

João e o Pé de FAVH:

*um transtorno relacionado aos
meninos?*



Michelle Brugnera Cruz

Associação Educacional Sul-Rio-Grandense
FACULDADE PORTO-ALEGRENSE
NÚCLEO INTEGRADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOPEDAGOGIA: ABORDAGEM INSTITUCIONAL E CLÍNICA

**JOÃO E O PÉ DE TDAH: UM TRANSTORNO
RELACIONADO AOS MENINOS?**

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

Porto Alegre, 2007

Associação Educacional Sul-Rio-Grandense
FACULDADE PORTO-ALEGRENSE
NÚCLEO INTEGRADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOPEDAGOGIA: ABORDAGEM INSTITUCIONAL E CLÍNICA

Michelle Brugnera Cruz

JOÃO E O PÉ DE TDAH: UM TRANSTORNO RELACIONADO AOS MENINOS?

Monografia apresentada à Faculdade Porto-Alegrense como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia: Abordagem Institucional e Clínica.

Orientadores:

Ms. Sônia Azambuja Fonseca

MS. Pedro Canísio Staudt

Edição revista.

Porto Alegre, dezembro de 2007

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

JOÃO E O PÉ DE TDAH: UM TRANSTORNO RELACIONADO AOS MENINOS?

Aprovada em ____/____/____

Profa. Sônia Azambuja Fonseca

Prof. Ms. Pedro Canísio Staudt



Contos de Fadas são mais que verdadeiros. Não porque eles nos contam que dragões existem, e sim porque dragões podem ser derrotados.

G. K. Chesterton

Uma Vida se faz de histórias, a que vivemos, a que contamos e a que nos contam.

Corso e Corso

RESUMO

O presente relato de experiência trata do sintoma na aprendizagem, cuja propagação tem sido significativa na contemporaneidade, principalmente através do diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), associado principalmente a estudantes meninos. O estudo se caracteriza pelo enfoque clínico, realizado com um menino com TDAH e dificuldades na escrita. Os testes realizados avaliaram as seguintes áreas: cognitiva, emocional, psicomotora, social e cultural. O estudo apresenta também atividades de intervenção psicopedagógicas desenvolvidas com o estudante, que teve como foco principal a construção da escrita. A análise dos resultados revela que foi desenvolvida a criatividade e a afetividade, possibilitando assim, um processo de autoria, despertando o desejo de aprender algo novo que lhe fosse significativo e prazeroso.

Palavras-chave: TDAH; Dificuldades de Escrita; Masculinidade; Sintoma na Aprendizagem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 2 – Jogos industrializados usados na intervenção psicopedagógica..... | 45 |
| Figura 3 - Genetograma da família..... | 51 |
| Figura 4 – Técnica projetiva Família Educativa..... | 54 |
| Figura 5 – Técnica projetiva Eu e Meus Companheiros..... | 55 |
| Figura 6 – Registros do jogo Cara-a-Cara e Perfil Júnior..... | 62 |
| Figura 7 – Registro do Jogo da Vida..... | 63 |
| Figura 8 – Livro da Vida..... | 66 |
| Figura 9 – Curtograma. | 67 |
| Figura 10 – Algo Especial..... | 68 |
| Figura 11 – Estudo da letra de uma música..... | 69 |
| Figura 12 – Projeto da Maquete..... | 70 |
| Figura 13 – Produção Textual. | 71 |
| Figura 14 – Produção textual..... | 72 |
| Figura 15 – Produção textual..... | 73 |
| Figura 15 – Folha registro da avaliação dos textos..... | 74 |
| Figura 16 – Código de correção das produções textuais | 74 |
| Figura 17 – Gráfico da velocidade na escrita..... | 75 |
| Figura 18 – Jogos ortográficos..... | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro1 – Critérios diagnósticos do TDAH, baseado em Rotta (2006) | 33 |
| Quadro 2 - Atividades de Produção Escrita..... | 44 |
| Quadro 3 – Jogos ortográficos..... | 48 |
| Quadro 4 – Narrativa sobre sua família..... | 54 |
| Quadro 5– Produção escrita..... | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 O INÍCIO DA AVENTURA | 11 |
| 2 JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO: UMA HISTÓRIA SOBRE FAMÍLIA E MASCULINIDADE | 14 |
| 2.1 O SINTOMA NA APRENDIZAGEM: UM MAL-ESTAR NA FAMÍLIA, NA INFÂNCIA E NA CULTURA. | 15 |
| 2.2 A TROCA DA VACA LEITEIRA PELOS FEIJÕES MÁGICOS: RELACÕES FAMILIARES E AS IDENTIDADES MASCULINAS..... | 19 |
| 2.3 O PÉ DE FEIJÃO CRESCE: CORPO, AGRESSIVIDADE E APRENDIZAGEM..... | 23 |
| 3 O DESAFIO DE SUBIR NO PÉ DE FEIJÃO: TDAH E AS DIFICULDADES NA ESCRITA | 31 |
| 3.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO | 31 |
| 3.1.1 Caracterizando o TDAH | 31 |
| 3.1.2 TDAH e as conseqüências na aprendizagem | 34 |
| 3.2 O SINTOMA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA | 36 |
| 3.2.1 A Escrita e suas Dificuldades | 36 |
| 3.2.2 Dificuldades na escrita e TDAH | 38 |
| 4 MÉTODO PARA ENFRENTAR O GIGANTE | 41 |
| 4.1 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | 42 |
| 5 A HARPA ENCANTADA E A GALINHA DOS OVOS DE OURO: VIVÊNCIAS PSICOPEDAGÓGICAS | 49 |
| 5.1 A HARPA ENCANTADA: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO | 49 |
| 5.1.1 Motivo da Consulta | 49 |
| 5.1.2 História Vital | 56 |
| 5.1.3 Entrevista Escolar | 52 |
| 5.1.4 Provas de Diagnóstico Operatório | 53 |
| 5.1.5 Testes Projetivos: A Família Educativa e Eu e Meus Companheiros | 55 |
| 5.1.6 Hora do Jogo | 55 |
| 5.1.7 Avaliação da Leitura e da Escrita | 56 |
| 5.2 A GALINHA DOS OVOS DE OURO: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | 60 |
| 6 VOLTANDO PARA CASA | 77 |
| ANEXOS | 85 |
| ANEXO I – JOGOS ORTOGRÁFICOS | 86 |
| ANEXO II - RELATO DA HORA DO JOGO PSICOPEDAGÓGICO..... | 91 |
| ANEXO III - PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS PROVAS DE | |

| | |
|---|-----|
| DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO..... | 94 |
| ANEXO IV– DIÁRIO DE BORDO DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA... | 99 |
| ANEXO V – ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA LINGUAGEM ESCRITA | 109 |

1 O INÍCIO DA AVENTURA

A Psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional, que tem como objeto de trabalho o processo de aprendizagem e suas dificuldades, englobando vários campos de conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Segundo Bossa (2002), o psicopedagogo é o profissional que, reunindo conhecimentos de várias áreas, volta-se para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem atuando numa linha preventiva e terapêutica.

Assim como a Psicopedagogia, os estudos sobre aprendizagem, infância e desenvolvimento humano avançaram muito nas últimas décadas, da mesma forma, o fracasso escolar, as dificuldades e transtornos de aprendizagem também se tornaram alvo de estudos e pesquisas mais recentes. Em uma cultura que, cada vez mais, valoriza a escolarização, enfatizando que lugar de crianças e adolescentes é na escola, seja por teorias, seja pela legislação, o não aprender comove e angustia, gerando tensões emocionais em adultos que convivem com a criança que apresenta dificuldades.

No presente trabalho, pretende-se articular a construção da identidade do menino, os conceitos e estereótipos sobre masculinidade e agressividade como produtores de dificuldades de aprendizagem, partindo do conto de fadas João e o Pé de Feijão.

Bruno BETHEIHEIM (1980) inaugurou a idéia de explicar a importância psicológica dos contos de fadas através de sua obra “Psicanálise dos Contos de Fadas” que trata do desenvolvimento infantil desde o ponto de vista psicanalítico, no qual os contos clássicos têm a função de gerar determinados assuntos. Para o autor, é nas qualidades literárias, na obra de arte desses contos que se encontra a prazer dessas histórias, mas enquanto diverte, também esclarece sobre o desenvolvimento da personalidade e oferece significados em diversos níveis enriquecendo a vida humana.

A temática central desta monografia busca compreender o sintoma na aprendizagem como um produto da cultura, das configurações familiares, do conceito de infância na contemporaneidade. Esses aspectos são abordados

sob uma ótica sócio-histórica, e suas conseqüências no âmbito individual. O sintoma na aprendizagem constitui-se uma problemática da infância contemporânea, uma patologia da pós-modernidade. O surgimento do conceito de infância nasceu concomitantemente com o surgimento da escolarização. Infância e escola criança e aluno, são conceitos que se entrelaçam, fazendo com que se possa compreender que não é ao acaso que a escola seja o local em que o sofrimento infantil seja sinalizado.

É o adulto que constrói a infância e o aluno, pois são os pais, os educadores, os professores, os cuidadores, os legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento que têm o poder de organizar a vida das crianças. O mundo da infância se constrói a partir das ideologias adultas, e do que se almeja para elas. Sendo assim, em uma cultura que valoriza a escolarização, que cada vez mais enfatiza que lugar de crianças e adolescentes é na escola, seja por teorias, seja pela legislação. Nessa cultura, o não aprender comove e angústia, gerando tensões emocionais nos adultos que convivem com a criança que apresenta dificuldades. A relação entre escola e família, o contexto desses dois âmbitos definem o modo de viver das crianças, já que é nesses âmbitos que os discursos e idéias determinarão esse sujeito e sua percepção de mundo. Nesse sentido, segundo Fernández (1991) não existe um modelo de família, mas diferentes formas de vida familiar nos quais o espaço para a infância e o saber toma diferentes formas através de *redes de significados*.

No primeiro capítulo, “João e o Pé de Feijão: uma história sobre a construção da identidade do menino”, reconta-se a história João e o Pé de Feijão, tratando da identificação do menino com o mundo masculino na construção de sua identidade seguindo os passos de Bettelheim (1980) e Corso E Corso (2006). Estuda-se os conceitos de agressividade na visão da psicanálise e da psicopedagogia e como está estreitamente ligada à aprendizagem. Também trata de como as escolas concebem de forma preconceituosa a agressividade e a pulsão de saber. Utiliza-se como referência para tecer esse estudo as idéias de Fernández, Freud, Bettelheim, Winnicott e Lacan.

No segundo capítulo, nome, aborda-se o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), têm levado muitas crianças e adolescentes a consultas neuropediátricas, psicoterápicas e psicopedagógicas nos últimos anos. O TDAH é um transtorno neurobiológico, possivelmente de causas genéticas, que freqüentemente manifesta seus sintomas na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade e é reconhecido oficialmente por vários autores.

Pelos estudos de vários autores (ROHDE E BENCZIK, 1999; LIMA E ALBUQUERQUE, 2003; ROTTA, 2007; SENA, NETO, 2007), as crianças com TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem em diversos conceitos, mas é principalmente na linguagem que os sintomas se manifestam. As dificuldades mais comuns são na fala, na leitura e na escrita. Apesar dos avanços nos estudos do TDAH, as relações entre esse transtorno e as dificuldades de aprendizagem ainda não estão bem esclarecidas. Nesse trabalho, pretende-se estabelecer as relações entre o TDAH e o sintoma na aprendizagem, diferenciando dificuldades que se apresentam decorrentes do transtorno, dos sintomas na aprendizagem causados por co-morbidades e relações familiares confusas e pouco afetivas.

No último capítulo, relata-se a intervenção psicopedagógica desenvolvida em uma caso clínico com um menino, que teve como propósito principal o resgate da agressividade sadia, o desejo de saber e construção de autoria através de uma abordagem lúdica.

Por fim, conclui-se o trabalho abrindo espaço de criação para futuros estudos sobre o tema.

2 JOÃO E O E O PÉ DE FEIJÃO: UMA HISTÓRIA SOBRE FAMÍLIA E MASCULINIDADE

Histórias contadas tradicionalmente pelo povo europeu, no século XVII, são matrizes dos contos infantis, que a partir do século XIX, passaram a integrar a mitologia universal. Os contos de fadas sobreviveram há muitas décadas, porque representavam a infância, a vivacidade da experiência no meio da inexperiência, a capacidade de sonhar acordado e de se encantar, são um depósito de significações inconscientes e têm sido alvo de interpretação analítica por psicanalistas, psiquiatras e psicopedagogos.

Segundo Bettelheim (1980), a mensagem básica da literatura infantil está contida dentro do conto de fadas tradicional numa estrutura de situações e personagens onde a luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, mas aquele que não se intimidar e encarar de modo firme as opressões inesperadas e por vezes injusta, determinará todos os obstáculos, terminando vitorioso.

Os contos de fadas são marcados por personagens que possuem problemas graves a resolverem. Mesmo sendo de épocas distantes, os personagens vivem situações as quais as crianças se identificam. Tais situações descrevem problemáticas próprias da infância, como o medo do abandono dos pais, a competição entre irmãos, o *Complexo de Édipo* e a construção da identidade. A criança, ao ler, ouvir ou assistir o conto e verificar a superação da problemática pelo personagem, estará trabalhando o seu próprio sentimento, construindo uma visão positiva e confiante da vida.

Para Bettelheim (1980), a tarefa mais importante e mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Conforme ela se desenvolve, deve aprender aos poucos a se compreender e com isso entender os outros. Para um indivíduo estar satisfeito consigo mesmo e com a vida, é necessário construir a sua descentração para que adquira maturidade psicológica. Com isso, desenvolverá seus recursos interiores, de modo que emoções, imaginação e intelecto se ajudem e enriqueçam mutuamente.

Para tratar da construção da identidade masculina dos meninos e do significado da agressividade nas relações familiares, foi utilizado o Conto de

Fadas João e Pé de Feijão, que é proveniente da tradição inglesa, pois é um conto que trata da identificação do menino com o mundo masculino na busca de uma identidade viril. É uma narrativa que nos abre a possibilidade de falar sobre a construção da identidade masculina através da apropriação da herança paterna. Para Bettelheim (1980), esta história apresenta alguns problemas do desenvolvimento sócio-sexual do homem de uma forma clara.

2.1 O SINTOMA NA APRENDIZAGEM: UM MAL-ESTAR NA FAMÍLIA, NA INFÂNCIA E NA CULTURA

O sintoma na aprendizagem constitui-se uma problemática da infância contemporânea, uma patologia da pós-modernidade. O surgimento do conceito de infância nasceu concomitantemente com o surgimento da escolarização. Infância e escola criança e aluno, são conceitos que se entrelaçam, fazendo com que se possa compreender que não é ao acaso que a escola seja o local em que o sofrimento infantil seja sinalizado.

Para pensar a família como um dos agentes formadores do sintoma na aprendizagem, elaborou-se um desdobramento teórico sobre a infância e a família, pois se acredita que é nas interfaces dos âmbitos social e cultural que estão algumas chaves para se encontrar respostas para a patologização da infância na contemporaneidade.

Para Roudinesco (2003), há três grandes períodos da evolução da família: primeiramente a *família tradicional* que visa assegurar a transmissão de um patrimônio, está pautada em uma ordem de mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, ligada à religião e ao Estado.

A *família moderna* rompe com o paradigma do divino e do Estado, fundamenta-se no amor romântico, sanciona a reciprocidade dos sentimentos e do prazer por meio do casamento, há uma divisão desigual de trabalho e poder entre os esposos.

Na *família contemporânea*, a mulher conquistou novos espaços e o poder não é mais tão desigual. O poder familiar diminui colocando a família não mais como o centro da vida dos sujeitos. A revolução feminista e o patriarcado marcaram as formas de se relacionar. Atualmente, vemos a busca de novas

formas de relacionamentos entre pessoas com o mesmo patamar de poder, homem e mulher. O avanço da democracia implica patamares equilibrados de poder e a solidez dos relacionamentos modernos estava pautada na desigualdade de poder. Aí está a dificuldade dos relacionamentos, a dificuldade da democracia e a dita “crise da masculinidade”.

A família atual, em que a mãe pode controlar sua maternidade, restituindo seu poder, tomando novo papel na sociedade, enfraquecendo cada vez mais o poder masculino, tem gerado configurações familiares sintomáticas, que se refletem nos filhos e tem que ser manejado e trabalhado nas escolas por professores, pedagogos, assim como na clínica por especialistas.

Da mesma que a família se modificou ao longo da história, a infância também se configurou distintamente, através dos diferentes significados e concepções que lhe foram atribuídos. Ariés (2006) faz um histórico antropológico das concepções da infância. A “emergência do sentimento de infância”, que segundo Ariés (2006) ocorreu no século XVII, tornando possível um discurso sobre a criança. Passou-se a estudar e pensar a infância, caracterizando-a como inocente, necessitando de cuidado e proteção.

No Neolítico e na Paidéia helenística da antiguidade clássica, pressupunham uma classe de *idades da vida*, uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou da educação.

A civilização medieval não concebia essa diferença e, portanto, não possui essa noção de passagem. Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos. Assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, pouco depois de um desmame tardio, aproximadamente aos sete anos de idade. Nesse momento histórico, não havia lugar para o setor privado. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma condição as idades e a vida social, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. No modo de produção feudal, o trabalho tinha um caráter coletivo. O trabalho e o lazer se desenvolviam no mesmo espaço.

A mudança do caráter formativo medieval está relacionada à mudança do feudalismo para o capitalismo. Nos tempos modernos, a família, a escola afastam a criança da sociedade dos adultos, há o advento das famílias, das casas divididas em cômodos, o início da vida privada. A escolaridade tornou-se fundamental para as crianças e jovens, pode-se dizer que daí provém o nascimento do aluno.

Com a Revolução Industrial e o modo de produção fabril, a família e a escola afastaram a criança da sociedade dos adultos, o que fez com que surgisse esse “sentimento de infância” (ARIÉS, 2006). Houve o advento das famílias, das casas divididas em cômodos, o início da vida privada. A escolaridade tornou-se fundamental para as crianças e os jovens.

Devido ao forte vínculo da infância com a escola e a família burguesa, duas principais representações da infância tornaram-se predominantes: de um lado, a infância ingênua e inocente, fonte de paporicação e divertimento; e do outro, o infante como um ser incompleto, desprovido de conhecimento e moral, que precisava ser educado e disciplinado. O sentimento de infância se divide em dois conceitos: a *paporicação* e a *exasperação*. A *paporicação* está relacionada ao novo sentimento das famílias quanto às crianças. A criança é vista como um ser inocente e puro. A *exasperação* é um sentimento da concepção eclesiástica em que a criança é um ser imperfeito e incompleto, que necessita ser educado. Nessa concepção há um “sadismo pedagógico” com a utilização do castigo físico através da palmatória e do chicote, por exemplo.

O Renascimento e a Pedagogia Humanística também influenciaram para a criação de uma forma mais humana e culta de educar e instruir a criança. No entanto, o corpo foi alvo de disciplinamento durante muito tempo e em todas as classes sociais, pois as crianças eram vistas como seres incapazes de aprender sem o uso de castigos.

Com a Revolução Industrial, era necessária uma educação que atendesse às necessidades da moderna produção das fábricas. A escola e seus processos foram organizados de modo a transformar as salas de aula em lugares apropriados para naturalizar as relações sociais capitalistas, utilizando o modelo fabril. A escola tornou-se o espaço para constituir normas

regulamentos que visassem o domínio e a submissão dos impulsos naturais de crianças e jovens e sua orientação para o trabalho. O objetivo é manter as crianças sob o olhar vigilante do professor o tempo suficiente para refrear o seu caráter e dar forma ao seu comportamento.

No século XIX, há uma preocupação sanitária na educação e na sociedade em geral. Recomenda-se a prática da educação física, são estabelecidos os pátios de recreio, cresce uma preocupação e cuidado com o corpo das crianças. Assim, foi necessário criar saberes específicos para o cuidado da infância e um aparato de tecnologias e produtos voltados especialmente para essa etapa da vida. Esse novo regime discursivo impulsionou a criação de diferentes artefatos culturais destinados ao controle, “governo” (FOUCAULT, 1970) e produção dos infantis. É nesse contexto que nasce os brinquedos se tornam objetos voltados para a infância.

O mundo da infância se constrói a partir das ideologias adultas e do que se almeja para elas. É o adulto que constrói a infância e o aluno, pois são os pais, os educadores, os professores, os cuidadores, os legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento que têm o poder de organizar a vida das crianças. Segundo Sacristán (2005), culturalmente, os conceitos de aluno e infância se confundem, uma vez que a tarefa primordial das crianças é aprender. A não aprendizagem, ou a falha nessa tarefa, gera conseqüências severas sob a criança, principalmente o sentimento de rejeição.

A escola, como um espaço para a educação da infância, é também o local em que o sofrimento infantil é sinalizado, pois o sintoma escolar é bastante mobilizador, levando familiares, professores e especialistas a interpretar, questionar, analisar por que a aprendizagem escolar não ocorre. Por serem as instituições com maior responsabilidade pela educação das crianças, o fracasso escolar gera angústias e mobilizações antagônicas para a escola e para a família. No entanto, parafraseando Sacristán (2005), há uma crescente dicotomia entre seus objetivos quanto à educação da infância. Cada vez mais, a família contemporânea se ocupa com as relações afetivas, renunciando aos projetos de futuro em função de satisfações imediatas. O

afeto se sobressai à educação, e esse desequilíbrio pode tornar difícil a tarefa pedagógica da escola, cuja função é propor uma ordem de trabalho.

Sacristán (2005) afirma também que a família está se tornando culturalmente um lugar acolhedor dos afetos, exigindo da escola a superação de exigências disciplinadoras, esperando do educador um tratamento acolhedor com os *filhos-alunos*. Nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil explicar para essas famílias o fracasso de seus filhos, que não aceitam com facilidade, pois o significado das dificuldades de aprendizagem, da repetência e das notas baixas faz com que sintam que eles próprios fracassaram.

Segundo Bauman (2004), há uma dicotomia entre escola e famílias e conceitos diferenciados quanto ao tratamento das crianças, “esta é uma época em que um filho é acima de tudo um objeto de consumo emocional” (p. 59). Isto fez com que os pais transformem-se em consumidores importantes desde a concepção à vida escolar dos filhos no afã de proporcionar-lhes bem-estar. O filho é visto como satisfação e por isso buscam-se determinadas obrigações e precauções tendo em vista que “o futuro gênio” merece o melhor. O adulto que teme perder o afeto da criança será condescendente com seus desejos e não terá autoridade na hora de corrigi-los. O amor pelos filhos já não é visto como uma ordem disciplinadora, mas de satisfações que o investimento feito deve outorgar.

Nessa perspectiva, a intervenção psicopedagógica clínica e escolar é uma alternativa promissora, pois busca interpretar o sintoma na aprendizagem além de tratá-lo, promovendo alternativas educativas para o manejo e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, orientando tanto as escolas, como as famílias.

2.2 A TROCA DA VACA LEITEIRA PELOS FEIJÕES MÁGICOS: RELAÇÕES FAMILIARES E AS IDENTIFICAÇÕES MASCULINAS

Para tratar da construção da identidade masculina dos meninos e do significado da agressividade nas relações familiares, foi utilizado o Conto de Fadas João e Pé de Feijão, que é proveniente da tradição inglesa, pois é um conto que trata da identificação do menino com o mundo masculino na busca

de uma identidade viril. É uma narrativa que nos abre a possibilidade de falar sobre a construção da identidade masculina através da apropriação da herança paterna. Para Bettelheim (1980), esta história apresenta alguns problemas do desenvolvimento sócio-sexual do homem de uma forma clara.

No início do conto, João e sua mãe viviam à custa da vaca leiteira, que certo dia secou. Nesse ponto, o conto faz referência ao primeiro vínculo mãe-bebê: o aleitamento materno. João faz a troca da vaca por feijões mágicos que cresceriam à noite. De fato, todo o menino troca seu vínculo inicial com a mãe pela promessa de sua masculinidade em crescimento, representada no conto pelo pé-de-feijão. Nessa troca, o menino está negando essa mãe, contrapondo-se ao mundo feminino em busca de sua identidade. Para Corso e Corso (2006, p. 119):

O negócio da China feito por João merece algumas palavras: afinal, que troca é essa em que trocamos algo valioso por uma promessa? Pode haver outros sentidos associados, mas salta aos olhos que essa é uma representação perfeita para aludir ao desmame. Afinal, é quando fazemos o negócio, a princípio nada proveitoso, de trocar aquele leite certo de cada dia por algo impalpável. O fato é que a promessa mágica dos feijões se realiza. Afinal, toda criança verá um dia seu corpo brotar em estatura tal qual o talo, de feijão rumo ao céu. Se esses feijões significam a certeza de um crescimento, eles são, de certa forma, mágicos. Porém, para crescer, é preciso perder as vantagens de ser pequeno como o leite do seio materno, representado pela vaca. Podemos lembrar que movida pela raiva, a mãe manda João para a cama com fome, sublinhando que o início do conto trata mesmo de uma operação de distanciamento da mãe e da sua condição de alimentadora.

Os feijões mágicos representam para o menino a promessa do seu crescimento, a promessa de se tornar homem. A simbologia da escalada no pé-de-feijão é a promessa de crescimento, as fantasias, quanto ao próprio corpo e à sua maturação. No conto, a mãe se queixa desse afastamento, fica furiosa com a troca de João e castiga-o. João e o Pé de Feijão retrata a identificação do menino com o pai, ou o representante do mundo masculino. Para que essa identificação ocorra, é necessário um afastamento da mãe ou das representantes do mundo feminino. Decididamente, João está longe de ser o que sua mãe espera dele. O contrário também ocorre, pois mãe e filho passavam fome, então certamente João não andava satisfeito com sua nutriz. Esse desencontro aparece nas queixas das professoras em relação aos seus

alunos meninos. Assim como João, os meninos aventuram-se no pé de feijão da masculinidade e utilizam a esperteza para enganar o gigante e roubar os seus bens. Para a criança, todos os adultos são gigantes e com o tempo, aprendem que é possível enganá-los, ser mais ágil, mais esperto.

No conto, há o ogro, em algumas versões o gigante que representam todos adultos para a criança pequena, que com o tempo vai descobrindo que pode enganá-los, manipular com seus estados de humor, enganar com pequenas mentiras ou omissões, compreender seu poder de chantagem no jogo do amor. Esses são instrumentos pelos quais a criança desde muito pequena descobre que a força descomunal dos seus gigantes tem inúmeros pontos fracos. Quanto mais tirânico é esse gigante, mais a criança utilizará a esperteza para enganá-lo.

Muitas queixas de familiares e professores estão ligadas à teimosia, peraltice, indisciplina, malandragem, fazem alusão a essa passagem de João, em que a descoberta de poder enganar os adultos, seus pais, seus professores, é uma forma de superação, crescimento e afirmação da sua identidade, já que essa é uma construção ativa do sujeito. Desenvolver uma identidade masculina exige muito esforço do menino, que muitas vezes não encontra amparo e compreensão nesse processo subjetivo. Muitas queixas de professoras estão relacionadas à questão da esperteza, da malandragem que muitos meninos apresentam como a antítese do que se espera das meninas “as boas alunas”, comportadas e caprichosas.

Em algumas escolas, é proibido brincar de super herói, com espadas e lutas. Essa proibição se traveste com a intenção de educar para a paz, entretanto, não há reflexão do por que os meninos tanto adoram essas brincadeiras. Brincar de super-herói é, antes de tudo, descobrir a própria força, ser forte, valente, grande. Com esse olhar sensível para as identificações dos meninos, pode-se fazer outro encaminhamento dessas brincadeiras, que não seja a proibição.

Em muitas escolas, os estereótipos e preconceitos de gênero são internalizados pelos professores e professoras que inconscientemente esperam coisas diferentes de meninos e meninas. Os currículos são desigualmente

divididos por gênero, com matérias e disciplinas consideradas naturalmente masculinas, e outras naturalmente femininas. Há também a supremacia da masculinidade hegemônica sobre os meninos, que devem ser inclinados aos esportes, à competição, às ciências exatas e à racionalidade.

A identidade sexual não pode ser reduzida à biologia, pois tem uma dimensão cultural e social importante. Os próprios conceitos de corporeidade, biológico, físico são forjados em um processo histórico de construção social. A identidade sexual é também dependente da significação social e cultural que lhe é dada. Assim como a identidade é um processo de significação, a aprendizagem também é definida em uma relação que dá significado e como um ato social, essa atribuição está sujeita ao poder. Para Seffner (2003, p. 102):

A sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de atributos, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de objetos, de adornos, etc. Essas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino e feminino, permitindo que o indivíduo em algum desses dois universos e dizendo que é Feminino ou masculino coincidindo ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito.

Os discursos sobre corpo não forjam apenas a identidade sexual, nesse corpo também se aprende. Assim como os papéis sexuais são construções de significado sexual, as de aprendente se dão nesse mesmo espaço. Com sua agilidade juvenil, João foge pelo pé-de-feijão com os bens do gigante. Esses bens são as identificações, os traços de personalidade que João se apoderou do mundo masculino, representado pelo ogro e que para muitos meninos é o pai.

Os tesouros usurpados por João consistem na matéria prima com que cada um fabrica sua identidade. São aqueles traços inspirados no que se vive e se viveu que passam por uma apropriação por parte da criança, do jovem, do

filho, e serão a base da sua personalidade. É na convivência em família que a criança irá inconscientemente colher traços identificatórios. O filho tentará transcender os pais mais que imitá-los.

A identificação é a base da constituição da personalidade, que resultará em rivalidade. João corta o caule com um machado, fazendo com que o gigante caia e morra. Ao final da história, graças a sua troca da vaca pelo leite, da sua curiosidade, esperteza, agilidade, João retorna com sua identidade masculina crescida e pôde se casar com uma princesa. Segundo Bettelheim (1980), a história começa com uma auto-afirmação fálica e termina com a maturidade social e pessoal quando se conquista autocontrole e valorização superiores na vida. É dessa forma que se pode amparar os meninos: construindo valores, auxiliando a controlar tendências inferiores e a canalizar a agressividade.

2.3 O PÉ DE FEIJÃO CRESCE: CORPO, AGRESSIVIDADE E APRENDIZAGEM

A agressividade e a aprendizagem fazem um par dialético no desenvolvimento infantil e se acompanham durante toda a vida humana. No entanto, muitas vezes, nas famílias, na escola, não há espaço para a agressividade e seus matizes com o aprender, gerando, muitas vezes, sintoma na aprendizagem e fracasso escolar. Para Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) a agressividade é propulsora da pulsão epistemofílica, é um possibilitador da aprendizagem e indica saúde. A curiosidade é o fertilizador do desejo de aprender, sendo a agressividade necessária para manter a curiosidade, o permitir-se a perguntar, questionar. Dessa forma, não é algo que deva ser curado, que deve ser evitado. Agressividade é diferente de agressão.

Para Fernández (1994) a primeira pode abrir espaço para a criatividade, em contrapartida, a segunda é uma atuação agressiva, bloqueia o espaço de criatividade. Complementa a autora:

A agressividade forma parte do impulso para o conhecer, enquanto que a agressão dificulta a possibilidade de pensar. A agressividade pode estar a serviço da autoria de pensamento, mais do que isto, ser autor do seu próprio pensamento requer um *quantum* de agressividade. A agressão pode estar a serviço da inibição ou da destruição do

pensamento, motivo pelo qual alguns setores do poder promovem a agressão, exibem-na e a propõem como modelo (1994, p.127).

Em nossas escolas, vemos que o conceito de agressividade incide negativamente sobre os alunos homens, já que o modelo de bom aluno ajusta-se mais facilmente às meninas e ao que a sociedade espera delas. O modelo feminino tradicional está de acordo com o que a escola espera de seus alunos e alunas.

Em contraponto, o modelo masculino idealizado pela sociedade é o oposto daquele esperado pela escola e é por isso que muitos alunos meninos constroem problemas de aprendizagem reativos. Fernández (1991) define a dificuldade de aprendizagem reativa como o comprometimento das manifestações do aprender do sujeito sem prejuízo da inteligência. Geralmente surge de um desencontro entre o aprendiz e a escola. Os sintomas de aprendizagem reativos provocados pela oligotimia social, que a autora define como “uma sociedade enferma, causadora de enfermidades”. De acordo com Fernández (1994, p. 122):

Como mulheres atravessadas pelos determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade submissa, obediente, passiva, as professoras estão predispostas que são somente uma mostra do desejo de conhecer... Se analisarmos por que a maioria das crianças que recorrem à consulta psicopedagógica por fracasso escolar e problemas de aprendizagem são do sexo masculino, creio que um dos fatores que surge como determinante desta situação está relacionado com a valorização dada pelas professoras mulheres em relação à agressividade de seus alunos. Por outro lado, existe um bombardeio ideológico constante dos meios de comunicação que, por outro, não permitem diferenciar esses atos agressivos destrutivos da agressividade sadia e necessária para desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito autor da própria história.

Assim como a mãe de João no conto clássico, muitas professoras consideram seus alunos insolentes e mal-educados como produto do conceito que confunde a inteligência com o ser bom aluno, educado, passivo, obediente, caprichoso. Os pré-conceitos quanto à agressividade estão relacionados às relações de gênero e aos estereótipos de masculinidade. A agressividade faz parte do jogo, do brincar e crescer.

Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) ressalta que a relação entre o brincar e a pulsão de domínio: a origem da crueldade infantil é atribuída a uma pulsão de domínio que, em sua origem, não teria como fim o sofrimento do outro, mas simplesmente ele não o levaria em conta (fase prévia) tanto à compaixão, como ao sadismo. A necessidade de domínio através das brincadeiras é a transformação da passividade em atividade no jogo.

Para ilustrar a relação entre brincar e a pulsão de domínio, Freud descreve o brincar de uma criança de 18 meses: quando a mãe se afasta, a criança brinca com um carretel amarrado numa corda, jogando e trazendo de volta. Quando faz desaparecer pronuncia *Fort* (cadê?) e quando faz aparecer pronuncia *Da* (achei!). Essa forma de brincar arremessando objetos pode ser observada com frequência em crianças pequenas usando a agressividade para expulsar, derrubar, para depois poder atrair e construir. Para Lacan (apud FERNÁNDEZ, 1994, p. 128):

Freud nos diz que a criança substitui a tensão dolorosa, gerada pela experiência inevitável da presença e ausência do objeto amado, por um jogo no qual ele mesmo maneja a ausência e a presença como tais, e deleita-se, além disso, em governá-las. Faz isso com um pequeno carretel amarrado na extremidade por um fio, arremessando e voltando a recolher (...) O importante não é que a criança pronuncie as palavras *Fort/Da*; mas que há ali, desde a origem, uma primeira manifestação de linguagem. Mediante esta oposição fonemática a criança transcende, leva a um plano simbólico, o fenômeno da presença e da ausência. Converte-se em senhor da coisa, na medida em que justamente a destrói (...) Podemos agora ver que o sujeito, com isso, não só domina sua privação, assumindo-a – é o que diz Freud – mas que eleva seu desejo à segunda potência. Pois sua ação destrói o objeto que fez aparecer e desaparecer na provocação.

Em concordância com o autor acima citado, as brincadeiras, desde a sua gênese, têm a função de domínio, de integração do mundo interno e externo, construindo uma ponte entre os significados simbólicos e as verdadeiras funções. Para Bettelheim (1988) aprender a controlar e a demonstrar agressividade é o propósito subjacente de muitos jogos, sobretudo daqueles que envolvem contato físico. É justamente esse aspecto que está em jogo nas brincadeiras de lutas e super-heróis que os meninos tanto adoram e que são repreendidas nas escolas.

Segundo a análise do autor, enquanto representa fantasias de hostilidade e guerra em brincadeiras de lutas, potencializa seus desejos de ser grande, forte, poderoso, através da identificação com os super-heróis. Bettelheim (1988, p. 150) explicita essa idéia na passagem que segue:

Enquanto representa fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra, ou preenche seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Homem, o Hulk, ou um rei, ela está procurando a satisfação indireta não só de devaneios irrealistas, mas também a de controlar outras pessoas, compensando os sentimentos resultantes de estar tão sujeita ao controle dos adultos, mais notadamente dos pais.

A agressividade também possui uma função diferenciadora. O desejo hostil tem um papel diferenciador e tem a função de agir como propulsor do “juízo crítico” ou a aprendizagem em si. Segundo Fernández (1994, p. 131):

O desejo hostil tem um papel separador e diferenciador, é também motor do juízo crítico. O chamado desejo hostil corresponderia ao lugar que dou ao desejo de aprender; quer dizer o desejo de possuir o conhecimento que porta o outro (o ensinante), mas podendo discriminar-se dele, sem necessidade de aniquilá-lo ou de ser-lhe indiferente. Esse movimento, necessário para qualquer situação de ensino-aprendizagem, pode dar-se quando entre o aprendiz e o ensinante abre-se um espaço lúdico, que permite que “os desejos hostis de ambos trabalhem como forças criadoras”. Quando a agressividade não pode desenvolver-se em um espaço interno-externo, poderá dar lugar à agressão ou a que os psicanalistas chamam de ‘hostilidade’.

Assim como João do conto de fadas, as crianças se utilizam esperteza, da brincadeira, representada pela fuga do castelo do gigante, para tornar-se familiarizada com seus desejos e integrá-los com o mundo externo.

O espaço lúdico é o da criação, da autoria e da segurança. Para Winnicott (1975) o lúdico é um espaço mental, uma realidade intermediária entre o mundo interno e o mundo externo que se origina na relação mãe-bebê. Para o bebê, ele e sua mãe formam uma unidade, uma *simbiose*. Toda a satisfação provinda dessa relação, o bebê acredita que foi ele que criou. Nos momentos de separação entre a mãe e o bebê, na falta dessa mãe, vai se construindo a *individuação*, através da experiência da *desilusão* e a esperança de que a mãe voltará.

Os estudos de Winnicott (1975) têm como tema o brincar e o *fenômeno transicional*, a conciliação entre o mundo externo e interno. Entre a subjetividade e a objetividade há o espaço transicional. Em seus estudos sobre a relação mãe-bebê, identificou três etapas de evolução: a primeira etapa se dá, aproximadamente, da gestação até os 4 ou 6 meses, em que não há subjetividade, mas uma *relação simbiótica*. O bebê é “superpoderoso”, é um ser criador, que cria suas satisfações, momento da criatividade primária e preocupação materna primária. A segunda etapa é a de *dependência relativa*, em que ocorre a desilusão, a separação mãe-bebê. É o momento da criatividade e do *objeto transicional*. A terceira etapa é do *rumo à independência*, que não é absoluta no sujeito, há necessidade, muitas vezes, da regressão. É o momento da aprendizagem, do *objeto objetivamente percebido*.

As tarefas do bebê nesse processo são de *Integração, Personalização, Relacionamento* com objetos. As tarefas da mãe são de *Holding (suporte), Handling (manejo) e apresentação de objetos*.

Quando ocorre a separação-individuação, momento em que o bebê começa a separar-se de sua mãe e a conquistar outros espaços, iniciando por caminhar e falar. A mãe, deixa de ser aquela que está presente constantemente, saciando a fome de seu bebê, sendo *totalmente boa*, e passa a ser *suficientemente boa*. Isso implica em a criança aprender a esperar, tolerar, chorar sem ser prontamente atendida, frustrar-se e iniciar sua aprendizagem. Sair do colo da mãe e iniciar a busca pela própria vida. Com essas aprendizagens, também se aprende a capacidade estar só, a criatividade, o pensamento, o aprender.

O lúdico se origina desse suportar a ausência da mãe, pois na mente sua existência está registrada. Essa experiência é chamada de *Fenômeno Transicional*, que ensina a enfrentar o medo do novo, carregando a confiança apesar da ambigüidade e das dificuldades. Dessa forma, o lúdico supõe vínculo, interação, diálogo e confiança. Sendo assim para tomar contato com a agressividade saudável, com a capacidade de transformar o mundo, com a capacidade de aprender, é necessário também estabelecer contato com a

possibilidade de destruí-lo. É necessário, como João, desobedecer à mãe e enganar o gigante.

A autoria nos conecta com a agressividade necessária e criativa, precisamos dela para incluir-nos sem submissão no mundo que nos é oferecido. Aprender a pensar tem a ver com aquela possibilidade, ou força, que Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) chamava de *desejo hostil diferenciador*. A *pulsão epistemofílica* e o desejo de aprender, estando conectados com a pulsão de domínio, “incluem necessariamente a agressividade”; a agressividade não é algo que se deve evitar, nem uma enfermidade que se deve curar. Quando a agressividade não encontra matéria para trabalhar, volta-se contra si mesmo, podendo se manifestar no corpo e no organismo.

Parafraseando Fernández (1994), o que está em questão não é apenas lançar carretéis e dominar a ausência da mãe, mas jogar com as idéias, articulá-las, arremessá-las e reencontrá-las logo, sentindo o prazer desse jogo, o prazer de ser autor.

Esse prazer, investimento, agressividade e aprendizagem ocorrem no sujeito, não apenas sua mente, mas também em seu corpo. O sintoma na aprendizagem se dá tanto pelo apagamento da agressividade, como pelo sintoma no corpo.

Segundo Pereira (2004) é Foucault que trata das relações de poder nas quais o corpo é atacado pelo desejo econômico, sendo investido por uma série de técnicas e mecanismos formando uma maquinaria do corpo. “*O poder vêm explorando o corpo e tirando dele o máximo de proveito. A escola é uma das peças dispostas nessa estratégia de governabilidade*” (p. 134). São elas a ginástica, a moda, a musculação, a erotização, a nudez e a disciplina. O poder age através dessa máquina sobre as crianças, assim como sobre os soldados, interferindo na dinâmica vivencial dos seres humanos. As malhas do poder descobriram, desde as torturas o quanto se pode fazer e conquistar através do corpo. Para Fernández (1991), o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age.

“O corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como *enseñas* mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo é *enseña*, pois através dele se realizam demonstrações de “como fazer”, mas sobretudo através do olhar, as modulações da voz e a veemência do gesto. Canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro, onde deverá ancorar o do sujeito. Conseqüentemente, a descorporização da transmissão despoja o transmitido de todo o interesse e garante seu esquecimento”. (Paín, apud. FERNÁNDEZ, 1991, p. 60).

Muitas crianças manifestam no corpo suas dificuldades, criando sensações físicas como náuseas, tonturas, “branco”, taquicardia em situações-problema. A intervenção psicopedagógica visa o controle corporal através de um diálogo com essas sensações. Esse diálogo pode ocorrer em atividades como psicodrama dos momentos de dificuldades, ensaiando um autocontrole dessas situações com o auxílio do/a psicopedagogo/a, que vai propondo refacções nos pontos críticos.

A intervenção psicopedagógica deve enfatizar a questão corporal, intervindo dessa forma nas atitudes e na modalidade de aprendizagem dos aprendentes uma vez que a corporeidade está diretamente relacionada à aprendizagem. Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a *energía desejanste*, o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana. Alegria da descoberta. Desprender-se, libertar-se. Envolve o corpo e o prazer. Para aprender, precisamos da criatividade, do desejo e das ferramentas. A aprendizagem mais profunda se dá com a brincadeira. O espaço mental do aprender é o mesmo espaço mental do brincar.

A escola, a família, os ensinantes, muitas vezes, fazem a diferenciação cérebro/ corpo, dividindo-o em partes distintas, cada qual com sua função. Para a aprendizagem, apenas o cérebro tem essa função, sendo um depositário de conteúdos e conceitos. Agindo dessa forma, o ensinante pode provocar reações, instaurando a falta do desejo de aprender.

A escola apela somente ao cérebro, crianças com braços cruzados, atados a si mesmos... Amarra-se o corpo para deixar apenas o cérebro em funcionamento, desconhecendo e expulsando o corpo e a ação da pedagogia. Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos a quem não se

permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens (1991, p. 63). É preciso que se reconheça também o papel fundamental da agressividade na aprendizagem, e se faça uma distinção da agressividade saudável da patógena. A primeira produz espaço para simbolizar.

Sendo a agressividade saudável produtora de espaço para a simbolização, os jogos, as brincadeiras, a ludicidade cumprem um papel importante na intervenção psicopedagógica. É no brincar que a criança se inteira do mundo interno e externo podendo integrar o princípio do prazer com o da realidade, moderando suas exigências internas com o que é factível. Isto é, através dos jogos é possível aprender a satisfazer as exigências internas e externas beneficiando a si próprio e aos outros.

O trabalho psicopedagógico de intervenção deve resgatar o desejo de aprender através da busca do ideal do eu em uma abordagem vivencial, no sentido de promover o encontro com o simbólico e providenciar a junção coerente de aspectos objetivantes e subjetivantes no humano.

3 O DESAFIO DE SUBIR NO PÉ-DE FEIJÃO: TDAH E AS DIFICULDADES NA ESCRITA

3.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

3.1.1 Caracterizando o TDAH

Transtornos de atenção e sua relação com as dificuldades e transtornos de aprendizagem constituem a principal causa que leva crianças em idade escolar à consulta neuropediátrica, psicopedagógica e fonoaudiológica. Embora, nos últimos anos, o encaminhamento para a avaliação das dificuldades reais da criança tenha sido cada vez mais freqüente, essa não é uma situação nova, devido à crescente preocupação com a infância, com sua vida escolar e com o aumento do sintoma na aprendizagem.

Segundo Rotta (2006), desde o século XIX houve uma preocupação com o comportamento diferente e com o desempenho escolar insatisfatório, havendo muito avanço nas pesquisas dos transtornos de atenção. Atualmente, a descrição do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) tem por base dois manuais de internacionais de diagnóstico: a Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), organizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1992, e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM–IV-TR), que é elaborado pela associação Americana de Psiquiatria. Nesses manuais, defini-se o TDAH como uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Os estudos sobre o TDAH indicam a presença de disfunção em uma área frontal do cérebro conhecida como *região orbital frontal* localizada logo atrás da testa. Constitui-se uma das regiões cerebrais mais desenvolvidas no ser humano e é responsável pela inibição do comportamento, pelo controle da atenção, pelo planejamento futuro e pelo autocontrole. Nos sujeitos que apresentam sintomas de TDAH, há uma alteração no funcionamento dos *neurotransmissores*, substâncias que permitem a comunicação entre os

neurônios. A causa mais aceita no momento, é uma vulnerabilidade herdada ao transtorno, que irá se manifestar de acordo com as interações e condições do ambiente físico, afetivo, social e cultural (ROTTA, 2006).

Quanto às características, o TDAH apresenta três principais manifestações: dificuldade de manter a atenção, hiperatividade e impulsividade. Essas características apresentam-se acentuadamente, ocorrendo uma discrepância do seu comportamento em relação aos indivíduos da mesma idade. Muitas vezes, a criança ou adolescente mostra-se distraído e/ou agitado dependendo do tipo de sintoma. Essas características devem se apresentar simultaneamente em dois ambientes, no mínimo em seis meses; por exemplo, na escola e em casa.

Segundo Barkley (2002), o maior problema das crianças com TDAH é a dificuldade em inibir e controlar o comportamento. Para o autor, os portadores de TDAH não se beneficiam com advertências sobre o que ocorrerá mais tarde, baseando seu comportamento no momento presente, sem planejamentos futuros. Geralmente, apresentam lentidão no entendimento lingüístico, matemático e no raciocínio moral. Tendo em vista que esperar é um ato ativo, e que se origina do poder de controlar os impulsos e nos permite criar um senso de temporalidade, criar um discurso interno de controle do comportamento, avaliar eventos, utilizar a capacidade de análise e síntese. A criança com TDAH poderá ter dificuldades em desenvolver essas habilidades, não interiorizando emoções, que criam motivação interna, dirigindo o comportamento no alcance de objetivos.

Para Brown (2007), não é tanto a dificuldade no controle do comportamento que prejudica os portadores de TDAH, mas problemas nas funções centrais na memória de trabalho. Segundo o autor, a memória de trabalho ativa as informações necessárias para realizar atividades atuais, e mantém informações a serem decodificadas em longo prazo, recuperando informações armazenadas na memória de longo prazo, necessárias para tarefas imediatas. Esse processo ocorre lentamente em portadores de TDAH, que mantêm menos atenção e concentração nas atividades, pouco ativando a

memória de trabalho, e conseqüentemente, armazenando menos informações na memória de trabalho, o que provoca pouca eficiência nas atividades.

O diagnóstico é realizado por neurologista, psiquiatra, psicólogo através da anamnese, do Exame Neurológico Evolutivo (ENE), por escalas de comportamentos, avaliações complementares, utilizando os critérios diagnósticos (ROTTA, 2006) apresentados no quadro 1.

| SINTOMA | CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS |
|-----------------------|---|
| Desatenção | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atenção na escola com erros freqüentes em tarefas simples; • Dificuldade para manter a atenção em trabalhos em grupo; • Falta de atenção à fala direta; • Erros em seguir instruções; • Dificuldade para finalizar tarefas; • Desorganização; • Distração fácil. |
| Hiperatividade | <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos constantes de braços e pernas; • Freqüentemente levanta durante a aula; • Correr em situações inadequadas; • Dificuldade em permanecer sentado; • Hábito de falar em excesso. |
| Impulsividade | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para esperar sua vez; • Interrupções e intromissões nas conversas alheias. |

Quadro1 – Critérios diagnósticos do TDAH, baseado em Rotta (2006).

É possível que um transtorno psicológico seja acompanhado por outras dificuldades que não tenham relação primária com ele, mas que podem tornar o quadro muito mais complexo são as chamadas *co-morbidades*. No caso do TDAH os transtornos mais comuns de co-morbidades são: transtornos de aprendizagem, transtornos de linguagem, epilepsia, transtorno opositor desafiante, transtorno de conduta, transtorno de ansiedade, transtorno de humor como depressão e bipolaridade, tiques, enurese, abuso de substâncias (SENA, NETO, 2002; ROTTA, 2006).

O diagnóstico costuma dar-se a partir dos sete anos de idade. No entanto, crianças que nunca apresentaram tais sintomas e passam a apresentá-los a partir da puberdade não são consideradas portadoras de

TDAH. Possivelmente apresentam problemas afetivos ou conflitos emocionais próprios da adolescência, que podem estar desencadeando esses sintomas.

3.1.2 TDAH e as conseqüências na aprendizagem

Segundo Brown (2007), durante décadas, o TDAH e as dificuldades de aprendizagem têm sido abordados separadamente, sendo o primeiro caracterizado como um problema de comportamento e o segundo como um problema de ensino. Estudos mais recentes de Rohde e Benczik (1999); Lima e Albuquerque (2003); Rotta (2007); Sena, Neto (2007) enfatizam que a atenção seletiva e controlada a estímulos relevantes cumpre um papel importante na aprendizagem. Déficits de Atenção, com ou sem hiperatividade, implicam conseqüências na aprendizagem, especialmente na aprendizagem escolar e, com freqüência, comprometem o rendimento escolar de crianças e adolescentes. A dificuldade para sustentar e direcionar a atenção por um tempo prolongado apresentada por crianças portadoras de TDAH, faz com que haja uma dificuldade em selecionar informações relevantes, estruturando a realização da tarefa. Tais dificuldades atencionais tendem a interferir nas aprendizagens de habilidades da leitura, da escrita e da matemática. Segundo Moojen, Dorneles e Costa (2003), as repercussões são mais evidentes nas regras que exigem atenção, como as ortográficas, nas operações matemáticas, na interpretação e na fluência da leitura.

É importante salientar que nem toda a criança ou adolescente com TDAH apresenta dificuldades de aprendizagem. Em alguns casos, as dificuldades de atenção podem ser compensadas pela inteligência, pelo interesse pelo conhecimento e por condições de ensino adequadas.

Contudo, os transtornos de aprendizagem mais comuns nos pacientes que apresentam TDAH são os atrasos e déficit de aquisição da fala, transtornos de leitura e escrita, dificuldades de memorização e concentração. Vários autores, entre eles, Sena, Neto (2002); Rotta (2006) salientam que a maior dificuldade escolar do portador de TDAH é a escrita, tanto na criação textual, quanto na gramática e ortografia.

Para Moojen, Dorneles e Costa (2003), a avaliação psicopedagógica da criança, ou adolescente com TDAH visa investigar suas habilidades e dificuldades, assim como para compreender a causa do sintoma na aprendizagem, quando este ocorre. É importante que o psicopedagogo busque compreender com o processo diagnóstico: se o TDAH justifica a dificuldade na aprendizagem; se o sintoma na aprendizagem justifica a falta de atenção, como desinteresse; se o sintoma na aprendizagem relaciona-se com a desatenção ou com problemas de aprendizagem específicos.

Além do tratamento farmacológico e da intervenção psicoterápica, o tratamento psicopedagógico é indicado quando ocorrem dificuldades, atrasos e lacunas na aprendizagem *que necessitam ser abordadas por meio de um trabalho de reconstrução de habilidades e conteúdo* (ROHDE, 1999, p. 65). O tratamento é focado nos comprometimentos analisados na fase do diagnóstico. Dessa forma, é importante estabelecer prioridades no atendimento, propondo atividades de desafios e resolução de problemas, assim como atividades específicas da área do conhecimento em que apresenta dificuldades.

A escola é muito importante para o desenvolvimento do portador de TDAH, e faz-se necessário o uso de intervenções específicas para a realização na sala de aula, com o intuito de ajudar a aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Rohde e col. (2006) propõem intervenções escolares no TDAH como proposta de manejo em sala de aula dos sintomas apresentados. Dentre eles, salienta-se o sentar próximo ao professor, evitar a escassez e o excesso de estímulos visuais, ambiente tranquilo, maior tempo para realizar as atividades, atividades estruturadas, adotar uma atitude positiva como elogios, rotina estruturada para realizar os temas e estudar. É muito importante que os professores mostrem-se abertos à mudança e compreensivos quanto ao TDAH, buscando informação e transformação da atuação pedagógica, com mudança na organização da sala de aula, estruturar a aula com rotinas e prevenção de situações de conflito, bem como oferecer apoio afetivo.

3.2 O SINTOMA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

3.2.1 A escrita e suas dificuldades

A alfabetização universal é uma ideologia da sociedade ocidental contemporânea. As sociedades pós-modernas esperam que as crianças aprendam a ler e a escrever e colocam como principal objetivo da escola primária essa ideologia. Segundo Ellis (1995), no passado, em sociedades alfabetizadas, a capacidade para ler e escrever era restrita a uma pequena minoria de religiosos, sacerdotes, escribas, reis. A alfabetização era sinônimo de status social e seu conhecimento era secreto, guardado para poucos.

Somente nos dois últimos séculos, é que a alfabetização foi declarada como objetivo primordial, assim como a escolarização foi postulada como fundamental às crianças e jovens. Também se deve ter em mente, que as grandes cidades se organizam a partir da escrita, e presumem que todos os adultos podem ler. Nesse contexto, ser analfabeto ou ter dificuldades com a cultura escrita é estar à margem.

A aprendizagem da escrita é um processo de *conceitualização da linguagem* (ZORZI, 1998), isto é a criança pensa e estabelece hipóteses sobre a cultura escrita, para além da fixação de letras e sons, ou a memorização da forma das palavras. A criança age sobre a linguagem formulando hipóteses, procurando descobrir e organizar suas propriedades. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita pode ser vista como um processo de construção de hipóteses, em que o erro da criança toma um sentido de etapas de apropriação, ou hipóteses de escrita. A especificidade da aprendizagem da escrita está pautada em três aspectos: a escrita manuscrita, a ortografia e a produção textual.

A aprendizagem da escrita manuscrita está nos níveis de organização da motricidade, pelas relações de espaço bem estabelecidas, pelo pensamento, pela afetividade e pela codificação de símbolos gráficos que permitem registrar a comunicação. A escrita é um meio insubstituível do aprendizado que facilita a organização, a retenção e a recuperação da informação.

Zorzi (2003) afirma que a apropriação do sistema ortográfico de escrita se dá em uma *progressão evolutiva*, tendo em vista que aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico. A apropriação progressiva do sistema ortográfico passa pelos seguintes conceitos: diferenciação do traçado das letras, consciência fonológica, identificação da posição das letras dentro da palavra, diferenciação da linguagem oral da linguagem escrita, compreensão das múltiplas representações escritas de um mesmo som.

Na produção textual, é necessário que se desenvolva um nível suficiente da função simbólica para compreender que a escrita transmite uma mensagem, tem a função de comunicar. A criança que aprende estratégias de formulação deve compreender que a escrita é uma modalidade da linguagem que permite a comunicação de modo diferenciado da modalidade oral, pois supõem regras, seqüências e ordens específicas.

Como visto anteriormente, dada à complexidade de fatores envolvidos na escrita, é possível encontrar diferentes tipos de problemas:

a) Dificuldades na grafia: consiste nas dificuldades de grafia e pode ser definida como letra “ilegível”. Em geral, o disgráfico apresenta dificuldades posturais, de preensão do lápis ou caneta, bem como de coordenação motora fina. Segundo Rotta (2006), a disgrafia se constitui uma dispraxia, ou seja, sistemas de ação não coordenados, resultando em gestos que não se realizam ou de intenções que não se expressam no plano da realidade, resultando em lentidão, muitas interrupções, distorções, impedimentos na realização de movimentos ligados à dor física e estresse.

b) Dificuldades na ortografia: dificuldade de transcrever corretamente as palavras, apresentando trocas ortográficas e confusão de letras. Em suas pesquisas, Zorzi (2003) identificou onze tipos de alterações ortográficas: trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros; substituições de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas; omissões de letras; apoio na oralidade; junção e separação indevida de palavras; inversões; generalização de regras; acréscimo de letras; trocas entre letras parecidas; uso do am e ão; outras.

c) Problemas de formulação textual e sintaxe: constituem dificuldades no domínio de estratégias discursivas para o estabelecimento de relações dialógicas através de textos e para a organização seqüencial de relatos escritos. Os problemas de formulação acontecem quando o sujeito não consegue produzir um texto do ponto de vista argumentativo. Inicia a escrita e logo a conclui, realizando lacunas textuais que geram o não-entendimento da mensagem produzida. Os problemas de sintaxe, por sua vez, ocorrem quando o sujeito produz textos não coesos, que desrespeitam as convenções da língua e comprometem o entendimento da mensagem transmitida.

3.2.2 Dificuldades na escrita e TDAH

A habilidade de expressar pensamentos em um texto escrito com o intuito de comunicar idéias a um leitor é dificultosa para muitas crianças e adolescentes. Segundo Brow (2007), escrever é mais difícil que falar e ler, pois envolve habilidades grafo - motoras, vocabulário, formulações, geração de idéias, estabelecimento de objetivos, e se torna um grande desafio para crianças com problemas atencionais e de memória.

Brown (2007) enfatiza também que as dificuldades de memória de trabalho desempenham um papel fundamental nas funções cognitivas e pode estar prejudicado no TDAH, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento das habilidades de escrita, o que se torna um problema, já que ler e escrever são habilidades muito valorizadas atualmente. A figura 1 mostra a importância da memória de trabalho para a expressão escrita, pois possibilita a seleção e combinação de palavras, memória ortográfica, imagens verbais, combinação de expressões para a transmissão de significados.

Zorzi (2003) faz uma relação entre o TDAH e as dificuldades na escrita ortográfica, enfatizando que os processos de memorização são fundamentais na aprendizagem das regras ortográficas e que, dessa forma, o portador de TDAH sofreria prejuízos na aquisição da representação ortográfica da escrita por dificuldades na memorização de regras ortográficas, assim como dificuldades na atenção à escrita das palavras, fazendo com que se configurem

escritas ingênuas, sem conflitos, necessários ao questionamento da escrita correta de uma sentença.

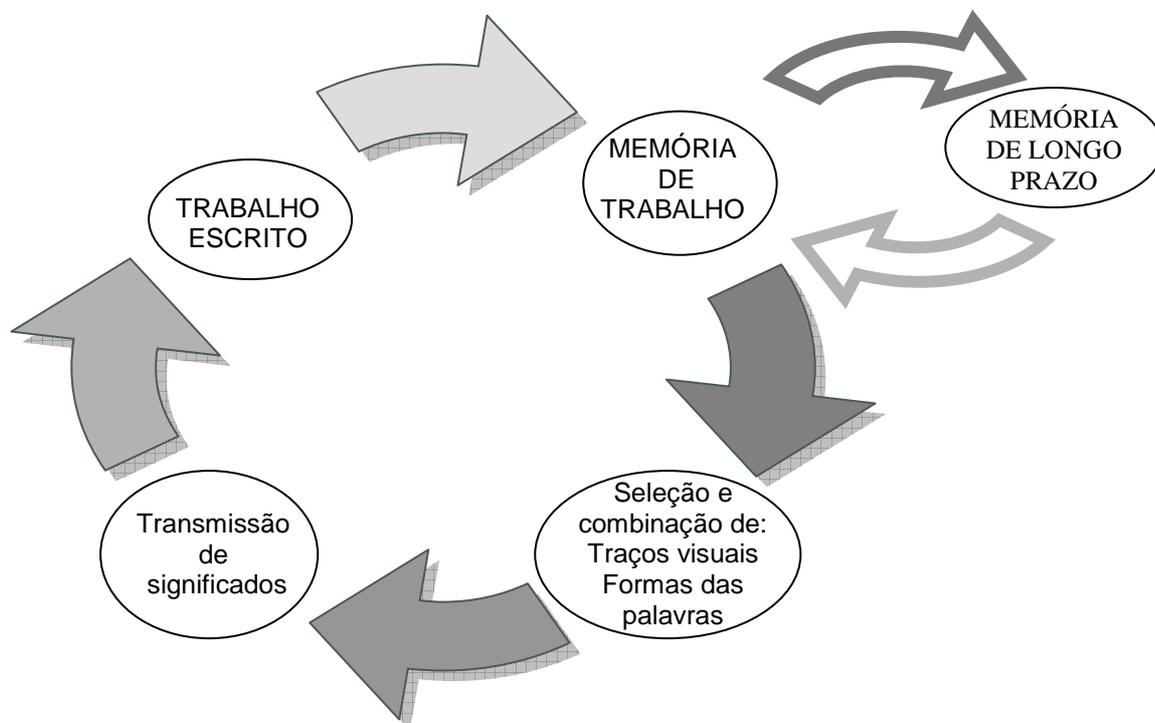


Figura 1 – Ativação da memória de trabalho no processo da escrita.

Quando o sujeito escreve a palavra, ativa processos da memória de curto prazo que permite a codificação, retendo-a até que o escritor se dê conta do seu significado. Nesse ponto, a palavra impressa, como símbolo, tende a ser descartada, pois perde sua função, a fim de que a memória de curto prazo possa processar novas informações. Assim, a atenção do escritor pode estar dirigida, nesses casos, para alcançar os significados das palavras do que voltada para análise das letras que a compõem. Há um conflito entre memória de curto e longo prazo, sendo que a memória de curto prazo não interfere modificações nos padrões estabelecidos pela memória de longo prazo.

A habilidade de expressar pensamentos em um texto escrito com o intuito de comunicar idéias a um leitor é dificultosa para muitas crianças e adolescentes, especialmente para os portadores de TDAH. Segundo Brow (2007), escrever é mais difícil que falar e ler, pois envolve habilidades grafo -

motoras, vocabulário, formulações, geração de idéias, estabelecimento de objetivos, e se torna um grande desafio para crianças com problemas atencionais e de memória.

4 MÉTODO PARA ENFRENTAR O GIGANTE

O presente estudo foi realizado no contexto da Psicopedagogia Clínica e foi elaborado a partir de dados empíricos e de fundamentação teórica. O sujeito será chamado de E. (11 anos e 3 meses), que durante a atuação psicopedagógica, cursava a 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Nunca havia reprovado, mas apresentava dificuldades de aprendizagem desde a série anterior.

E. foi diagnosticado como portador de TDAH, foi encaminhado para avaliação psicopedagógica pela escola por apresentar dificuldades na área da escrita, especificamente na demora em realizar cópias solicitadas pelos professores, apresentando trocas e omissões de letras em excesso em suas produções escritas. A escola apontou também a falta de atenção em aula e problemas de relacionamento, que ficavam evidentes em trabalhos em grupos.

Na avaliação psicopedagógica, as atividades realizadas e instrumentos utilizados foram:

- Motivo da Consulta (PAIN, 1992);
- História Vital realizada com a mãe (PAIN, 1992);
- Entrevista Escolar com a orientadora educacional;
- Provas do Diagnóstico Operatório (MAC DONELL, 1994): Prova de conservação da largura e comprimento, prova da conservação de peso, prova de conservação do volume, prova de quantificação da inclusão de classes;
- Aspectos Sócio-Afetivos a partir dos testes projetivos (VISCA, 1995): Família Educativa e Eu e Meus Companheiros;
- Hora de Jogo (PAIN, 1992);
- Sessões Lúdicas centradas na aprendizagem (WEISS, 2004);
- Avaliação da leitura e da escrita de texto (ALLIENDE, CONDEMARÍN, 1987).

Em virtude dos dados colhidos e analisados através dos instrumentos de avaliação, levantou-se como hipótese que as dificuldades encontradas na escrita, tanto no processo de produção textual, quanto nas questões motoras,

ocorriam provavelmente por E. não se assumir como autor de textos, de idéias, de discursos, do próprio movimento corporal e da sua vida. Por apresentar sintoma na atenção (TDAH), a memorização e a atenção necessárias para a aprendizagem da ortografia também estavam comprometidas, dificultando uma escrita ortográfica; assim como, apresentava dificuldades na memória grafêmica, nos aspectos grafomotores e produtividade da escrita autônoma, em função dos sintomas do TDAH.

Paralelamente a essas dificuldades de aprendizagem, constatou-se que as problemáticas familiares poderiam estar contribuindo para o desenvolvimento de co-morbidade depressiva ao TDAH e por não receber o apoio necessário ao seu crescimento, E. se sentia impossibilitado de utilizar sua inteligência para lidar com os sintomas do TDAH, desenvolvendo dificuldades secundárias a esse transtorno.

4.1 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

As estratégias de intervenção foram elaboradas a partir da avaliação psicopedagógica e das dificuldades apresentadas. Teve como principal objetivo ressignificar o conceito de aprendizagem, viabilizando a tomada de consciência, a reflexão, o crescimento, promovendo momentos de resolução de problemas, tomada de decisões, questionamentos, que colocassem E. em um papel ativo no aprender. Buscou-se resgatar o desejo de aprender através da busca do ideal do eu em uma abordagem vivencial, no sentido de promover o encontro com o simbólico e providenciar a junção coerente de aspectos objetivantes e subjetivantes.

As atividades desenvolvidas foram divididas em dois grupos de acordo com a estratégia a ser desenvolvida: atividades que trabalham o desenvolvimento da produção escrita e atividades que trabalham o desenvolvimento da representação ortográfica da escrita:

As atividades que trabalham o desenvolvimento da produção escrita foram baseadas nas idéias de Colomer e Camps (2002), Jolibert e col. (2006), Condemarán e Chadwick (1987), Gillig (1999) e tiveram como objetivo desenvolver uma escrita fluente, rápida e legível, ativando a seqüência motora

construindo uma postura e preensão adequada; bem como, produzir textos com planejamento, organização de idéias, revisando e editando. Esse grupo de atividades englobou a elaboração de textos a partir de atividades lúdicas, história de vida, diário de bordo do tratamento, inspiração em textos de outros autores (quadro).

| NOME DA ATIVIDADE | DESENVOLVIMENTO |
|--|--|
| Desenhando Sentimentos | Desenhar expressões faciais que representem sentimentos que a criança reconhece que sente. Escrita desses sentimentos. |
| Livro da Vida | A partir de fotos, fazer uma reflexão sobre momentos importantes da vida, escrever fatos marcantes e vivência especiais. |
| Curtograma | Dobrar uma folha em quatro partes. No quadrante superior esquerdo, escrever as coisas que gosta e faz. No quadrante superior direito, escrever as coisas que gosta e não faz. No quadrante inferior esquerdo, escrever as coisas que não gosta e faz. No quadrante inferior direito, escrever as coisas que não gosta e não faz. |
| Letra de Música | Escolher uma música que aprecie e refletir sobre a letra da música e as relações com o momento vivido. |
| Algo muito especial | Escrever sobre algo muito especial. |
| Gincana de textos | Escrita de textos com dilemas morais. Apresenta-se à criança uma narrativa incompleta, e a criança deverá pensar em um fim para a história, solucionando o problema e escrevendo-o. A cada texto escrito, a própria criança avalia sua letra, a velocidade e a qualidade do texto, fazendo um gráfico evolutivo. |
| História Lacunada (Anexo) | Em um texto escrito, retirar algumas palavras para que a criança, ao ler, tente completá-las. |
| Salada de Histórias (Anexo) | Em um recipiente, colocar diversos trechos de histórias para que a criança sorteie alguns e seja desafiada a produzir uma narrativa com os trechos sorteados. |

| | |
|---|--|
| Texto Descritivo (Anexo) | Escrever um texto descritivo a partir de uma ilustração. Antes de escrevê-lo, utilizar ficha para o estabelecimento de estratégias de escrita. |
| Texto Narrativo (Anexo) | Escrever um texto narrativo a partir de uma ilustração. Antes de escrevê-lo, utilizar ficha para o estabelecimento de estratégias de escrita. |
| Tornando a notícia Compreensível (Anexo) | A partir de notícias escritas com elementos que estão fora de contexto, a criança deverá reescrevê-la tornando-a compreensível. |
| História ao Contrário (Anexo) | Narrativas fora de ordem. A criança deverá reescrevê-las colocando-as em uma ordem que seja possível a compreensão. |

Quadro 2 - Atividades de produção escrita.

As atividades foram elaboradas também por meio de jogos por entender-se que a situação de jogo é desafiadora, impulsiona a vencer obstáculos, a criança se arrisca, coloca em jogo suas hipóteses e conhecimentos construídos. Após as atividades, é importante realizar os registros através da escrita, integrando o portfólio de aprendizagem de cada criança. Para a aplicação em sala de aula, além desses jogos, pode-se implantar atividades a partir de um projeto de trabalho. Utilizou-se os jogos industrializados: Jogo da Vida, Cara-a-Cara, Perfil Júnior, Hora do Rush, Senha (figura), que desenvolvem a leitura e compreensão textual, além do descentramento, estratégias de leitura e raciocínio lógico.



Figura 2 – Jogos industrializados usados na intervenção psicopedagógica.

Os objetivos do grupo de atividades que trabalharam o desenvolvimento da representação ortográfica da escrita foram: desenvolver uma habilidade para detectar, enquanto escreve, aquelas situações nas quais as relações

múltiplas entre letras e sons podem existir; tornar-se capaz de, na medida em que escreve, sentir as situações de possíveis conflitos, isto é, as situações para as quais a ortografia do português oferece mais do que uma possibilidade de representação; efetivar a escrita de modo mais consciente, mais refletida, com a aplicação de estratégias. Usou-se como referência principal para a elaboração dos jogos as atividades propostas por Zorzi (2003), Costa e Alfonsin (2004/2005), Santos e Costa (2006), Moojen (2006) e Adams e col. (2006). Foram desenvolvidos os seguintes jogos:

| NOME DO JOGO | OBJETIVO | MATERIAL NECESSÁRIO | REGRAS |
|----------------------------------|--|--|---|
| Decodificando Palavras | Pronunciar, um a um, os fonemas das palavras. | Papel e caneta para anotar os pontos. 50 palavras em cartões. | Cada jogador, na sua vez, retira uma palavra da pilha de fichas e pronuncia som por som os fonemas. Os demais jogadores tentam adivinhar. Vence o jogador que acertar o maior número de palavras. |
| “Comprando” Sons e Letras | Contar segmentos sonoros e dizer, letra por letra, como se escreve a palavra, em seguida, comparar o número de fonemas com o número de letras. | 25 palavras em cartões. Papel e caneta. Cerca de 100 “moedinhas” de papel | Cada jogador, na sua vez, retira uma palavra contando o número de segmentos sonoros. Na folha, escreve a palavra. Comparar o número de sons com o número de letras. O jogador receberá a quantidades de moedas conforme o maior número, ou de letras, ou de sons, da palavra. |
| Viagem de palavras | Analisar a estrutura sonora e as modificações nas palavras. | 25 palavras em cartões com palavras que apresentam omissão, posição invertida e acréscimo de fonemas, e sílabas. Papel e caneta para fazer os registros. | Cada criança, na sua vez, retira uma ficha e lê para os demais jogadores, que tentarão adivinhar. Quem acertar o maior número de palavras será o vencedor. |
| Juntando Palavras | Classificar palavras | Dado com desenhos | Cada jogador, na sua |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| | de acordo com o som escolhido no dado. | dos movimentos fonoarticulatórios (TEDESCO, MARGALL, 2007) da fala. Palavras em cartões. Papel e caneta para registrar. | vez, lança o dado fonoarticulatório. Ele deverá ler palavra por palavra dos cartões e verificar se elas possuem ou não o som em questão. Toda vez que identificar a presença do som, ela deve também apontar a letra ou letras que estão representando aquele som. Vence quem tiver o maior número de palavras na sua lista. |
| Na Teia da Aranha | Ler e escrever corretamente criando palavras a partir de sons. | Trilha em forma de teia. Marcadores. Fichas com boquinhas fonoarticulatórias (TEDESCO, MARGALL, 2007). | O objetivo é fugir da aranha andando casa por casa da teia. A cada casa, o jogador deverá retirar uma ficha indicando um som, deverá escrever uma palavra que contenha tal som. Só poderá passar para a próxima casa, se escrever corretamente. |
| Brincando com o R e o RR | Diferenciar o uso do R e do RR. | 2 envelopes, lápis e papel, cartões com palavras escritas com R e RR. | Cada jogador, na sua vez, retira uma ficha, lê e classifica a palavra de acordo com o som do R. De acordo com o som que representa, coloca no envelope correspondente. Ganha o jogador que colocar mais palavras corretas nos envelopes. |
| Na Corrida do G | Produzir palavras com os diferentes sons do G. | Trilha com as representações: GA, GO, GU, GE, GI, GUE, GUI. Pinos, dado, folhas e lápis para registrar as palavras produzidas. | Cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada. |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| Na corrida do C | Produzir palavras com os diferentes sons do C. | Trilha com as representações CA, CO, CU, CE, CI, QUE, QUI. Pinos, dado, lápis e papel. | Cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada. |
| O que eles estão fazendo? | Ler palavras terminadas em am ou ão, julgando-as como palavras que existem ou não existem. | Dado, pinos, papel, canetas e trilha com as palavras e pseudo-palavras: cantaram, falarão, portão, portam, viajam, viajão, caminham, caminhão. | Cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá ler a palavra indicada julgando-a como palavra que existe, ou que não existe. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada. |
| Caso do H | Identificar palavras que se escreve com H inicial. | 4 cartelas em forma de H. Lápis e papel. Dicionário para consultas. Fichas com palavras omitindo o uso do H como, por exemplo, : ?igiene ?otel ?aventura | Cada jogador, na sua vez, retira uma ficha. Deverá ler a palavra e identificar se esta utiliza ou não o H inicial. Se utilizar, coloca na sua cartela. Do contrário, recoloca no final da pilha de palavras. Vence quem tiver o maior número de palavras corretas em sua cartela. Pode-se utilizar o dicionário no momento da correção. |

Quadro 3 – Jogos ortográficos.

5 A HARPA ENCANTADA E A GALINHA DOS OVOS DE OURO: VIVÊNCIAS PSICOPEDAGÓGICAS

Na formação como psicopedagoga pelas Faculdades Porto-Alegrenses e na atuação na Clínica de Terapia Familiar Domus, aprendeu-se muito sobre as relações entre escrita e autoria, também sobre como os conceitos e estereótipos relativos à masculinidade da cultura e as relações familiares produzem dificuldades de aprendizagem em muitos meninos. Muitas das crianças enviadas à consulta psicopedagógica, na maioria são meninos e uma das causas é que o modelo de bom aluno ajusta-se mais às meninas, coincidindo com o que a sociedade espera delas como mulheres. Em contraponto, o modelo masculino que a sociedade impõe como o ideal é o oposto daquele exaltado pela escola. Muitos meninos constroem problemas de aprendizagem reativos denunciando a visão sexista na situação na qual estão instalados.

Encontrou-se no caso de E. um menino em que as relações familiares, de gênero e na escola não o permitiam se assumir como sujeito autor, criativo, não era possível imprimir suas marcas, nem como menino, nem como sujeito aprendente.

Por essas razões que o caso de E. foi eleito como instrumento e finalidade para aprofundamento dos estudos na psicopedagogia. Isto é, para que as questões de gênero, de escrita e de aprendizagem fossem problematizadas, possibilitando um maior entendimento das relações entre escrever, ser autor e ser criativo.

5.1 A HARPA ENCANTADA: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

5.1.1 Motivo da Consulta

E. foi encaminhado para avaliação psicopedagógica pela orientadora educacional da escola em 2006, por apresentar dificuldades na área da escrita, especificamente na demora em realizar cópias solicitadas pelos professores, apresentados trocas e omissões de letras em excesso em suas produções

escritas. A orientadora educacional da escola apontou também a falta de atenção em aula e problemas de relacionamento, que ficavam evidentes em trabalhos em grupos.

Segundo relato da mãe, a família demonstrou preocupação com a autoestima de E., afirmando que suas dificuldades o deixam chateado; que ele é lento para escrever, é desorganizado; não gosta de ler; regrediu na matemática; tem dificuldades na ortografia, na criação de textos e fica muito feliz quando consegue realizar as tarefas. A mãe afirmou que E. estava vivendo um momento de transição muito significativo, que é a mudança da 4ª série para a 5ª série do Ensino Fundamental. A mãe diz que foi aprovado na quarta série com dificuldades e foi necessário assinar um termo de compromisso na escola, afirmando que E. continuaria a fazer a terapia psicopedagógica em 2007.

5.1.2 História Vital

Segundo entrevista realizada com a mãe (Anexo A), a gravidez de E. não foi planejada, mas foi muito desejada. Foi uma gravidez com algumas complicações nos últimos meses, em que apresentou sangramento e risco de aborto. E. nasceu de parto normal, conforme relato da mãe, foi tão fácil, como se tivesse “guspido ele”. Mamou no peito até os seis meses, pois após esse período, a mãe não teve mais leite e diz que sentia muita dor para amamentar. Foi um pouco difícil de E. adaptar-se à mamadeira, mas utilizou-a até os cinco anos.

E. teve muitas doenças na primeira infância. Aos dois anos teve catapora, aos três anos precisou realizar uma operação nas amídalas. Posteriormente, fez tratamento para a Rinite Alérgica, o que fez com que dormisse mais tranquilo. Para a mãe, E. sempre foi muito falante. Disse suas primeira palavra aos nove meses, que foi Inter. Começou a caminhar mais ou menos com 1 ano e 3 meses. E. não utilizou o bico, mas teve um travesseiro como objeto transicional, ao qual denominava “cheiro”.

Os pais tiveram um momento de “crise” quando E. tinha 4 anos e viveram separados por um ano. Segundo a mãe, ficou “traumatizado” e tem

muito medo que os pais se separem novamente, apresentando muito medo de ficar só. Em casa, mora apenas E. e seus pais, não possui irmãos. Seu pai estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental e trabalha como mecânico na oficina do seu irmão.

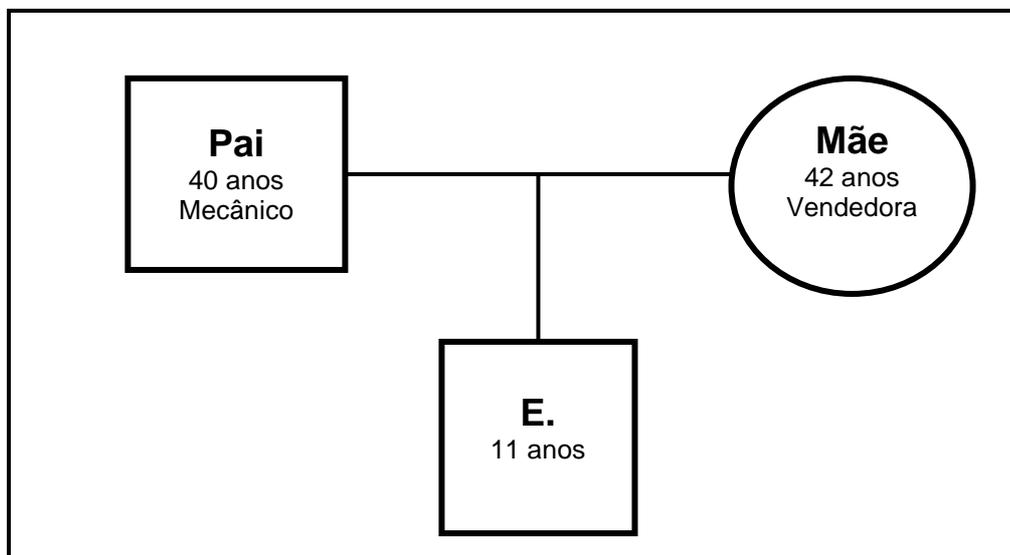


Figura 3 - Genetograma da família.

Possui uma ramister de estimação chamada Florzinha. Adora assistir desenhos na televisão, já foi ao cinema, mas nunca foi ao teatro. Pratica futebol e capoeira, adora andar de bicicleta com o pai e jogar taco no parque. Com freqüência ouve histórias, mas não gosta de ler. Adora ler gibis da turma da Mônica. Adora o mesmo gênero musical do pai: rock, mas também gosta do grupo adolescente Rebeldes.

Até os seis anos, freqüentou uma escola infantil. E. não gostava da escola e chorava muito para não ficar. Nessa escola, aprendeu muito. Na Educação Infantil, quando aprendeu sobre as letras, ficou muito entusiasmado, no entanto, o pai cobrou tanto que aprendesse a escrever logo, que, na visão da mãe, passou a não gostar mais de escrever e perdeu a curiosidade sobre as letras. Na primeira série, passou a freqüentar uma escola de orientação religiosa. Segundo a família, teve ótimas professoras, mas não se interessou muito pelo mundo das letras, desde o episódio na Educação Infantil.

Após ingressar no ensino fundamental, no turno inverso continuava a freqüentar a escola infantil, pois não tinham aonde deixar E.. Até o ano passado, freqüentava a escola infantil no turno inverso ao da escola fundamental. Praticava capoeira e tinha aulas de inglês, no entanto, demonstrava não gostar dessa escola. Na quarta série, foi para a escola que freqüentava no momento da avaliação psicopedagógica. Passou a realizar tratamento psiquiátrico desde a 3ª série com Ritalina por apresentar TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) com prevalência do sintoma Déficit de Atenção.

E. chora com facilidade, pede ajuda para coisas que consegue realizar sozinho, quando fica brabo, mantendo a raiva para si, demonstra sentimentos facilmente feridos, muitas vezes mostra-se insolente com os adultos, querendo mandar em tudo e criticando as outras crianças que convive. A mãe também observou que geralmente não termina o que inicia, culpa os outros por seus erros, está sempre mal arrumado. Também estava roendo as unhas.

Freqüentava a escola pela manhã e a tarde ficava sozinho em casa. A mãe julga que esse momento é muito ocioso, joga videogame, não almoça, mas estava se organizando para fazer os temas. Gostava de esperar o pai chegar para realizar com ele algumas tarefas escolares. Muitas vezes, não respeitando os horários de alimentação e engordou um pouco. Ocorreram alguns episódios de colocar o dedo na garganta para vomitar.

5.1.3 Entrevista Escolar

A orientadora educacional da escola disse em entrevista que E. tem um comportamento exemplar, não bagunça nas aulas, não conversa, não briga, as dificuldades estão ligadas à escrita e à falta de atenção. Ao ser questionada quanto ao conceito escrita, a Orientadora Educacional definiu que suas dificuldades ocorrem na cópia, na elaboração textual, na representação ortográfica, porém não deixou claro qual era a dificuldade, mas deixou claro que a principal preocupação da escola se refere à demora que E. leva para copiar do quadro. Segundo a orientadora “ele não consegue acompanhar o raciocínio dos demais colegas”.

5.1.4 Provas do Diagnóstico Operatório

Foram realizadas provas de Diagnóstico Operatório tendo como objetivo investigar o desenvolvimento das estruturas cognitivas quanto à construção da noção de conservação e construção da estrutura de classificação (Anexo C).

Os dados levantados a partir da aplicação de algumas técnicas piagetianas de investigação do desenvolvimento das estruturas cognitivas permitem inferir que E.: No que se refere à construção da noção de conservação foram aplicadas as provas de Conservação da largura e do comprimento, Conservação de peso, Conservação de Volume, nestas apresentou respostas indicativas de um nível intermediário, com argumentos ora tendentes à conservação ora para a não conservação.

No que se refere à construção da estrutura de classificação, na prova de quantificação da inclusão de classes, as condutas são indicativas de um nível de transição, reunindo os elementos, mas não inferindo sub-classes.

5.1.5 Testes projetivos

A aplicação da técnica projetiva psicopedagógica Família Educativa (figura1) teve como objetivo investigar os vínculos afetivos de E. na família. Propôs-se que desenhasse sua família e o que cada um sabe fazer. E. solicitou utilizar sua lapiseira para o desenho.

No desenho de E., não há interação. Cada personagem está realizando sua tarefa individualmente: E. jogando videogame, a mãe cozinhando e o pai lavando roupa. Novamente, viu-se que tudo o que narrou sobre seu pai, não conseguiu expressar no papel (quadro). Sua mãe é a personagem maior do desenho e está entre E. e seu pai, o que parece algo afetivo que envolve essa família: mãe pode estar impedindo a identificação de E. com o pai. Essa é uma mãe exigente, grande, forte, de ombros largos. E. está sentado no sofá jogando videogame, novamente aparece a questão do lugar da criatividade “é só o que sei fazer”.

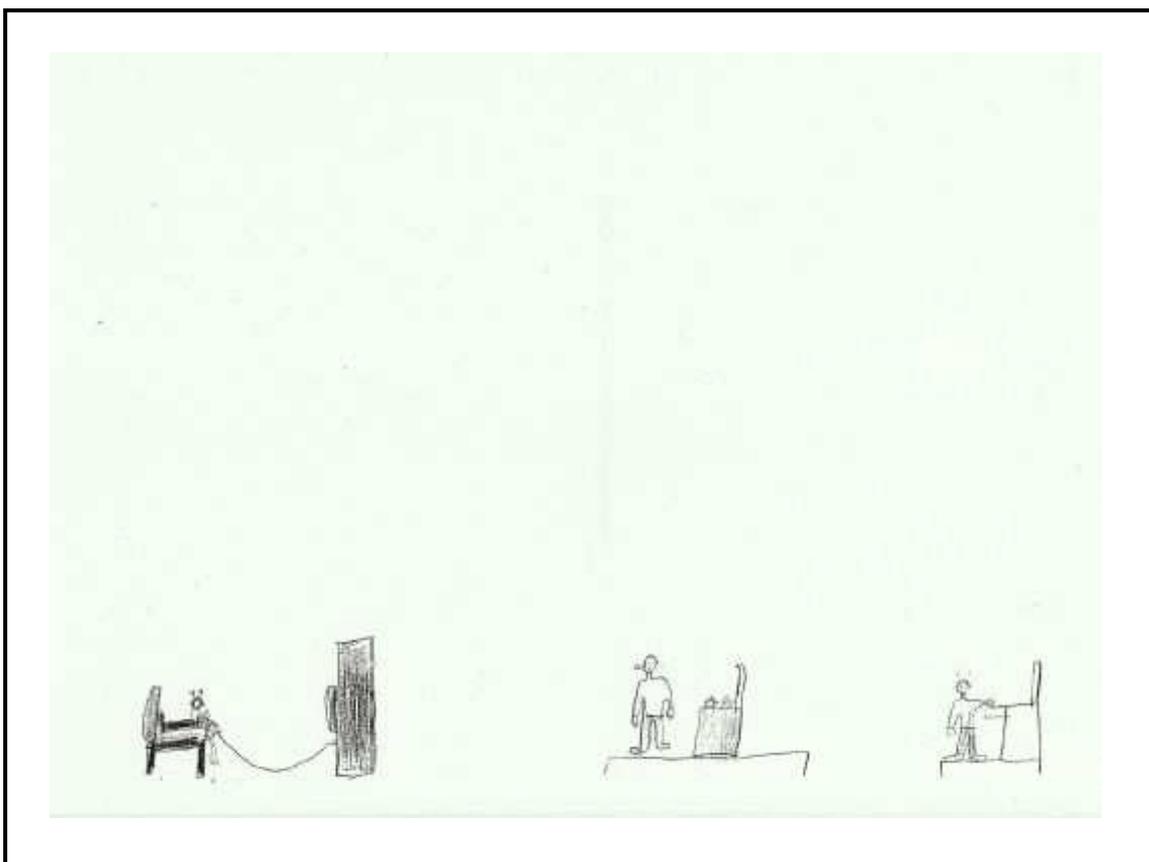


Figura 4 – Técnica projetiva Família Educativa.

E – paciente

P – psicopedagoga

E: - Vou me desenhar jogando play, que é a única coisa que sei fazer em casa.

E: - Não sei como vou desenhar meu pai, ele sabe fazer tudo!

P: - É?

E: - É, ele sabe cozinhar, lavar, jogar videogame, consertar carros. Ele sabe Tudo! Ele é um brincalhão, um crianção, coleciona aviõezinhos e brinca comigo.

P: - Nossa! Quem sabe tu não desenha aquilo em que ele é 10!

E: - Mas ele é dez em tudo!

Fica parado esperando eu fazer a escolha por ele. Como não a fiz resolveu desenhar sua mãe cozinhando, e depois seu pai.

P: - Me diga o que cada um está fazendo.

E: - Eu estou jogando, minha mãe está cozinhando e meu pai está lavando roupa.

Quadro 4 – Narrativa. sobre sua família.

Em outra sessão, propôs-se a técnica projetiva psicopedagógica Eu e meus Companheiros. E. se desenhou jogando vídeo game com seus amigos (figura). Os rostos não aparecem. Disse “eu estou jogado aqui neste canto”. Ao lado, desenhou ele e um amigo jogando futebol. Ele era o goleiro que estava defendendo a bola. O desenho é pequeno, porém com detalhes.

Na Técnica Eu e Meus Companheiros, E. se desenhou jogando vídeo game com seus amigos. Os rostos não aparecem. Disse “eu estou jogado aqui neste canto”. Ao lado, desenhou ele e um amigo jogando futebol. Ele era o goleiro que estava defendendo a bola. O desenho é pequeno, porém com detalhes (Anexo B).

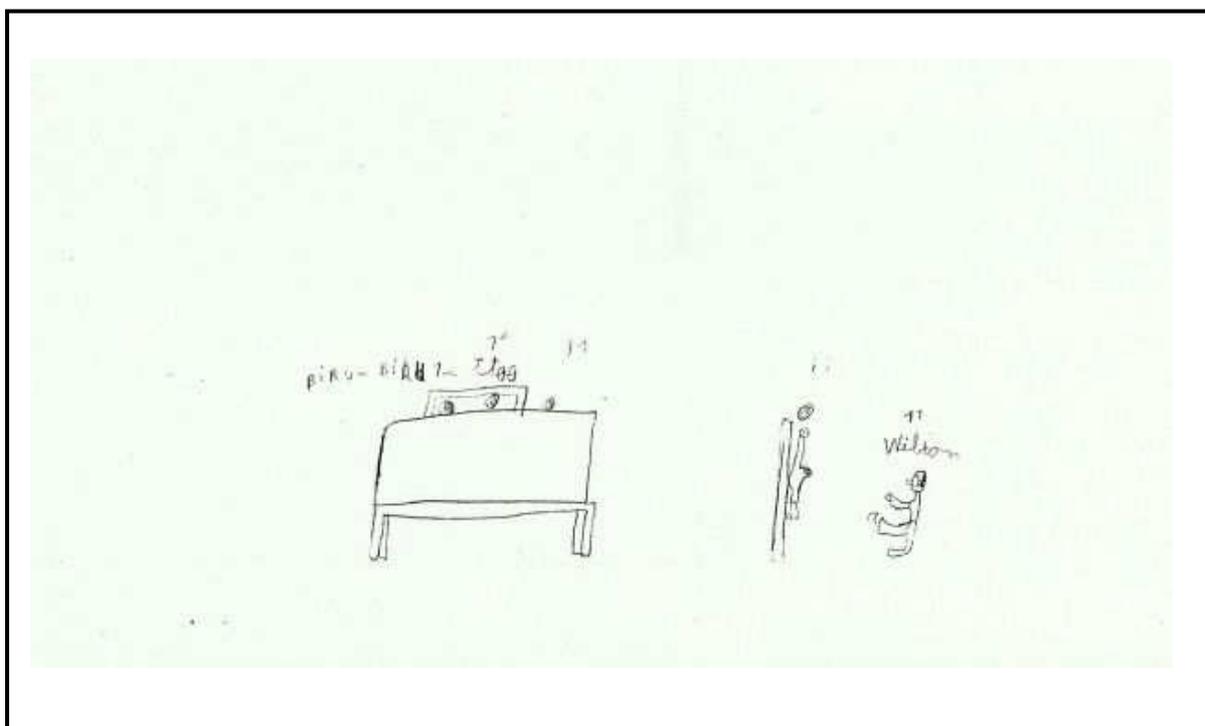


Figura 5 – Técnica projetiva Eu e Meus Companheiros.

5.1.6 Hora de Jogo

A realização da Hora do Jogo Psicopedagógico (Anexo B) teve como objetivo investigar a modalidade de aprendizagem e o relacionamento estabelecido por E. com o conhecimento;

A caixa do Jogo Psicopedagógico foi posta no chão sob um tapete. Assim que entrou na sala, E. olhou para caixa com estranheza, mas não perguntou nada. A psicopedagoga disse que iriam realizar um trabalho deferente, em que ele iria trabalhar, mexer com o material da caixa como quisesse e ela iria apenas observá-lo. E. abriu a caixa, que continha materiais de desenho como hidrocor, lápis de cor; continha folhas de papel de diversos tipos e cores, material de construção com blocos, cola, cola colorida, cola com glitter, massinha de modelar, tesoura, tesoura de picotes, fitas adesivas comuns e coloridas, retalhos de tecido, sucata, carimbos, réguas...

E. começou e retirar o material, conforme a ordem disposta na caixa. Entre várias folhas e papéis coloridos e diferentes, encontrou algumas folhas brancas. Separou uma em sua frente. Desenhou um carro de corrida, dizendo que adora Fórmula 1 e adora desenhar carros. Finalizou o carro e me mostrou, sem me olhar, voltado para os materiais. Na mesma folha, desenhou outro carro com lápis de escrever acima do outro. Ao finalizar, olhou para a folha e soltou o lápis dizendo: - O que posso fazer agora... Olhando-me com o canto do olho.

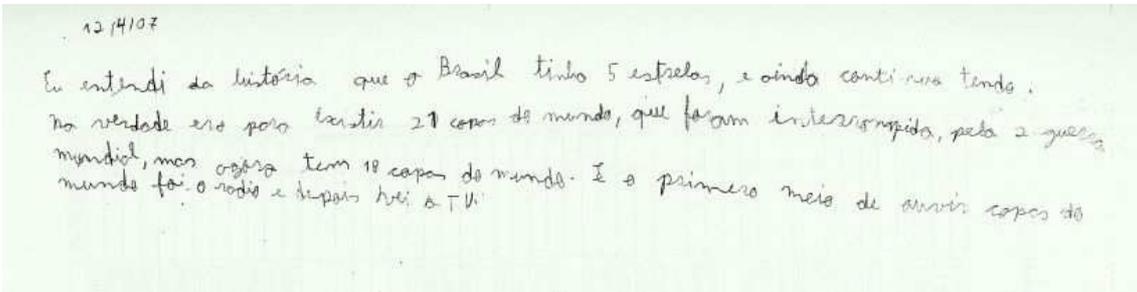
Colocou os palitos no tapete um ao lado do outro, dizendo que era a pista de corrida. Pegou os dois carrinhos e colocou sob os palitos, fez uma dobra nos carrinhos. Pegou a fita colorida verde, cortou um pedaço. Utilizou-a para colar o carrinho em um palito. Recortou outro pedaço de fita verde, utilizou-a para colar o outro carrinho em outro palito. E. guardou todos os materiais de forma organizada e lenta na caixa. A sua pista de corrida foi guardada em sua caixa de trabalho.

5.1.7 Avaliação da leitura e da escrita

Em determinada sessão, foi proposto a E. que escolhesse um livro sobre futebol da coleção Copa do Mundo tendo como objetivo avaliar a leitura oral, a grafia e a produção textual. Dentre os vários volumes, escolheu “A História das Copas”. Foi combinado que cada um leria uma página.

Na leitura oral, se saiu bem, lendo pausadamente e vagarosamente, mas com sucesso. Após a leitura, foi questionado quanto ao que havia

entendido do texto, dizendo com segurança as informações, mostrando que memoriza as informações e tem um nível adequado de compreensão leitora. Foi solicitado que escrevesse o que relatou (Anexo F). Ao escrever, a forma como segura o lápis não permite que faça movimentos longos para cima, escreve de forma “truncada”, fazendo com que a escrita fique lenta. Também ficou evidente em seu texto que não consegue expressar suas idéias na forma de escrita, já que a elaboração oral foi muito mais rica do que a elaboração escrita.

| |
|---|
|  |
| <p>Eu entendi da história que o Brasil tinha 5 estrelas, e ainda continua tendo. Na verdade era para existir 21 copas do mundo, que foram interrompida, pela a guerra mundial, mas agora tem 18 copas do mundo. E o primeiro meio de ouvir copas do mundo foi o radio e depois veio a TV.</p> |

Quadro 5– Produção escrita.

A partir das entrevistas realizadas com a mãe e do teste projetivo A Família Educativa, foi possível constatar que a mãe de E. ocupa um espaço opressor, de excessiva exigência, mas escassa atenção. E. sente-se muito sozinho, pouco valorizado em suas conquistas, fazendo com que a realidade externa seja enfatizada em contrapartida de sua subjetividade, desenvolvendo um *false self* (PARENTE, 2003) assim como um comportamento depressivo.

Em seus estudos sobre a teoria de Winnicott, da mãe suficientemente boa e suas relações com a desenvolvimento da criatividade, Parente (2003, p. 51 - 52) enfatiza que:

Um começo de vida sem a presença de um meio-ambiente ativamente adaptado às necessidades do bebê determinará condições que irão perturbar sua existência. Isso obrigará o bebê a reagir, constituindo aí a base do falso *self* (...) Na formação do falso *self* qualquer função psíquica pode ser usada para ocultar os aspectos do verdadeiro *self*. Quando uma função não se enraíza na experiência psíquica do indivíduo, fica dissociada; não entra no campo da transicionalidade e não permite a integração pela qual é possível a relação com o próprio corpo – integração da psique com o soma e com os processos intelectuais e nem o estabelecimento de uma ponte que permite a relação do indivíduo com a realidade interna.

A autora enfatiza também que o verdadeiro *self* não se apresenta de forma reativa, mas de forma genuína, pois está ligado aos processos primários, da imaginação criativa, e da integração.

Ao desenhar seu pai na Técnica Família Educativa, enfatiza que seu pai sabe fazer tudo, “é um criançao”. Em contrapartida, enfatiza que a única coisa que sabe fazer é jogar videogame. Nesse aspecto E. mostra o quanto o pai ocupa o espaço do detentor do conhecimento, fazendo com que a vivência familiar de E. seja sentida como opressora, enfatizando os aspectos objetivos, sem a participação da subjetividade.

Ainda para a referida autora (p. 56) “*não existe ato de aprendizagem criativo, sem a participação da subjetividade; porém esta precisa estar atrelada à realidade e à disciplina que a realidade impõe*”. Dessa forma, penso que sua dificuldade de aprendizagem é sintomática devido à situação afetiva da família, envolvendo a identificação de E. com o pai.

Em virtude das observações da Hora do Jogo, dos momentos lúdicos na sessão e da História de Vida de E., contada pela mãe, acredita-se que E. apresente nesse momento uma modalidade de aprendizagem em desequilíbrio, supostamente da ordem de uma Dificuldade de Aprendizagem Sintoma. Conforme Fernández (1991), representa uma mensagem que evoca conflitos não-resolvidos manifesto nas condutas escolares, representa uma significação

simbólica da luta entre processos lógicos e inconscientes. Afastando, dessa forma, o desejo de crescer e lidar com o conhecimento, aprisiona o pensamento e a corporeidade, perturba a comunicação com o outro, indisponibiliza a linguagem e a elaboração cognitiva, dificulta o pensamento e a expressão de sentimentos e idéias.

Na Hora do Jogo e nos momentos lúdicos mostrou uma modalidade de aprendizagem *hipoassimilativa-hiperacomodativa* (Fernández, 1991), agindo pouco sobre os objetos, sentindo angústia ao ser instigado a criar, pouco interesse em explorar novidades, dando preferência a situações já conhecidas. Nesse momento do seu desenvolvimento, evidencia no que se refere à aprendizagem uma relação insegura, baixo autoconceito e escassa exigência interna, não aceitando elogios. Em diversos momentos, mostrou necessidade de ser reconhecido, de ter seu lugar, fazer suas experiências no seu próprio ritmo, demonstrando preferência em repetir as mesmas situações no consultório. Essa modalidade de aprendizagem representa uma elaboração objetivante, superego que oprime o id, ego enfraquecido. Não há criatividade, subordinação, mostra-se manipulável, com tendência a sofrer calado ou a mostrar-se queixoso e aborrecido.

Especificamente, a *hipoassimilação* (Fernández, 1991) representa pobreza de contato com o objeto que resulta em esquemas de objeto empobrecidos, falta de ludicidade e criatividade. Apresenta rigidez e apagamento da energia transformativa criativa, significando como perigosa e necessária transformação da realidade. Há um tendência a se omitir como autor, não demonstrando satisfação em transformar. Quando quiser alcançar algum conhecimento novo, tende a não tentar incluir nenhuma inovação, não recorrendo à sua experiência. A *hiperacomodação* (Fernández, 1991) representa pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa obediência acrítica às normas, submissão.

Na avaliação da área pedagógica, apresentou nas sessões uma linguagem fluente e ótimo vocabulário oral, que não se traduziu em suas produções escritas. Apresentou dificuldades motoras na escrita com traçado instável, excesso de anéis, letras desproporcionais, preensão e pressão com

ausência de firmeza, o que constitui uma escrita lenta e dolorida. Apresentou também problemas de formulação textual, não conseguindo produzir um texto do ponto de vista argumentativo. Iniciou a escrita e logo a concluiu, realizando lacunas textuais que geraram o não-entendimento da mensagem produzida. Quanto às falhas na representação ortográfica, em diversos momentos de escrita corrigiu palavras e releu o texto escrito para rever sua escrita, no entanto, percebeu-se que, pela ansiedade em escrever rapidamente, realizou omissões e trocas.

Na área matemática, mostrou-se mais seguro, apresenta raciocínio adequado à sua idade, possui idéia de quantificação e reversibilidade, realizando cálculos mentais e resolvendo problemas de lógica e estratégia com sucesso.

5.2 A GALINHA DOS OVOS DE OURO: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

As sessões de intervenção psicopedagógica se estruturaram através da integração de uma abordagem lúdica, buscando usar jogos e atividades cognitivas na transicionalidade, com o intuito de ajudar E. a desenvolver seus esquemas cognitivos, favorecendo o desenvolvimento de maior confiança nos seus esquemas ativos, permitindo o entendimento dos objetos da realidade externa. Nesse sentido, buscou-se possibilitar através dessa abordagem o levantamento de hipóteses sobre a relação com a realidade, desenvolvendo um interesse por elas. Concomitante, realizou-se uma intervenção através de uma abordagem vivencial, resgatando aspectos simbólicos da subjetividade, fazendo com que E. pudesse se ver em suas produções, constituir-se como autor da sua própria vida. Para isso, confeccionou-se o livro da vida, uma maquete, o curtograma, uso de materiais de arte. O Anexo G contém uma síntese de quatro sessões de intervenções.

Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a energia desejante, o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se. Envolve o corpo e o prazer. Para aprender, precisamos da criatividade, do desejo e das

ferramentas. Propor jogos e brincadeiras como proposta de intervenção visando a reconstrução, o resgate do prazer de aprender é fazer reviver o desejo pelo conhecimento em contraposição às memorizações e atividades sem sentido. Dessa forma, a ação psicopedagógica no jogo é desafiadora, problematizadora e reflexiva.

O jogo deve estar contextualizado e ter como desenvolvimento um diálogo entre terapeuta e paciente. O psicopedagogo deve fazer constantemente questionamentos sobre a ação do sujeito e, ao final do jogo, a criança responde a um relatório retomando o que foi aprendido: “o que você aprendeu hoje?”.

No início dos atendimentos de intervenção psicopedagógica, E. mostrava-se profundamente aborrecido em atividades que lembrassem as que realiza na escola, como a criação de textos, foi necessário muito incentivo, motivação e ludicidade para que fossem realizadas as atividades de produção escrita

Primeiramente, E. se recusava a escolher novos jogos, ou mostrava-se apreensivo quando se falava em trazer novidades. No entanto, ao ser instigado a jogar jogos desconhecidos, passado a apreensão inicial, gostava dos jogos novos, mostrando-se alegre e motivado, pois se constituíam um desafio. Nesses momentos de satisfação, foi-lhe apontado que, primeiramente, negava os jogos por serem diferentes, queria jogar apenas os conhecidos, mas após se arriscar, acabava gostando.

| Registro do Jogo Cara a Cara | Registro do jogo Perfil Júnior |
|--|---|
| <p>Paciente:</p> <p>Carinhos que acertei:</p> <p>LUCAS DOUGLAS ADRIANA JOSE LUIS DIEGO</p> <p>Escolha uma dessas carinhos e descreva como ela é:</p> <p>Picudo de é muito caposo, fogosa com os cabelos de uma clip de IVANEENCE e gosta da música LITHIUM a carne moída miúdo.</p> <p>Total de Pontos: 11</p> | <p>Paciente:</p> <p>Perfis que acertei:</p> <p>CAMINHÃO DO BOMBEIRO CELULAR</p> <p>Perfis que li:</p> <p>PIZZA COMPUTADOR GELÓ</p> <p>Casa em que parei: 26</p> |
| <p>Michelle Bruynera Cruz Pedagoga • Psicopedagoga</p> | <p>Michelle Bruynera Cruz Pedagoga • Psicopedagoga</p> |

Figura 6 – Registros do jogo Cara-a-Cara e Perfil Júnior.

A utilização do Jogo da Vida foi muito significativa. E. gostou muito do jogo, mostrando-se alegre e motivado, pois se constituiu um desafio. Para Fernández (2001)

A alegria é desafio, por que impulsiona a vencer o obstáculo. Os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo. (p. 129)

O Jogo da Vida traz questões objetivantes -por suas regras - e subjetivantes – pela simbolização, pelo vivencial – que se trabalhado de forma a realizar questionamentos e desequilíbrios (no conceito piagetiano), pode reelaborar a forma de aprender, de ser e estar no mundo, colocando-se como autor da própria vida.

Registro do Jogo da Vida

Paciente:

Meu Caixa

Dinheiro: R\$ 11.000,00

| | |
|---------------------------|----------------------------|
| <i>Notas de 1.000:</i> 11 | <i>Notas de 5.000:</i> 3 |
| <i>Notas de 10.000:</i> 6 | <i>Notas de 20.000:</i> 4 |
| <i>Notas de 50.000:</i> | <i>Notas de 100.000:</i> 7 |

Ações:

Seguro de Vida:

Cartão de Riqueza: Cartão da *Isenção*

Nota promissória:

Filhas e Filhos: 1 filha

Casa em que eu vivi: Monte Everest
Receba 120.000,00 Já recebi

Caminho que Escolhi:

Negócios Universidade. Qual? *Isenção*

Michelle Brugnera Cruz
Pedagoga • Psicopedagoga

Figura 7 – Registro do Jogo da Vida.

A confecção do livro da vida foi muito significativa (figura). Foi possível observar o quanto E. não se reconhecia em sua história como autor da própria vida. Era como se estivesse apagado frente às expectativas do pai e da mãe, como nos desenhos em que não apresentava rostos. Para que E. escrevesse frases e idéias suas no livro, foram necessários muitos questionamentos. Todas as suas lembranças, próprias de sua história, faziam com que chorasse, Através do livro, foi possível que se reconhece em sua história, assumisse seus gostos, seus desgostos. Procurou-se atuar como continente dos seus sentimentos.

As fotos solicitadas para o livro foram escolhidas pela mãe. Para que E. imprimisse frases e idéias suas no livro, foram necessários muitos questionamentos. Todas as lembranças de E., próprias de sua história, faziam com que chorasse, como na lembrança da Educação Infantil, em que a diretora da escola dizia que ele não era capaz de praticar capoeira, que ele incomodava e era “burro”. Através do livro, foi possível que se reconhece em sua história, assumisse seus gostos, seus desgostos. Procurou-se atuar como continente dos sentimentos de E.

Para FERNÁNDEZ (2001) construir um passado é uma necessidade do adolescente, como processo de sujeito autor a auto-biógrafo, utilizando o velho para criar algo novo.

Aprender supõe o reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete, necessariamente, à autoria. A instantaneidade característica do mundo atual, pode colocar-nos em um mundo de produtos descartáveis e adquiríveis. O conhecimento não é nem um, nem outro. Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (p. 68)

A intervenção psicopedagógica com E., tem como objetivo produção de tempo para que posse se (re)inventar, fazer-se pensante e construir uma vida própria, fazer-se autor da própria existência, diferenciando-se daquilo que criaram para ele. Ainda para a referida autora, a autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, “re-volta íntima” e, a partir disso, possibilidade reencontro com o outro. Nesse sentido, E. precisa diferenciar-se e se assumir sujeito autor de sua própria existência e parar de repetir as falas, as escolhas que os pais fazem a ele, podendo ele próprio fazê-las por si. O próprio videogame, que ocupa muitas horas do seu dia, não possibilita a invenção de soluções, é uma repetição estereotipada, repetida todos os dias de sua vida, empobrecendo sua capacidade narrativa. Há conseqüências na própria representação do corpo, em que os movimentos também se tornam estereotipados e repetitivos, em que não há desenvolvimento do gesto e de

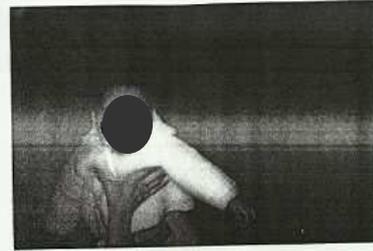
sua singularidade. A letra cursiva conserva o gesto, que traz a marca do seu autor, sendo uma das dificuldades de E.

Também realizamos as produções escritas do curtograma (figura). Nas coisas que gosto e faço, não precisou nem pensar, o que é uma novidade. Colocou o futebol em primeiro lugar, depois o judô e só em terceiro o vídeo-game. Também chamou a atenção a facilidade com que se colocou nas coisas que faz e não gosta, bem diferente daquele E. que aceitava tudo, diferenciando-se dos seus pais.

Nas coisas que não gosta e não faz, colocou que não gosta de trabalhar na oficina do seu pai. Disse que nas férias de inverno, provavelmente seu irá convocá-lo para o trabalho, mas ele irá dizer que não quer ir. Questionei-o, perguntando por qual motivo não queria ir na oficina do pai (o que é uma novidade também, pois sempre dizia que gostava). Ele disse que não gostava do cheiro do querosene. Novamente questionei-o: - Mas se tu queres ser engenheiro mecânico, tu não irás mexer no querosene? E. respondeu que não, que irá desenhar e pensar nos carros, que irá mexer será o mecânico.

E. escolheu desenhar o símbolo do seu time de futebol para o registro de algo muito especial (figura). Também escolheu a letra de uma canção do seu grupo musical preferido, falamos dos seus sonhos futuros e do que precisará fazer para atingi-los (figura).

Livro da Vida



Eu nasci em 10/12/1995

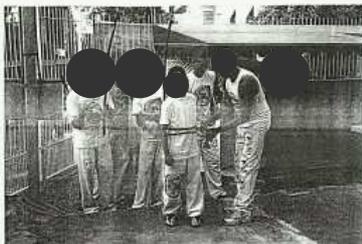
Nesta foto minha mãe está brincando de amarelinha comigo e o meu pai e a Capricornio. A minha primeira palavra foi later.



Nesta foto estamos na igreja Nossa Senhora de Fátima e o padre era muito legal e eu tinha 5 anos.



Nesta foto eu estou em uma missão e eu tinha 7 anos. Como eu não sabia que existia o Papá Interdição Pedro Chaves Bessa lla.



Nesta foto eu estou com 11 anos e estou me divertindo na escola.

156
Auto:
Mocinho nasceu em 1995, em Porto Alegre.
Amo de lark e jogo PS2. Gosto muito de desenhar carros e co de futebol.

Figura 8 – Livro da Vida.



Figura 9 – Curtograma.

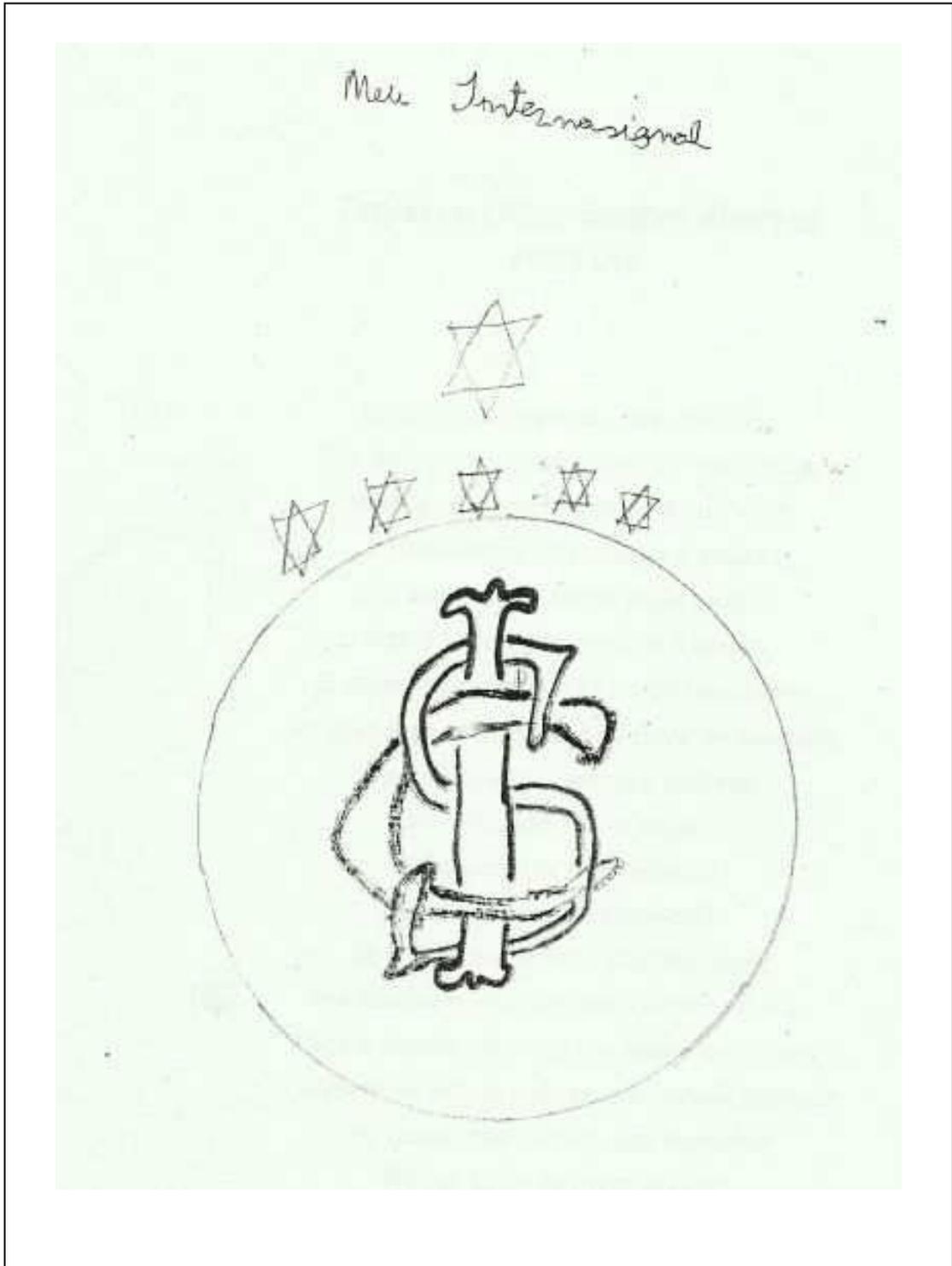


Figura 10 – Algo Especial.

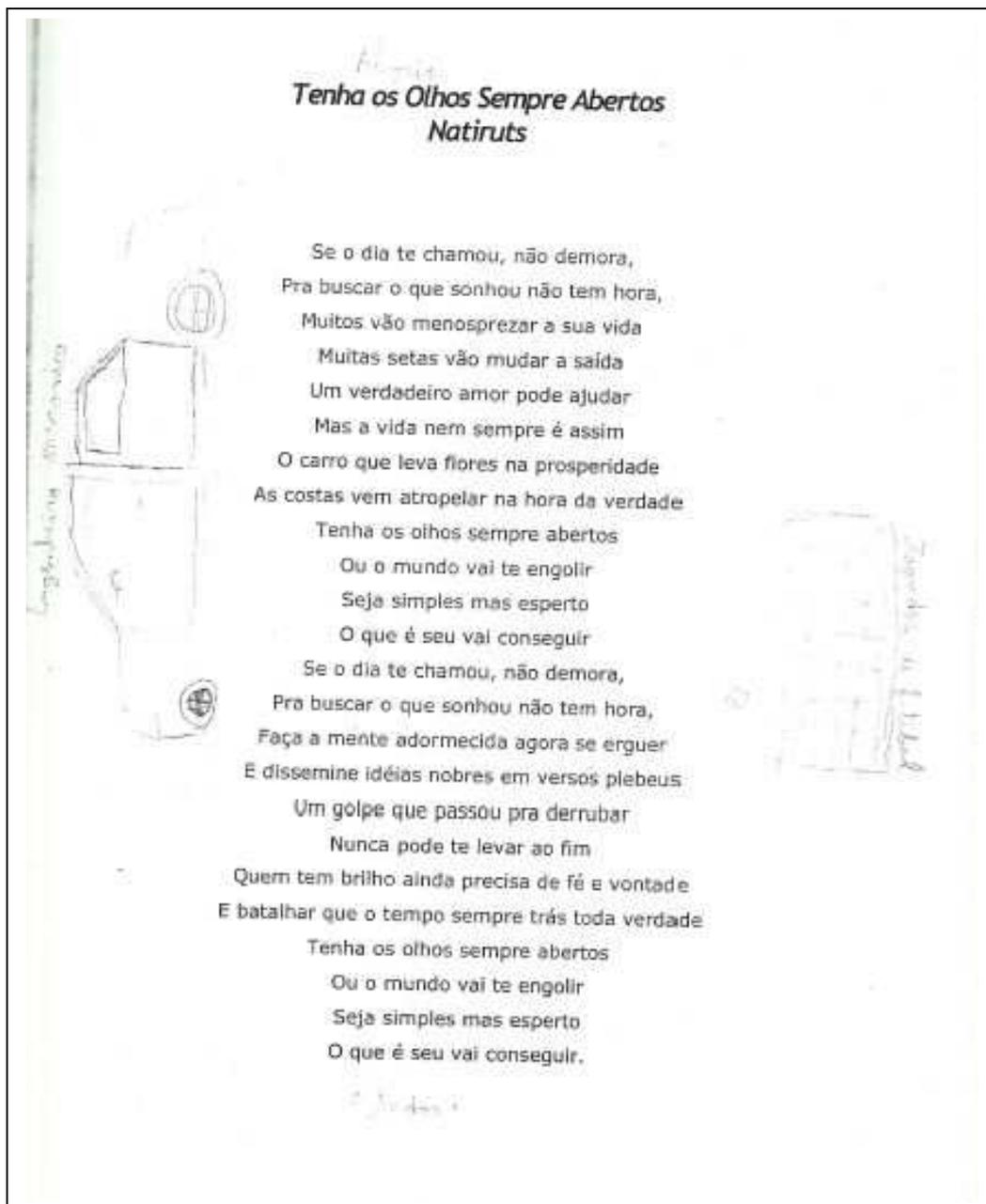


Figura 11 – Estudo da letra de uma música.

Foi proposto a E. que construísse algo no consultório. Ele deu a sugestão de confeccionar uma maquete de uma “cidade cheia de carros”. Foi elaborado um plano escrito, em que foi necessário pensar sobre os materiais e fez um desenho da maquete (figura). Nesse planejamento, não aceitou que fossem utilizados materiais simples que tinha disponível no consultório, queria

trazer de casa lâmpadas, chapa de madeira, carrinhos; no entanto, se esquecia das sessões anteriores, não reconhecia suas produções. Ao se dar conta de que esquecia os materiais, arriscou-se a utilizar os materiais disponíveis. Ao ver a maquete ganhando forma e suas idéias se concretizando, E. pôde se sentir autor dessa proposta, mostrando-se preocupado em guardar a maquete, solicitando que se cuidasse para que outras crianças não mexessem e estragassem.

A partir da proposta de confecção do livro da sua vida e da construção da maquete foi possível trabalhar com E. aspectos da subjetividade, em que pudesse reconhecer como criações genuinamente suas.

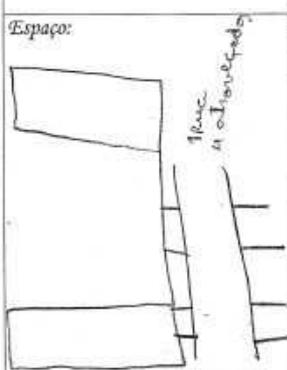
| | |
|--|---|
| Nome da construção: Projeto <i>Cidade Brasileira</i> | |
| Assunto: <i>Cidade cheia de carros</i> | |
| Personagens: Maquim Dac | Material Utilizado: 1 Tábua de madeira 2 D. Suco de g 3 Carrinhos 4 Parafusos 5 Fios 6 Tinta Ninguém Tempora 7 Papel 8 Pincel 9 Goma de gelo 10 Cola colorida 11 PLACAS 12 - Fios |
| Espaço:  | |
| Michelle Brugnara Cruz Pedagoga • Psicopedagoga | |

Figura 12 – Projeto da Maquete.

Na gincana da escrita, E. produziu textos muito mais ricos em conteúdo e desenvolvimento. Após a leitura dos textos, discutíamos os possíveis desfechos que poderia dar para a narrativa. Concluindo o trabalho, E. fazia uma auto-avaliação e a registrava em ficha específica (figura). Fizemos um código com carimbos (figura) para que encontrasse os erros em seu texto e registramos sua evolução em um gráfico (figura).

Tiago, aluno da 4ª série, tinha que estudar para uma prova de matemática que seria no dia seguinte, mas preferiu ficar jogando futebol com seus amigos da rua. Quando chegou a hora de Tiago ir para a escola, ele pensou em fingir para sua mãe que estava doente e, assim, não precisar fazer a prova...

Ele falou para a mãe, que estava doente e tinha fortes dores de cabeça, só para não fazer a prova de matemática, quando ela levou-o para o hospital, falou para o doutor:

- Dr. poderia examinar o meu filho, dig ele que está com fortes dores de cabeça.
- Está bem, eu só vou te dar uma injeçãozinha.
- Muito obrigado, mas já estou curado.
- Então avise a sua mãe que já está curado.
- Mãe já curou.
- Mas tão depressa!
- Mãe eu menti.
- O que, se curou bem, como está surda ou você mentiu?
- É verdade eu menti.
- Por que?
- Eu tinha prova e não estudei.
- Então ficará de castigo sem nada por um mês.

Figura 13 – Produção Textual.

Raquel tinha prometido à Helena que iria até a escola olhar as notas do último bimestre para ver se as duas tinham conseguido ficar em recuperação. Helena estava precisando de bastante nota e, por isso, ficou com medo de ver o resultado final. Quando Raquel chegou à escola e viu que ela e sua amiga tinham passado de ano, ficou muito contente. Foi, então, correndo à casa de Helena para contar a novidade. Chegando lá, resolveu fazer uma brincadeirinha com a amiga, dizendo-lhe o seguinte: Helena, eu já passei de ano, estou em férias! Agora, você... Você pegou cinco recuperações...

É a mãe dele ... : começou a desconfiar de que ele dizia.
 .. Ela começou a perguntar!
 - Foi mesmo assim?
 - Foi mãe!
 - Se foi, então por que a sua carteira está vazia?
 - Está bem, eu conto... É que eu ia todo dia na Jan House.
 - Então é isso mesmo? Você está de castigo por um ano sem mesada!
 - Arre!

Figura 14 – Produção textual.

Vicente não queria mais ir às aulas de inglês. Sua mãe levava-o sempre até a frente da escola, ele esperava o carro virar à esquerda e corria para uma Lan House bem ali ao lado. Na hora da saída, lá estava Vicente esperando pela sua mãe. No caminho de volta, ela sempre perguntava:

- Como foi a aula hoje?

Vicente respondia com a maior cara dura:

- Foi boa mãe. Muito boa...

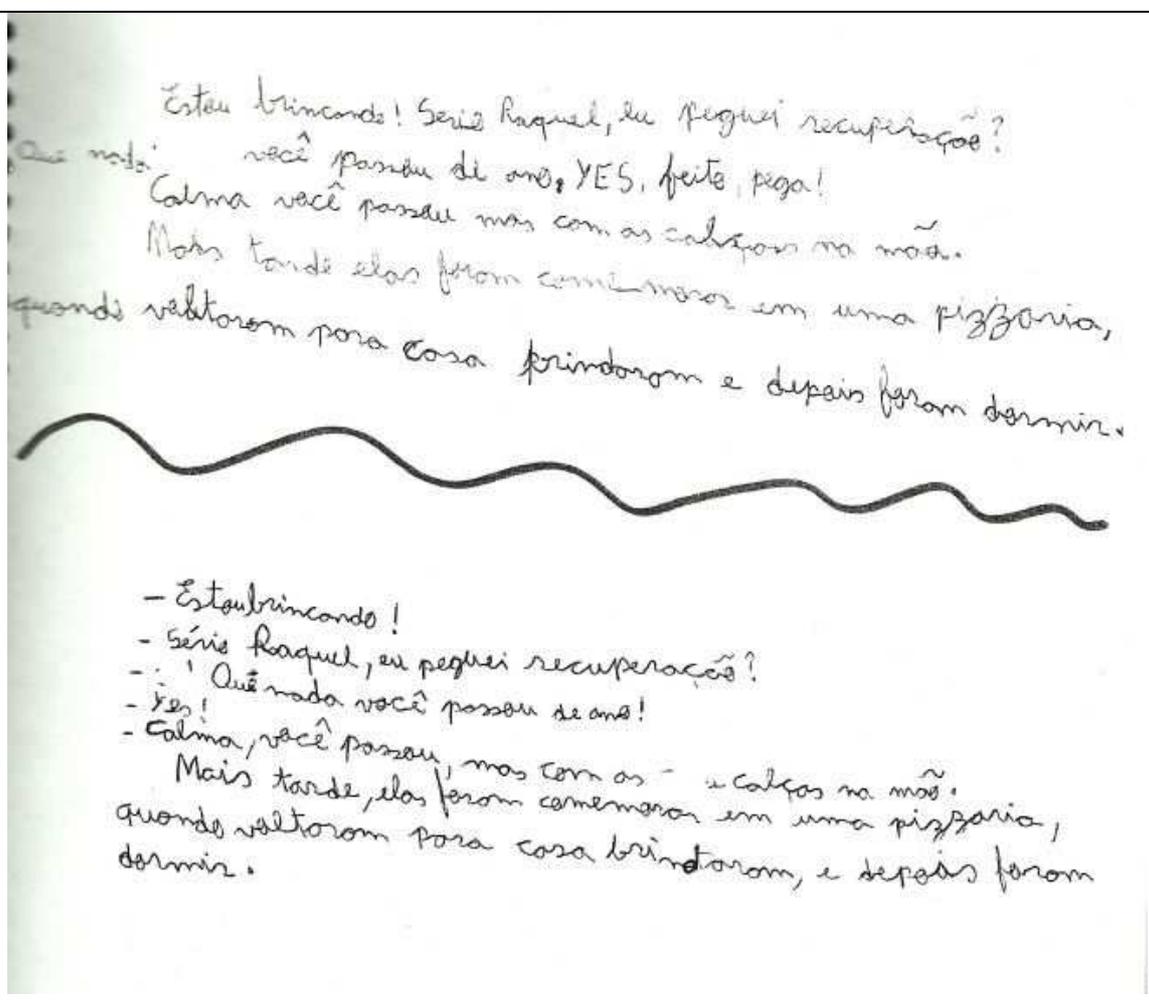


Figura 15 – Produção textual.

Gincana da Escrita

Paciente:

| <i>Velocidade</i> | <i>Texto</i> | <i>Letra</i> |
|-------------------|--------------|--------------|
| 😊 | 😊 | 😞 |
| 😊😊 | 😊😊 | 😞 |
| 😊😊 | 😊😊😊 | 😊 |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Michelle Brugnara Cruz
Pedagoga • Psicopedagoga

Figura 15 – Folha registro da avaliação dos textos.

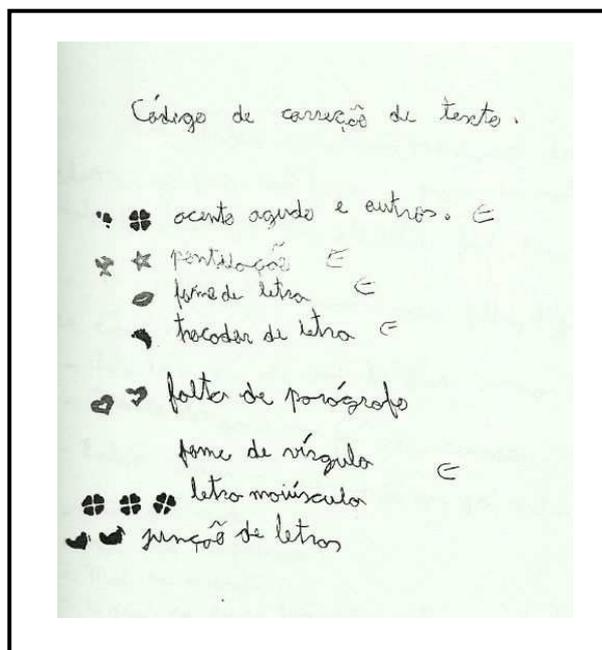


Figura 16 – Código de correção das produções textuais.

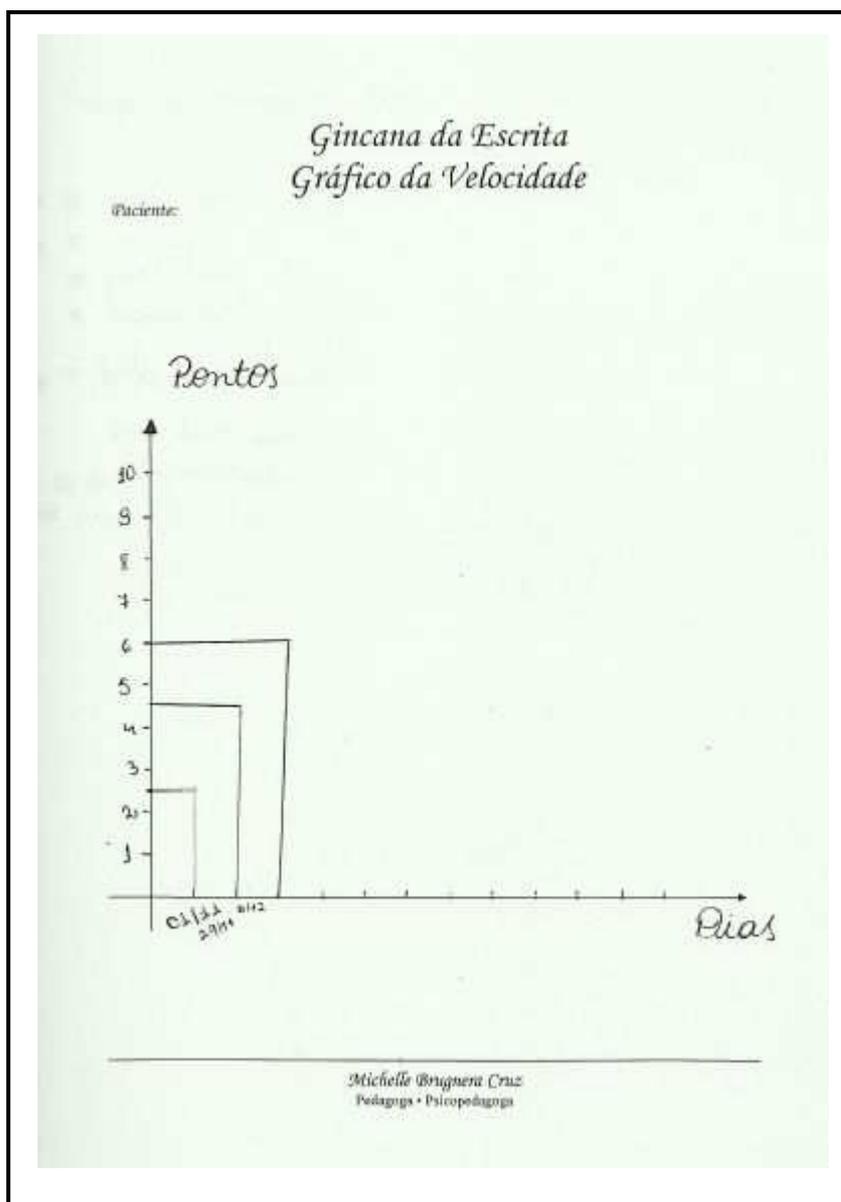


Figura 17 – Gráfico da velocidade na escrita.

Com o avanço das propostas, observou-se um maior envolvimento, a utilização do raciocínio lógico-matemático e a satisfação com o momento, ainda que não imprimisse gestos próprios. Através dos jogos foi possível desenvolver seus esquemas cognitivos, buscando uma maior confiança em suas escolhas e atitudes. E. adorava os jogos de ortografia, que o ajudou a pensar mais nas regras ortográficas, ainda que não bem memorizadas, atribuindo mais conflitos em sua escrita, por exemplo, questionando mais a escrita das palavras, como

certa vez em que questionou: - Bicicleta se escreve com C ou com S? O que não ocorria inicialmente.



Figura 18 – jogos ortográficos.

6 VOLTANDO PARA CASA

O presente trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia: abordagem Institucional e Clínica além de significar o término de um estágio clínico, representou o fim de uma jornada onde se teve que articular dados da realidade empírica do paciente com os conhecimentos teóricos oferecidos ao longo do curso. Jornada permeada pelo desafio de tratar de forma abrangente o sintoma na aprendizagem, ancorada em conhecimentos de diferentes autores, que buscavam, assim como se buscou nesse trabalho, levar em conta o caráter *desejante* do sujeito (FERNÁNDEZ, 2001). Buscou-se olhar para o paciente a partir dos seus desejos e das suas conquistas, e não apenas daquilo que não sabia ou tinha dificuldade.

Além de desafiadora, essa caminhada foi fascinante e deslumbrante, uma vez que no tratamento psicopedagógico houve um objetivo a ser alcançado: compreender e tratar o sintoma na aprendizagem. No entanto, a leitura do sintoma não é fácil, já que é simbólico, como se fosse um *código secreto* (BOSSA, 2007), desconhecido da própria criança. Dessa forma, compreender a importância que a aprendizagem tinha na vida de E., seus desejos, sonhos, foram como um quebra-cabeça, já que ora ele mostrava, ora escondia. Foi necessário desenvolver um olhar e uma escuta psicopedagógica sensibilizados e afinados às representações simbólicas do sintoma.

O estágio em Psicopedagogia Clínica teve um precioso valor na jornada profissional, na formação de uma identidade de psicopedagoga, uma vez que ele apresentou um caminho, articulando teoria e prática, de uma forma em que foi possível vislumbrar o trabalho em clínica de forma sensível. Pensar a Psicopedagogia em atuação clínica foi um desafio presente nesse estágio, tendo em vista a formação e atuação como professora. Poder observar com um olhar diferente, analisar e refletir buscando fundamentação e soluções para problemas que afligiam o paciente foi uma aprendizagem e desafio que trouxeram satisfação. Tendo em vista que a Psicopedagogia é uma área transdisciplinar, que reúne saberes de diferentes áreas, formando uma nova

totalidade, buscou-se em diferentes autores, em diferentes campos teóricos, a fundamentação para a prática.

O diagnóstico do TDAH tem sido discutido por diferentes profissionais da educação e da saúde, pois há muitas controversas quanto à medicação, tratamento e diagnósticos. Há algum tempo, observa-se uma generalização abusiva desse diagnóstico e da prescrição de remédios estimulantes. De certa forma, há uma tendência a confundir fracasso escolar e sintoma na aprendizagem com esse transtorno.

O TDAH é uma patologia orgânica que, em muitos casos, requer medicação, como complemento a uma abordagem terapêutica interdisciplinar. No entanto, deve ser diagnosticada com profundidade, pois uma criança ou adolescente pode estar inquieta ou distraída por muitos motivos, e não necessariamente devido a um transtorno. Inquietação pode ser um indicativo de que possui uma inteligência ativa, questionadora e faltam estímulos adequados no meio familiar e escolar, estar no “mundo da lua” pode ser uma forma de mobilizar inconscientemente a atenção em relação a múltiplos problemas emocionais e de aprendizagem, que não estão tendo o devido cuidado. Nessa perspectiva, é crescente a importância da Psicopedagogia nos estudos do TDAH e suas implicações no sintoma na aprendizagem.

Parafraseando Fernández (2001), não há uma única causa, nem soluções determinantes para o sintoma na aprendizagem. Sendo assim, o que se deve tentar procurar é a relação sujeito com o conhecimento e o significado particular do aprender. Nesse sentido, buscou-se compreender por que E. não podia se ver como autor, escritor da própria história, por que não podia *mostrar a própria palavra*.

Quanto ao estudo de caso, acredita-se que as causas que concorreram para os problemas de aprendizagem de E. foram decorrentes do TDAH, associado com um sintoma na aprendizagem. É importante lembrar que muitos portadores de TDAH apresentam co-morbidades na área da aprendizagem e do comportamento. Nesse sentido, E. apresentava dificuldades na escrita, desde aspectos grafomotores, de formulação e ortografia. Apresentava também problemas de conduta, problemas emocionais, baixa auto-estima,

sintomas de depressão e ansiedade e, por fim, dificuldades com a saúde.

O “olhar psicopedagógico” desse estudo envolveu uma preocupação com a totalidade do paciente em seus aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos. Buscou-se através da intervenção integrar leitura, escrita, criatividade e ludicidade, tendo como principal propósito promover transformações qualitativas na construção da identidade de E., na qual se insere o aspecto cognitivo.

Através dos dados colhidos, foi possível concluir que a intervenção gerou modificações cognitivas e afetivas. Contudo, é preciso ressaltar que o que modificou, essencialmente, foi a sua postura diante da vida, do modo como percebia e se posicionava diante dos desafios que surgiam, a sua disponibilidade para arriscar-se, para errar, para se expor, para acertar, e a construção de uma postura que o possibilitasse suportar aprender, avançar, romper com o autoconceito destrutivo que estava inscrevendo sua subjetividade. Nem todas as dificuldades foram superadas, mas o impacto dessas dificuldades foi reduzido, aumentando sua autoconfiança e desenvolvendo os fatores necessários para melhorar o seu desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. [et. Al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AJURIAGUERRA, J. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- ALFOSIN, V. COSTA, A. C. **Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir das pesquisas sobre consciência fonológica**. In: Práxis Psicopedagógicas. Oficinas e Histórias Clínicas. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Seção Rio Grande do Sul. 2004/2005.
- ALIENDE, F. CONDEMARÍN, M **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BARKLEY, R. **Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BETTELHEIM, B. ZELAN, K. **A Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. **Uma Vida para Seu Filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999
- BOSSA, N.A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **A Psicopedagogia no Brasil: construções a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BROWN, T. E. **Transtorno de Déficit de Atenção: a mente desfocada em**

crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003.

COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONDEMARÍN, M. CHADWICK, M. **A escrita Criativa e Formal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CORREA, M. A. **A Produção de Textos na Escola**: um caminho para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito. Porto Alegre: Alcance, 2000.

CORSO, D. L. CORSO, M. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, A. W. **Leitura, Escrita e Dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **A Mulher Escondida na Professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, de corporalidade e de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Psicopedagogia em Psicodrama**: morando no brincar. Porto Alegre: Vozes, 2001.

_____. **Os Idiomas do Aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GILLIG, J. **O Conto na Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOLIBERT, J. [et. Al.]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**. São Paulo: Scipione, 1998.

LIMA, C. C. ALBUQUERQUE, G. **Avaliação de Linguagem e co-morbidade com transtornos de linguagem**. In: ROHDE, L. A. MATOS, P. [et. al.]. Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAC DONELL, J. J. C. **Manual Provas de Diagnóstico Operatório**. Distribuído no Brasil pela Central Didática Material Pedagógico. Curitiba, 1994.

MACEDO. L. PASSOS, N. C. PETTY, A. L. S. **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MCGUINNESS, D. **O Ensino da Leitura Inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS. A. G. (org.). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELILLO, A. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOOJEN, S. **Anotações de aula**. Descobrimo as peculiaridades da relação fonema-grafema. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PARENTE, S. **Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Pelos Caminhos da Ilusão e do Conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PEREIRA, G. A. **Limites e Afetividade**. Canoas: ULBRA, 2004.

PEREIRA. I. M. **Anotações extraídas do curso Contos de Fadas**: o simbolismo a partir do fazer psicopedagógico. Realizado no Centro de Psicopedagogia e Psicanálise (Cap). Porto Alegre, julho de 2007.

POERCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a Alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

POKORSKI, M. M. W. **A Disortografia** - enfoque cognitivista e psicanalítico. In Revista da FAPA, 1998.

PUYUELO, Miguel. RONDAL, Jean-Adolphe. Manual de Desenvolvimento da Linguagem na Criança e no Adulto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROHDE, L. A. BENKZIC, E. B. P. **Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade**: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. e col. **Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. In: ROTTA, N. T. [et. al.]. Transtornos da Aprendizagem:: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. MATOS, P. [et al.]. **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROTTA, N. T. **Transtorno da Atenção**: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. [et. al.]. Transtornos da Aprendizagem:: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANCHÉZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**: Linguagem, leitura, escrita e Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, R.; COSTA, A. **Anotações de aula**. A fala na alfabetização: subsídios para a prática clínica e escolar. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre, 2006.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SENA, S. S. NETO, O. D. **Distraído e a 1000 por hora**: guia para familiares, educadores e portadores de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Um Guia Completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e Escola** – Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1988.

TEDESCO, M. R. M. MARGALL, S. A. C. **Carimbos das boquinhas pró-fono: método visuopictográfico**. Barueri: Pró-Fono, 2007.

VISCA, J. **Técnicas Proyetivas Psicopedagogycas**. Buenos Aires, edição do autor, 1994.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – JOGOS ORTOGRÁFICOS

Jogo Decodificando Palavras

Objetivo: pronunciar, um a um, os fonemas das palavras.

Material: papel e caneta para anotar os pontos. 50 palavras em cartões:

| | | | | |
|-----------|------------|-------------|----------|-----------|
| OSSO | GELO | ROSA | PASSEAR | ZERO |
| CORRER | TEMPESTADE | CEBOLA | FUGIR | SOMBRA |
| PEIXE | VIDA | DEMORAR | GUITARRA | QUEDA |
| GUERRA | BICICLETA | QUEBRADO | FEIJÃO | BRINCAR |
| NINGUÉM | NINHO | HORAS | PRATO | MINHOCA |
| PERGUNTAR | CAMPO | SEGUIR | FLORES | DIFERENTE |
| TAMBOR | MÁQUINA | CORRIDA | VOLTAR | ORELHA |
| PINTOR | FOGÃO | RESPIRAR | GRAVADOR | ATLETA |
| BLOCO | VIDRO | ESCONDERIJO | UNHA | RELÓGIO |
| AMASSAR | JOELHO | BRUXA | VASSOURA | GORRO |

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, retira uma palavra da pilha de fichas e pronuncia som por som os fonemas. Os demais jogadores tentam adivinhar. Vence o jogador que acertar o maior número de palavras.

Jogo “Comprando” Sons e Letras

Objetivo: contar segmentos sonoros e dizer, letra por letra, como se escreve a palavra, em seguida, comparar o número de fonemas com o número de letras.

Material: 25 palavras em cartões. Papel e caneta. Cerca de 100 “moedinhas” de papel.

| | | | | |
|-----------|------------|----------|----------|-----------|
| OSSO | GELO | ROSA | PASSEAR | ZERO |
| CORRER | TEMPESTADE | CEBOLA | FUGIR | SOMBRA |
| PEIXE | VIDA | DEMORAR | GUITARRA | QUEDA |
| GUERRA | BICICLETA | QUEBRADO | FEIJÃO | BRINCAR |
| NINGUÉM | NINHO | HORAS | PRATO | MINHOCA |
| PERGUNTAR | CAMPO | SEGUIR | FLORES | DIFERENTE |

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, retira uma palavra contando o número de segmentos sonoros. Na folha, escreve a palavra. Comparar o

número de sons com o número de letras. O jogador receberá a quantidade de moedas conforme o maior número, ou de letras, ou de sons, da palavra.

Jogo Descubra qual é a palavra

Objetivo: analisar a estrutura sonora e as modificações nas palavras. Papel e caneta para fazer os registros.

Material: 25 palavras em cartões com omissão, posição invertida e acréscimo de fonemas, e sílabas.

| | | | | |
|-----------|-----------|----------|---------|---------|
| GUERRADO | TACLEBICI | BRAQUEDO | FEÃO | BRICA |
| NINGUÂM | NINHODA | RASHO | PRATODO | MICANHO |
| PERGANTAR | CAMPO | SEGUAR | FLIRES | DIRENTE |

As palavras corretas são:

| | | | | |
|-----------|-----------|----------|--------|-----------|
| GUERRA | BICICLETA | QUEBRADO | FEIJÃO | BRINCAR |
| NINGUÉM | NINHO | HORAS | PRATO | MINHOCA |
| PERGUNTAR | CAMPO | SEGUIR | FLORES | DIFERENTE |

Modo de jogar: cada criança, na sua vez, retira uma ficha e lê para os demais jogadores, que tentarão adivinhar. Quem acertar o maior número de palavras será o vencedor.

Jogo Juntando Palavras

Objetivo: classificar palavras de acordo com o som escolhido no dado.

Materiais: dado fonoarticulatório (ver anexo). Palavras em cartões. Papel e caneta para registrar.

| | | | | |
|-----------|------------|----------|----------|-----------|
| OSSO | GELO | ROSA | PASSEAR | ZERO |
| CORRER | TEMPESTADE | CEBOLA | FUGIR | SOMBRA |
| PEIXE | VIDA | DEMORAR | GUITARRA | QUEDA |
| GUERRA | BICICLETA | QUEBRADO | FEIJÃO | BRINCAR |
| NINGUÉM | NINHO | HORAS | PRATO | MINHOCA |
| PERGUNTAR | CAMPO | SEGUIR | FLORES | DIFERENTE |

| | | | | |
|---------|---------|-------------|----------|---------|
| TAMBOR | MÁQUINA | CORRIDA | VOLTAR | ORELHA |
| PINTOR | FOGÃO | RESPIRAR | GRAVADOR | ATLETA |
| BLOCO | VIDRO | ESCONDERIJO | UNHA | RELÓGIO |
| AMASSAR | JOELHO | BRUXA | VASSOURA | GORRO |

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, lança o dado fonoarticulatório. Ele deverá ler palavra por palavra dos cartões e verificar se elas possuem ou não o som em questão. Toda vez que identificar a presença do som, ela deve também apontar a letra ou letras que estão representando aquele som. Vence quem tiver o maior número de palavras na sua lista.

Jogo Na Teia da Aranha

Modo de jogar: Ler e escrever corretamente criando palavras a partir de sons.

Material: Trilha em forma de teia. Marcadores. Fichas com boquinhãs fonoarticulatórias.

Modo de jogar: o objetivo é fugir da aranha andando casa por casa da teia. A cada casa, o jogador deverá retirar uma ficha indicando um som, deverá escrever uma palavra que contenha tal som. Só poderá passar para a próxima casa, se escrever corretamente.

Jogo Brincando com o R e o RR

Objetivo: diferenciar o uso do R e do RR.

Material: 2 envelopes, lápis e papel, cartões com as seguintes palavras:

| | | | | |
|-------|-------|----------|-------|-------------|
| BEIRA | BARRO | PRATO | CARTA | CRAVO |
| AMOR | AREIA | VER | BARCO | DESRESPEITO |
| SERRA | REI | ENROLADO | RATO | ERRO |

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, retira uma ficha, lê e classifica a palavra de acordo com o som do R. Se for “da língua” coloca no envelope

correspondente, se for da garganta, coloca no outro envelope. Ganha o jogador que colocar mais palavras corretas nos envelopes.

No momento da correção, analisar e registrar as seguintes descobertas:

1ª descoberta: só se utiliza o rr quando o som for da garganta.

2ª descoberta: nunca se usa o rr no início das palavras.

3ª descoberta: só se utiliza o rr entre vogais.

Jogo Na Corrida do G

Objetivo: produzir palavras com os diferentes sons do G.

Materiais: Trilha com as representações: GA, GO, GU, GE, GI, GUE, GUI. Pinos, dado, folhas e lápis para registrar as palavras produzidas.

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada.

Jogo Em corrida do C

Objetivo: produzir palavras com os diferentes sons do C.

Materiais: Trilha com as representações CA, CO, CU, CE, CI, QUE, QUI. Pinos, dado, lápis e papel.

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada.

Jogo O que eles estão fazendo?

Objetivo: ler palavras terminadas em am ou ao, julgando-as como palavras que existem ou não existem.

Materiais: dado, pinos, papel, canetas e trilha com as palavras:

| | | | |
|----------|---------|----------|----------|
| CANTARAM | FALARÃO | PORTÃO | PORTAM |
| VIAJAM | VIAJÃO | CAMINHAM | CAMINHÃO |

Modo de Jogar: cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá ler a palavra indicada julgando-a como palavra que existe, ou que não existe. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada.

Jogo Caso do H

Objetivo: identificar palavras que se escreve com H inicial.

Materiais: 4 cartelas em forma de H. Lápis e papel. Dicionário para consultas.

Fichas com as seguintes palavras:

| | | | | |
|-------------|----------|-----------|----------|-------------|
| ?oje | ?ontem | ?oras | ?igreja | ?ipopótamo |
| ?elicóptero | ?ospital | ?otel | ?omem | ?onestidade |
| ?utensílio | ?ovo | ?obrigado | ?umbigo | ?aventura |
| ?armonia | ?arpa | ?erói | ?istória | ?umor |
| ?orror | ?igiene | ?apego | ?espiral | ?esguicho |
| ?órgão | ?ordem | ?ópera | ?obra | ?óculos |

Modo de Jogar: cada jogador, na sua vez, retira uma ficha. Deverá ler a palavra e identificar se esta utiliza ou não o H inicial. Se utilizar, coloca na sua cartela. Do contrário, recoloca no final da pilha de palavras. Vence quem tiver o maior número de palavras corretas em sua cartela. Pode-se utilizar o dicionário no momento da correção.

ANEXO II – HORA DO JOGO

Data da Sessão: 05/04/2007

Eu e E. já nos conhecíamos de sessões anteriores em que jogamos alguns jogos. Deixei a caixa do Jogo Psicopedagógico no chão sob um tapete. Assim que entro na sala, E. olhou para caixa com estranheza, mas não perguntou nada, apenas me cumprimentou. Disse que iríamos realizar um trabalho deferente, em que ele iria trabalhar, mexer com o material da caixa como quisesse e eu iria apenas observá-lo.

E. abriu a caixa, que continha materiais de desenho como hidrocor, lápis de cor; continha folhas de papel de diversos tipos e cores, material de construção com blocos, cola, cola colorida, cola com glitter, massinha de modelar, tesoura, tesoura de picotes, fitas adesivas comuns e coloridas, retalhos de tecido, sucata, carimbos, régua... Começou e retirar o material, conforme a ordem disposta na caixa. Retirou o estojo de hidrocor, olhou disse que não gostava de canetas grossas e colocou encima do tapete. Voltou-se para a caixa e retirou o estojo de giz-de-cera, olhou e colocou ao lado do estojo de hidrocor no tapete.

Retirou os carimbos, olhou com muito entusiasmo e empolgação. Buscou meu olhar como que pedindo aprovação para mexer. Respondi dizendo que podia usar todos os materiais da caixa. Preferiu não utilizar, enfileirou-os como estava fazendo com s materiais encima do tapete. Retirou a caixa de massinha de modelar, olhou, colocou-a no tapete. Voltou-se para a caixa, retirou um tubo de cola colorida na cor amarela e colocou-a no tapete. Remexeu na caixa, procurando os demais tubinhos de cola dizendo que iria juntar todas as colas. Segurou três colas na mão esquerda e com a direita procurava as demais. Colocou os cinco tubos restantes juntos no tapete.

Voltou-se para a caixa, pegou a tesou, olhou-a e fez o movimento de recorte. Colocou-a no tapete. Retirou a tesoura de picote. Ficou muito entusiasmado dizendo: - Que legal essa tesoura, recorta diferente. Olhou para mim com um sorriso. Eu retribui sorrindo também. Colocou-a do lado da outra tesoura no tapete. Retirou um tubo de cola com glitter, olhou e colocou no

tapete, voltou-se para a caixa, procurando os demais tubos, encontrou mais três, colocou-os unidos no tapete. Voltou-se para a caixa e retirou uma régua, olhou e colocou no tapete. Remexeu na caixa e encontrou palitos de madeira, usados em picolé. Retirou-os e colocou no tapete.

Retirou uma pecinha de bloco de construção, dizendo sem olhar para mim: - Ah! Eu já brinquei com esse jogo. Voltou-se para a caixa e procurou e retirou os blocos de montar, fazendo um montinho no tapete, junto com os demais materiais. Ainda procurando os blocos, encontrou uma fita adesiva na cor verde, ficou surpreso e olhou para mim dizendo: - Eu nunca tinha visto durex colorido! Colocou-o no tapete e remexeu na caixa, encontrando alguns retalhos de tecidos e colocando-os separados no tapete. Encontrou outra fita adesiva colorida na cor verde e uma transparente, dizendo: - Oba! Tem mais! Remexeu na caixa, encontrou algumas folhas de papel, olhou, colocou-as no tapete. Olhou para todos os materiais e suspirou. Olhou para a caixa, que continha apenas as sucatas.

- Já sei o que vou fazer! -Remexendo nas folas de papel – Preciso de uma folha branca.

Entre várias folhas e papéis coloridos e diferentes, encontrou algumas folhas brancas. Separou uma em sua frente. Pegou o lápis de escrever e perguntou-me: - Posso fazer um carro de corrida? Respondi-lhe que poderia construir o que quisesse.

Desenhou um carro de corrida, dizendo que adora Fórmula 1 e adora desenhar carros. Finalizou o carro e me mostrou, sem me olhar, voltado para os materiais. Disse: -Vou desenhar outro carro. Na mesma folha, desenhou outro carro com lápis de escrever acima do outro. Ao finalizar, olhou para a folha e soltou o lápis dizendo: - O que posso fazer agora... Olhando-me com o canto do olho.

Pegou a tesoura comum e recortou os carros, olhando para a outra tesoura. Perguntou-m se poderia utilizar a tesoura de picote. Novamente respondi que poderia utilizar todos os materiais. Pegou a tesoura, dizendo que iria apenas recortar um pouquinho a folha para ver como ficava, me olhou,

voltou-se para a folha e recortou um pouco, uma pequena linha exclamando: - Nossa! Que legal!

Colocou a tesoura no mesmo lugar do tapete que havia colocado anteriormente. Voltou-se para seus carros, olhou o material, escolheu os palitos de picolé. Pegou alguns palitos, mexeu dizendo: - Já pensou comer todos esses picolés! Colocou os palitos no tapete um ao lado do outro, dizendo que era a pista de corrida. Pegou os dois carrinhos e colocou sob os palitos, fez uma dobra nos carrinhos. Pegou a fita colorida verde, corou um pedaço. Utilizou-a para colar o carrinho em um palito.

Recortou outro pedaço de fita verde, utilizou-a para colar o outro carrinho em outro palito, exclamando: -Está pronto! Olhou novamente para sua produção e disse: -Ah não, falta colar esses palitos, senão eles vão cair. Pegou a fita adesiva azul, recortou um pedaço maior que os anteriores e colou nos palito sem uma das extremidades. Recortou outro pedaço da mesma fita mais ou menos do mesmo tamanho e colou a outra extremidade dizendo: - Tcham! Tcham! Ta pronta minha pista de corrida. Erguendo-a com a mão.

E. guardou todos os materiais de forma organizada e lenta na caixa. Guardamos a sua pista de corrida em sua caixa de trabalho.

ANEXO III - AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PENSAMENTO

Nome: E.

30/12/1995

Idade Atual: 11 anos

Data de Nascimento:

Série escolar: 5ª

Os dados levantados a partir da aplicação de algumas técnicas piagetianas de investigação do desenvolvimento das estruturas cognitivas permitem inferir que (fulano de tal):

No que se refere à **construção da noção de conservação** foram aplicadas as provas de Conservação da largura e do comprimento, Conservação de peso, Conservação de Volume, apresenta respostas indicativas de um nível intermediário, com argumentos ora tendentes à conservação ora a não conservação.

No que se refere à **construção da estrutura de classificação**, na prova de quantificação da inclusão de classes, as condutas são indicativas de um nível de transição, reunindo os elementos, mas não inferindo sub-classes.

Qualitativamente, observou-se atividade, curiosidade, envolvimento, no entanto, certa insegurança em experienciar materiais com os quais não tem oportunidade em seu cotidiano, demonstrando que não está habituado a realizar experimentos.

Concluindo, os dados apontam para construções que se situam predominantemente num nível operatório concreto com construções próprias de um segundo nível.

Prova de conservação da largura e do comprimento

Esta prova é administrada aos sujeitos que atingem a conservação das equivalências numéricas. Trata de estudar a capacidade dos mesmos a respeito da transposição ou reconstrução deste conhecimento ao nível da conservação de um contínuo unidimensional – a largura e o comprimento.

Observações e Contra-argumentos:

Se uma formiga caminhasse por esse barbante, em qual caminharia mais? Nessa (apontando para a mais comprida).

E agora, há a mesma quantidade de ou não para caminhar sobre este caminho do que sobre este? Tem mais neste, pois tem mais curvas.

Mesmo elas começando e terminando juntas? sim

Nível de pensamento:

Resposta de nível 3 – conservação: o comprimento é conservado em cada uma das situações e os juízos são encaminhados de uma ou várias justificativas, argumentos.

E. utilizou argumento de compensação: este caminho é mais longo; o que acontece é que termina antes por que tem mais curvas.

Hipóteses:

Prova de conservação de peso

Estuda o grau de aquisição da invariância desta grandeza, a qual, como sabemos, tem êxito no segundo nível das operações concretas.

Observações e Contra-argumentos:

Primeira transformação: Você acha que a salsicha pesa o mesmo que a bola, ou acha que uma pesa mais que outra? A salsicha pesa mais.

Segunda: transformação das bolas em panquecas. Resposta: a panqueca pesa mais.

Terceira: fragmentar a bola em pedacinhos. Resposta: os pedacinhos pesam mais.

Nível de pensamento:

Resposta de nível 1 – não conservação: são condutas próprias do estágio intuitivo articulado e, em alguns casos, do início do estágio operatório concreto, por volta de 6/7 anos.

Hipóteses:

E. ficou muito interessado pela balança e por poder brincar com massinha. Acredito que em seu cotidiano não tenha oportunidade de fazer muitas experiências com materiais diversificadas e, acredito, que tenha atrapalhado a prova.

Prova de conservação de volume

A conservação desta grandeza se alcança mais tardiamente, correspondendo seu êxito ao momento de culminação das operações concretas (11/13 anos).

Observações e Contra-argumentos:

Primeira transformação – Se ponho a salsicha dentro do copo, você acha que a água vai subir o mesmo que no outro? Resposta; vai subir mais por que a salsicha é mais pesada.

Segunda transformação: Se ponho a panqueca dentro do copo, você acha que a água vai subir o mesmo que no outro? Resposta: agora a água vai subir mais na panqueca. Fica em dúvida.

Terceira transformação: Se ponho os pedacinhos dentro do copo, você acha que a água vai subir o mesmo que no outro? Resposta: agora a água vai subir mais com os pedacinhos. Fica em dúvida.

Nível de pensamento:

Resposta de nível 2 – são condutas intermediárias. Aparecem juízos que oscilam entre a conservação e a não conservação. As justificativas dadas para um juízo de conservação são, em geral pouco explícitas e incompletas.

Hipóteses:

Prova de quantificação da inclusão de classes

É a clássica prova com as flores, na qual se procura indagar o manejo da quantificação inclusiva a respeito das classes. Quer dizer, a coordenação de “todos” os elementos de uma classe com alguns elementos das sub-classes incluídas.

Observações e Contra-argumentos:

Insistiu que havia mais margaridas no ramo, com dúvidas.

Nível de pensamento:

Nível 2 - condutas intermediárias. Notam-se dúvidas na pergunta: há mais margaridas ou mais flores?

Hipóteses:

Pensamento adequado para sua idade. Ficou um pouco empolgado por poder experienciar materiais com os quais não tem oportunidade em seu cotidiano. Não está habituado a realizar experimentos.

ANEXO IV - DIÁRIO PSICOPEDAGÓGICO

Data da Sessão: 03/05/2007

Proposta de Intervenção: Jogo da vida e registro.

Observações: Primeiramente, fiz a devolução da avaliação psicopedagógica com E.. Conversamos sobre sua dificuldade na escrita, na questão motora e sobre a leitura. Fizemos um contrato em que eu estou disposta a ajudá-lo, esse é meu papel, mas ele precisa assumir posturas novas em sua vida. Falei sobre as exigências da escola, enfatizando que eu conversaria sobre a sua lentidão com a coordenadora, mas que ele também deveria se esforçar para se adaptar às questões escolares.

Ele trouxe dois relatos importantes: um professor que teria lhe feito um elogio: para um menino lento, ele é bem rápido. Outro relato foi da professora de Geografia que teria gritado ao ler o nome de: Quem é Êmili? Já que ele “esqueceu” de escrever o O do próprio nome no afã de terminar rapidamente a prova.

Jogamos o Jogo da Vida, em que manuseou corretamente o dinheiro, fazendo cálculos mentais e dando troco corretamente. Leu muito rapidamente algumas casas em que parou, não entendendo a solicitação. Ao perguntar o que você aprendeu hoje, respondeu que nem tudo é como queremos, falando das frustrações que teve no jogo, mas que se evidenciaram desafios, já que estava muito motivado e alegre em jogar.

Realizamos a ficha de registro. Demorou um pouco para se organizar, mas realizou o solicitado.

Data da Sessão: 24/05/2007

Proposta de Intervenção: Como estou hoje? Fazer uma capa para o diário de bordo e passar a limpo o que foi escrito na sessão passada.

Observações: Questionei: Tu sabes o que é um Diário de Bordo? Como não sabia, expliquei-lhe o que era e mostrei o caderno de caligrafia, dizendo que iríamos fazer o diário de bordo das sessões. Observamos a capa. Disse: acho

que essa capa não tem a ver muito contigo, vamos fazer outra? Quem sabe tu desenha nesta folha tudo o que tu mais gosta no mundo.

E. ficou pensativo por um bom tempo. Desenhou o vídeo Game, pensou mais um pouco e desenhou o futebol, finalizando: é só disso que eu mais gosto. Respondi: Será que é só isso? Vamos pensar no que mais que tu gostas... O que tu mais gostas de comer? E assim fui questionando até identificar mais elementos de sua preferência. Trabalhamos o uso do caderno de caligrafia. A proposta era passar a limpo o texto sobre o jogo da vida da semana passada. E. ficou um pouco inquieto, incomodado. Disse-me: -Se eu fizer a letra grande, fica garrancho. Querendo me dizer, suponho, “não quero que minha letra fique grande, senão verãõ que não escrevo da forma correta. Eu faço letra pequena para esconder o que não consigo fazer”. Disse que poderia continuar a fazer a letra pequena no caderno da escola, mas no caderno de caligrafia era necessário trabalhar os aspectos das letras como tínhamos combinado. O caderno de caligrafia estava mexendo com o seu esconder. Ao finalizar, percebeu que sua letra tinha saído muito bonita e se sentiu satisfeito, abrindo um sorriso de sucesso.

Data da Sessão: 31/05/2007

Proposta de Intervenção: Jogo do Lince, produção textual a partir de figuras.

Observações: E. não teve dificuldades em jogar o lince. Logo, já havíamos finalizado o jogo. Enfatizei seu “olhar de detetive”. Solicitei que escolhesse cinco figuras que apreciava mais. Com elas, poderíamos escrever uma história. Primeiramente, produziu oralmente, após fizemos um rascunho. E. demorou bastante para realizar o rascunho.

Data da Sessão: 14/06/2007

Proposta de Intervenção: Encapar o diário de bordo. Corrigir, reorganizar e redigir o texto escrito na sessão passada a partir do jogo lince.

Observações: Encapamos o diário de bordo com os desenhos que E. havia feito especialmente para o caderno: as coisas que mais ama no mundo. Enquanto eu forrava a capa com papel branco, E. recortava seus desenhos.

Fizemos uma colagem. O resultado ficou muito bom, eu e E. ficamos satisfeitos com esse trabalho colaborativo. Relemos o texto que E. criou na última sessão. E. corrigiu alguns erros de ortografia, como falta de acento. Para passar a limpo no Diário de Bordo, demorou toda a sessão, esforçando-se para caprichar na letra. Para as próximas sessões, irei fazer exercícios com as mãos antes de iniciar a escrita. Como tarefa para a próxima sessão, solicitei que escolhesse fotos suas, desde bebê, até atuais para realizarmos um trabalho.

Data da Sessão: 28/06/2007

Proposta de Intervenção: Confecção do livro da vida.

Observações: E. chegou chorando na sessão e brigando com sua mãe, que estava muito brava: os dois discutiam muito alto. A mãe se dirigiu para a recepção e E. entrou na sala e se sentou na mesma cadeira de costume.

Perguntei o que havia acontecido. E. disse que não levou o livro de história novamente e a professora não o deixou responder oralmente como fez da outra vez. No entanto, a professora deixou um colega “que nunca leva o livro” responder, isso o deixou profundamente magoado.

Nesse momento senti vontade de lhe dizer que deveria ter levado o livro, mas não queria repetir a mesma relação que possui com a mãe. Também não poderia dar início da proposta com E. tão abalado emocionalmente. Sobre a mesa, coloquei à disposição material de desenho. Tive o insight de fazer uma brincadeira: questionei qual cor ele achava que poderia representar o profundamente magoado. Percebi que a pergunta empolgou-o, que logo entrou na brincadeira, escolhendo a cor azul. Propuz que representasse na folha.

E. desenhou um rosto chorando. E me olhou. Perguntei se queria desenhar outro, desenhou um rosto que expressava o sentimento de mágoa. E assim, começou uma brincadeira de desenhar rostos com cores diferentes para cada sentimento.

Finalizamos a sessão com um E. sorridente, que pôde refletir sobre os sentimentos. Para esse trabalho, deu o título: Representando como eu me sinto. Ao questionar sobre o que havia aprendido nessa sessão, disse que

tinha aprendido a fazer carinhas dos seus sentimentos. Até esse momento, não havia desenhado rostos em suas produções.

Como restava tempo ainda na sessão (o que é uma novidade também) perguntei se queria fazer mais uma página do livro da vida. Disse que queria desenhar o símbolo do inter. Novamente fez um desenho grande e escreveu o MEU inter.

Essa sessão foi transformadora, pois o EU está surgindo e E. está podendo se mostrar mais, não só para mim, mas para o mundo.

Data da Sessão: 05/07/2007

Proposta de Intervenção: Confecção do livro da vida. Ouvir uma canção do Natiruts, escolhida por E. e interpretar a letra.

Observações: E. chegou na sessão chorando e brigando com sua mãe novamente. Dessa vez, havia ido muito mal em uma prova de Língua Portuguesa, pois havia estudado a matéria errada.

Dessa vez, fiquei brava com a situação difícil em que E. me colocava. Sentia-me envergonhada pela situação e pensei que talvez sua mãe sinta o mesmo, pois a coloca em uma situação constrangedora. Rose, talvez, sinta o mesmo que eu, ficando braba.

Novamente pedi que me contasse o que ocorreu. Ele disse que havia estudado a matéria errada e havia tirado nota baixa. Seu melhor amigo contou pra R. antes dele, deixando-o muito triste com a “traição”. Também achava que de noite iria apanhar do seu pai.

Disse que havia trazido uma surpresa e que tinha tudo a ver com o que ocorreu com ele nesse dia. Escutamos a música. Entreguei-lhe uma folha com a letra e iniciamos a leitura e interpretação.

Para interpretar, fazia questionamentos e relacionávamos a letra com a sua vida. Falamos do seu amigo, dos seus sonhos, de que devemos batalhar pelos sonhos todos os dias. Ele desenhou e escreveu na folha seus sonhos: ser engenheiro mecânico, jogar futebol, estudar e ser alegre. Falamos também das pessoas que menosprezam nossas idas e dizem que não vamos conseguir

alcançar nossos sonhos. Falamos dos nossos amigos e familiares, que nos amam, mas muitas vezes não conseguem nos ajudar.

Essa sessão foi de muito aprofundamento e reflexão sobre suas vidas e atitudes que tem tomado para solucionar seus problemas.

Data da Sessão: 12/07/2007

Proposta de Intervenção: Confeção do livro da vida. Curtograma.

Observações: E. chegou na sessão muito alegre e falante. Para realizar o Curtograma, solicitei que dobrasse a folha em 4. Senti-o menos apreensivo quanto à novidade.

Nas coisas que gosto e faço, não precisou nem pensar, o que é uma novidade. Colocou o futebol em primeiro lugar, depois o judô e só em terceiro o videogame. Também chamou a atenção a facilidade com que se colocou nas coisas que faz e não gosta, bem diferente daquele E. que aceitava tudo, diferenciando-se dos seus pais.

Nas coisas que não gosta e não faz, colocou que não gosta de trabalhar na oficina do seu pai. Disse que nas férias de inverno, provavelmente seu pai irá convocá-lo para o trabalho, mas ele irá dizer que não quer ir. Questionei-o, perguntando por qual motivo não queria ir na oficina do pai (o que é uma novidade também, pois sempre dizia que gostava). Ele disse que não gostava do cheiro do querosene. Novamente questionei-o: - Mas se tu queres ser engenheiro mecânico, tu não irás mexer no querosene?

E. respondeu que não, que irá desenhar e pensar nos carros, que irá mexer será os mecânicos. Por fim, solicitei que se desenhasse para a capa do livro. Ele disse que irá fazer uma cara bem redonda. Desenhou seu rosto do tamanho da folha A4.

Estou vendo um E. que está se diferenciando de seus pais, principalmente de seu pai. Sua escrita não está mais tão demorada e lenta, assim como seu pensamento e reflexão. Estou vendo nascer um sujeito autor.

Data da Sessão: 26/ 07/2007

Proposta de Intervenção: Finalização do livro da vida.

Observações: E. chegou bastante disperso na sessão. Estava na segunda semana de férias de inverno, estava muito feliz por estar brincando muito, andando de bicicleta nos parques e passando mais tempo com sua mãe. Expliquei-lhe que iríamos finalizar o livro.

E. fechou-se, disse que não gostava de escrever, pois era traumatizado com seu pai, que obrigara-lhe a escrever na Educação Infantil. Mesmo assim, insisti para que finalizássemos a tarefa.

Como sobrou um tempo, solicitou que jogássemos jogo da velha, em que se mostrou bastante dispersivo, preocupando-se mais em ganhar, do que prestar atenção em minhas jogadas, o que fez com que eu vencesse. Esse aspecto foi enfatizado.

Data da Sessão: 02/08/2007

Proposta de Intervenção: Jogo Cara a Cara

Observações: E. teve um pouco de dificuldades de entender as regras do Cara a Cara. Foi preciso que jogássemos umas três partidas para que compreendesse o jogo. Ao realizarmos o registro do jogo, vi o quanto E. continua disperso na leitura e escrita, escreveu o nome dos personagens que sorteou de forma errada, usou muito o líquido corretivo e construiu um texto sem pontuação sobre a cartinha que escolheu.

Data da Sessão: 09/08/2007

Proposta de Intervenção: Jogo Cara a Cara e Jogo Senha

Observações: Jogamos novamente o Cara a Cara, com o intuito de trabalhar mais o aspecto do descentramento, já que E. mostra-se muito egocêntrico. No jogo SENHA saiu-se muito bem, trabalhamos aspectos de interpretação.

Data da Sessão: 16/08/2007

Proposta de Intervenção: Jogo Perfil Júnior

Observações: O Jogo Perfil Júnior foi bastante construtivo nos aspectos de interpretação, leitura. Apesar das dificuldades de E. em se arriscar a construir interpretações, o jogo o auxiliou nesse sentido.

Data da Sessão: 23/08/2007

Proposta de Intervenção: Jogo Cara a Cara e Jogo Senha

Observações: Ao realizarmos os registros e inventarmos novos personagens, E. utilizou a letra bastão, que ficou um pouco mais firme e estética. Novamente não utilizou pontuação, acentos, rasurando sua escrita.

Data da Sessão: 30/08/2007

Proposta de Intervenção: Revisando o que foi aprendido com os jogos e Leitura da obra Um Garoto Chamado Rorbetto.

Observações: Realizamos um registro no diário de bordo sobre os jogos que utilizamos. E. escreveu apenas uma frase, com muito esforço, iniciou, e logo a concluiu, mostrando-se fechado para atividades que lembrem a escola, como se tivesse formado escudos protetores para a escrita.

Lemos a obra Um Garoto Chamado Rorbetto. E. não tem muito domínio do processo de decodificação, preocupando-se apenas com o significado, o que faz com que a leitura seja lenta, com muito gasto de energia para interpretar. Um bom leitor não precisa se valer da inteligência para realizar as leituras, a decodificação. Esse aspecto terá que ser trabalhado. Possivelmente, realizaremos um trabalho de intervenção que enfatize a consciência fonológica. Realizamos um trabalho de interpretação da obra. E. teve um pouco de dificuldades, fazendo com que demorasse a concluir a tarefa. Ajudeio-o fazendo questionamentos.

Data da Sessão: 06/09/2007

Proposta de Intervenção: Exploração de diferentes materiais artísticos com a caixa maravilhosa.

Observações: Organizai a sala para que realizássemos a atividade no chão. E. deitou-se no chão e passamos a explorar os materiais da caixa. Ele foi

organizado em diferentes estojos e caixas, para que tivesse o aspecto de descobrir, instigasse a curiosidade. E. não conhecia a maioria dos materiais. Se encantou com o nanquim e com o giz pastel oleoso. Fez diversos experimentos e eu o auxiliei a explorar quase tudo que tinha na caixa. Por fim, escolheu uma folha laranja e fez o desenho do yin yang com nanquim, pintado com o giz pastel. Acredito que essa sessão tenha sido de grande valia, uma vez que E. pôde explorar, ser instigado, manipular.

Data da Sessão: 08/09/2007

Proposta de Intervenção: Hora do Conto psicopedagógico: João e o Pé de Feijão, levantamento dos elementos mágicos.

Observações: Organizai a sala com tapete e almofadas no chão. Fiz uso de cartas do Tarô da criança interior do conto João e o Pé de Feijão. Realizai a leitura da história.

Na interpretação, E. disse que o Pé-de-Feijão era a ponte para chegar aos seus sonhos, o castelo encima das nuvens representava medo, desafio, ma alegria, pois tinha uma gigante que gostava do João e fazia o bem para ele. O Gigante representava medo, e a harpa algo raro: a alegria. E. lembrou-se de uma outra versão da história, em que o gigante rouba os tesouros do pais do João. E. identificou o gigante como o pai, e disse que gostaria de ter como ele a alegria. Na sua visão, João, ao descer da harpa não deveria ajudar a mãe, já que ela dizia que João era mal-educado e deixava-o sem comida.

Data da Sessão: 13/09/2007

Proposta de Intervenção: Planejamento de Projeto a partir do conto.

Observações: Elaboramos um projeto de construção, que E. nomeou de Projeto Cidade Brasileira, em que se trata de uma cidade cheia de carros.

E. mexeu na caixa maravilhosa com o intuito de selecionar materiais para usarmos no projeto. Ao elaborarmos a lista de materiais que iríamos utilizar, colocou alguns materiais muito difíceis de conseguirmos como tábua de madeira, lâmpadas em miniatura, fios, carrinhos de metal. Selecionamos algumas sucatas para construirmos prédios e outros materiais.

No final da sessão, a mãe demonstrou grande apreensão, disse-me que E. voltaria a tomar a Ritalina, já que suas notas e atenção em aula não estavam satisfatórias, estava conversando demais em aula e escondendo provas e trabalhos para não ser criticado. Nesse momento, tentei enfatizar os avanços de E. mostrando algumas de suas produções, o quanto estava utilizando a criatividade, a autoria em desenhos, na maquete. A mãe respondeu-me com certo desprezo que não tinha tempo de conhecer o seu filho, o único tempo disponível para ele era utilizado com cobranças, que, na sua visão, é o papel da mãe.

Data da Sessão: 15/09/2007

Proposta de Intervenção: Execução do projeto

Observações: Ao se dar conta de que esqueceu os materiais que prometeu trazer, E. arriscou-se a utilizar os materiais disponíveis. Construímos prédios com caixinhas e E. montou um viaduto. Ao ver a maquete ganhando forma e suas idéias se concretizando, E. pôde se sentir autor dessa proposta, mostrando-se preocupado em guardar a maquete, solicitando que se cuidasse para que outras crianças não mexessem e estragassem.

Data da Sessão: 27/09/2007

Proposta de Intervenção: Execução do projeto

Observações: pintamos a chapa de isopor com cola colorida. E. disse que iria utilizar “a técnica do pai”, fazendo uso de fita adesiva para pintar de forma reta. Perguntei se achava que estava aprendendo algo com a confecção da maquete. Disse que estava melhorando sua coordenação motora, que estava gostando muito de realizá-la.

Penso que a partir da construção da maquete está sendo possível trabalhar com E. aspectos da subjetividade, em que possa reconhecer como criações genuinamente suas.

Conversamos sobre voltar a tomar a Ritalina. Disse que voltou a tomar a Ritalina por que não está copiando, está conversando demais. Disse que acha chato, ruim ter que tomar esse remédio. Perguntei sobre as conversas na aula,

disse que quase nunca fala com o pai, não tem tempo de conversar com ninguém, só com os colegas do colégio. Tem como meta nesse ano atingir as notas máximas, que gosta da escola e que pretende ser o melhor aluno da 5ª série.

Data da Sessão: 28/09/2007

Proposta de Intervenção: Reunião com a mãe.

Observações: Enfatizei que em diversos momentos, o pai e a mãe mostravam-se apreensivos quanto às notas de E., preocupados com uma possível reprovação. Foi explicado que o importante era tentar ajudá-lo para que não se sentisse tão sozinho e criticado. Ele necessitava ser compreendido. Foi possível observar a impossibilidade do pai e da mãe, em dar sustentação ao desenvolvimento de E.. Para eles era muito difícil refletir, devolver e testemunhar aquilo que E. apresentava. Era difícil para essa família ter um olhar positivo frente ao menino, fazendo com que não fosse possível perceber seu sofrimento e isolamento.

Também foi enfatizado o uso da Ritalina, a necessidade de ter um acompanhamento médico, de ter uma avaliação, já que em casos de crianças e adolescentes com comportamento ansioso, medroso, com reclamação de sintomas físicos, como no caso de E., podem responder menos positivamente a medicamentos estimulantes e podem exibir melhores respostas a medicamentos antidepressivos, segundo Barkley, 2002. O uso de medicamentos estimulantes na quantidade errada, sem acompanhamento pode ser prejudicial a E.. Da mesma forma em que esse medicamento auxilia na atenção, na memória, desde que ministrados corretamente e com acompanhamento médico. No entanto, não fará com que E. passe para a 6ª série do ensino fundamental e solucione o seu relacionamento com o conhecimento.

ANEXO V – ATIVIDADES QUE TRABALHAM A PRODUÇÃO ESCRITA

Continuando a História

Tiago, aluno da 4ª série, tinha que estudar para uma prova de matemática que seria no dia seguinte, mas preferiu ficar jogando futebol com seus amigos da rua. Quando chegou a hora de Tiago ir para a escola, ele pensou em fingir para sua mãe que estava doente e, assim, não precisar fazer a prova...

Raquel tinha prometido à Helena que iria até a escola olhar as notas do último bimestre para ver se as duas tinham conseguido ficar em recuperação. Helena estava precisando de bastante nota e, por isso, ficou com medo de ver o resultado final. Quando Raquel chegou à escola e viu que ela e sua amiga tinham passado de ano, ficou muito contente. Foi, então, correndo à casa de Helena para contar a novidade. Chegando lá, resolveu fazer uma brincadeirinha com a amiga, dizendo-lhe o seguinte: Helena, eu já passei de ano, estou em férias! Agora, você... Você pegou cinco recuperações...

Vicente não queria mais ir às aulas de inglês. Sua mãe levava-o sempre até a frente da escola, ele esperava o carro virar à esquerda e corria para uma Lan House bem ali ao lado. Na hora da saída, lá estava Vicente esperando pela sua mãe. No caminho de volta, ela sempre perguntava:

- Como foi a aula hoje?

Vicente respondia com a maior cara dura:

-Foi boa mãe. Muito boa...

História Lacunada

Poema: Um Poema Para Sandra e Pedro
Gabriel O Pensador

Preto, _____

Branco, _____

Branco no preto

Beijo, abraço

Beijo e abraço, abraço e beijo

E o verde da _____?

E o azul da cor do céu?

Ou azul da cor do mar

Fica azul quando tá sol

Fica cinza quando chove

Também fica meio _____, ou laranja, ou lilás

Quando o Sol tá indo embora e tá _____ ficar mais

Quando o Sol tá indo embora e tá querendo ficar mais

_____, parecendo um coração

É o sol que pediu pra _____ lá na varanda

Só pra poder _____ o Pedro e a Sandra

É o sol que derrete a neve fria do rochedo

Só pra _____ pouco mais a Sandra e o Pedro
É preto

É branca

A palma da mão da Sandra é branca

A Sandra é branca

O pedro é negro

E o Pedro e a Sandra ficam sempre de _____

Preto, branco

Branco, preto

Preto no branco

Beijo, abraço

Abraço beijo

Beijo e _____, abraço e beijo

Beijo e _____ e _____

Salada de Histórias

| | | |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| Era uma vez... | Foram Felizes para sempre. | Apareceu um monstro! |
| Voaram em uma balão. | Chegou o Natal. | Foram a uma festa. |
| Chegaram em uma casa mal-assombrada. | Comeram muito no jantar. | Começou a chover. |
| Sentiu-se sozinha e começou a chorar. | Deram muita risada da piada. | Abriram a porta e viram... |
| Não queria deixar sua mãe ir trabalhar porque... | Escolheram dois jogos para... | Não queriam estudar... |

| | | |
|--|-----------------------|-------------------------|
| Foram para a livraria e encontraram um livro fantástico sobre... | Tinha que escolher... | Não queria dizer que... |
| Tomou emprestado o caderno do colega, mas... | Foi visitar.... | Queria muito... |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <i>Fazendo a redação em Descrição</i> | <i>Fazendo a redação com Narração em 3ª pessoa</i> | <i>Fazendo a redação com Narração com Diálogo</i> |
|---------------------------------------|--|---|

Estratégias De Escrita para textos descritivos

Organize suas idéias:

Quais são os detalhes pormenores?

Que detalhes tratarei no meu texto?

Como é a ilustração?

Organizar o texto da seguinte forma:

Título:

Nome do autor:

Estratégias para Elaboração de Textos Narrativos

| <i>Perguntas auxiliares</i> | <i>Planejamento da narração</i> |
|--|---------------------------------|
| Com quem? (personagens envolvidos na história) | |
| O quê? (os fatos que acontecerão) | |
| Como? (O modo como acontecem os fatos) | |
| Onde? (o local dos acontecimentos) | |
| Por quê? (as causas, os motivos dos acontecimentos) | |
| Quando? (o tempo, a hora, o momento) | |
| Conseqüências (o resultado dos acontecimentos) | |

Narração em: () 1ª pessoa () 3ª pessoa

Tornando a Notícia Compreensível

Escola de Osório prepara horta

O secretário Marcos Bolzan esteve no local onde foram feitas as danças necessárias para a implementação da horta. A direção da Escola reunirá comunidade e alunos para darem início ao escrita e assim, Zequinha terá de cumprir sua missão de espantalho.

Eles decidiram construir uma horta para a escola e a comunidade do bairro.

A Secretaria de Agricultura e Pecuária de Osório, no Litoral Norte, está apoiando a realização do projeto Alimentação, da Escola Municipal João Enet.

McLaren pode escapar de punição

Na carta enviada aos pilotos, Max Mosley, presidente da entidade, exige que sejam entregues quaisquer documentos em forma de e-mail, mensagem de texto, nota, memorando, desenhos e afins que façam referência à Ferrari ou a Nigel Stepney, o espião ferrarista que teria vazado as informações para a McLaren, mais especificamente para Mike Coughlan, ex-diretor técnico da equipe.

A McLaren já tem uma alternativa para burlar uma possível punição severa no caso da espionagem na F-1. Segundo a edição de ontem do diário esportivo espanhol Marca, a escuderia britânica pode ser absorvida pela Mercedes, sua parceira, caso seja suspensa ou excluída da categoria.

A equipe receberia uma nova licença da Federação Internacional de Automobilismo e já não contaria mais com Ron Dennis sob seu comando. Os pilotos da McLaren, o inglês Lewis Hamilton e os espanhóis Fernando Alonso e Pedro de la Rosa, foram convocados pela FIA para comparecer à reunião do Conselho Mundial amanhã, em Paris.

Eclipse atrai olhares curiosos

Era a chegada de um eclipse parcial do Sol, que movimentou o Planetário de Porto Alegre, na Avenida Ipiranga, na manhã de ontem.

Foi o primeiro fenômeno dessa natureza neste ano no Brasil, e o Rio Grande do Sul acabou premiado. No Estado, ocorreu o maior nível de obscurecimento do disco solar, o que facilitou a visualização. Às 8h45min, o acontecimento chegou ao ápice, com 30% do sol coberto pela Lua.

No Planetário, os alunos do Jardim de Infância da Escola Adventista fizeram fila para ver o fenômeno. Cada observação veio acompanhada de um misto de alegria e surpresa.

Em função dos efeitos nocivos dos raios solares à visão, o eclipse solar não deve ser acompanhado a olho nu, nem com o uso de negativos de filmes, Raio X e fundos de garrafa. Na Capital, para uma visualização saudável, o Planetário forneceu lentes com filtros solares e alguns telescópios. O último eclipse solar visível no Estado havia ocorrido em 22 de setembro de 2006. Na época, porém, somente cerca de 15% do astro ficou obscurecido.

As expressões de ansiedade e os olhos arregalados dos alunos da Escola Adventista anunciavam que algo diferente estava acontecendo.

De acordo com Gilberto Klar Renner, geógrafo do Planetário, o próximo eclipse acontecerá no dia 20 de fevereiro, mas quem terá o seu perímetro encoberto dessa vez será a lua:

- O eclipse lunar do dia 20 de fevereiro será total, e as pessoas poderão acompanhar a olho nu.

- É muito legal. Estudamos na sala sobre os planetas e o Sol e agora podemos ver o eclipse bem de pertinho - vibrou Fábio Marcciolo, seis anos.

Histórias ao Contrário

A cidade dos vaga-lumes

Marlene B. Cerviglieri

A cidade era muito pequena, porem seus habitantes muito unidos. Todos sabiam de tudo. O que acontecia durante o dia, era assunto para o jantar. Viviam do cultivo de suas plantações, e em geral a colheita era sempre muito boa. Havia os que plantavam laranjas, outros café e milho e mesmo cana. Alem desta plantação todos tinham sua horta particular para o sustento da família.

Ao redor das casas viam-se arvores de frutas como goiabas, maçãs pêras e até parreiras de uva. Sempre ao final da colheita faziam uma grande festa na rua principal. Chegou finalmente o grande dia, e as senhoras estavam muito ocupadas com tantos pratos especiais para serem feitos. A rua estava toda enfeitada, com espigas de milho e abóboras. Usavam para enfeitar tudo que haviam colhido, ficava muito interessante de se ver. A agitação corria solta, as crianças estavam alegres pulando de um lado para o outro. Creio que toda a cidade estava presente nesta festa que acontecia o dia inteiro. A noite foi chegando e a festa continuava.

Começou a escurecer e as luzes não se acendiam! Alegres que estavam não deram muita importância ao fato. Foi escurecendo mais, e ai então ficaram preocupados. Vamos ver o que esta acontecendo... Mexeram, lidaram com os fusíveis e nada de se acenderem as lâmpadas. Acabaram ficando no escuro... Foi então que começaram a ver as luzinhas piscando em todo lugar! Mas o que é isso? Estavam sem saber o que era aquilo. Devagar tudo foi ficando quase iluminado, não era como as lâmpadas mas iluminavam! Foi quando alguém gritou bem alto;

- Os vaga-lumes...

Eram vaga-lumes pulando para todo lado, participando da festa também! Riram a vontade, continuaram a festa, pois os vaga-lumes se incumbiam de iluminar um pouco. Depois disto ficou tradição na cidade, no dia da festa nada de lâmpadas. Esperavam anoitecer para ver os vaga-lumes fazerem seu trabalho. Não acreditam? Pois vão conferir.

Onde? Na cidade dos vaga-lumes....

Histórias ao Contrário

A cidade dos vaga-lumes

Marlene B. Cerviglieri

Ao redor das casas viam-se árvores de frutas como goiabas, maçãs pêras e até parreiras de uva. Sempre ao final da colheita faziam uma grande festa na rua principal. Chegou finalmente o grande dia, e as senhoras estavam muito ocupadas com tantos pratos especiais para serem feitos. A rua estava toda enfeitada, com espigas de milho e abóboras. Usavam para enfeitar tudo que haviam colhido, ficava muito interessante de se ver. A agitação corria solta, as crianças estavam alegres pulando de um lado para o outro. Creio que toda a cidade estava presente nesta festa que acontecia o dia inteiro. A noite foi chegando e a festa continuava.

A cidade era muito pequena, porem seus habitantes muito unidos. Todos sabiam de tudo. O que acontecia durante o dia, era assunto para o jantar. Viviam do cultivo de suas plantações, e em geral a colheita era sempre muito boa. Havia os que plantavam laranjas, outros café e milho e mesmo cana. Alem desta plantação todos tinham sua horta particular para o sustento da família.

Eram vaga-lumes pulando para todo lado, participando da festa também! Riram a vontade, continuaram a festa, pois os vaga-lumes se incumbiam de iluminar um pouco. Depois disto ficou tradição na cidade, no dia da festa nada de lâmpadas. Esperavam anoitecer para ver os vaga-lumes fazerem seu trabalho. Não acreditam? Pois vão conferir.

Onde? Na cidade dos vaga-lumes....

Começou a escurecer e as luzes não se acendiam! Alegres que estavam não deram muita importância ao fato. Foi escurecendo mais, e ai então ficaram preocupados. Vamos ver o que esta acontecendo... Mexeram, lidaram com os fusíveis e nada de se acenderem as lâmpadas. Acabaram ficando no escuro... Foi então que começaram a ver as luzinhas piscando em todo lugar! Mas o que é isso? Estavam sem saber o que era aquilo. Devagar tudo foi ficando quase iluminado, não era como as lâmpadas mas iluminavam! Foi quando alguém gritou bem alto;

- Os vaga-lumes...

Histórias ao Contrário

A Festa no Circo

Marlene B. Cerviglieri

A cidade amanhecera em festa. Todos queriam achar um tempo para irem ao Circo. Havia chegado há já uns dois dias, prometendo dar um espetáculo de arromba. Fez um grande desfile pela cidade com todos os seus componentes. Seria uma festa mesmo! Quase todo ano eles chegavam na cidade e era um reboliço danado. Muitas pessoas aproveitavam para vender seus docinhos, e o pipoqueiro não vencia fazer tanta pipoca. Era muito interessante, pois o único animal que eles tinham eram os cavalos que puxavam as carroças. Havia trapezistas, bailarinas, homens voadores. Mulher de barba grande. Os palhaços então eram muitos cada um com uma roupa diferente. O mágico sempre nos surpreendia com seus truques. Faziam também um teatrinho com bonecos grandes quase perfeitos, e eram muitos engraçados mesmo.

Havia distribuição de brindes para todos, coisinhas simples, mas era uma alegria para nós. Naquele dia fui buscar pipoca que tinha acabado. Fiquei esperando até chegar o milho numa fila bem grande. Foi então que ouvi uma historia que me emocionou Um dos garotos que estava na fila, era do circo. Não sei o que ele fazia me parece que trabalhava com os bonecos no teatrinho. Foi então que alguém na fila perguntou;

- Por que vocês não têm animais no circo?

O menino olhou pensativo para todos nós e disse:

- Há muitos anos atrás este circo era dos avós do dono de hoje. Eles tinham animais. Leões, macacos. Cachorros amestrados, cavalos velozes. A bilheteira do Circo, que cuidava de vender os ingressos, ganhou um nenê muito lindo um belo menino. Todos nós moramos em trailer ou barracas. Ela foi para a bilheteria e deixou o bebê dormindo no trailer. Veio uma chuva muito forte, uma tempestade e o vento levou metade do Circo embora. Ficou tudo de pernas para o ar! Todos estavam amedrontados e apavorados. Ela chorava e pedia pelo filhinho, não se sabe onde estaria, pois o vento arrastou tudo. Foi quando viu a Chita, a macaca maior do Circo, carregando o seu bebê nos braços bem apertadinho. Foi até a mãe e o entregou. A mãe chorava muito e a macaca também. Todos se salvaram, mas metade dos animais se foi, assim como todos os filhotes da macaca. Daí em diante o Circo foi acabando com a apresentação de animais. Fizeram uma grande Festa no Circo depois para agradecer a vida de todos.

- Mas por que excluíram os animais para sempre? Perguntei.

- Porque são animais irracionais, aprendem o que lhe ensinamos para se apresentarem, apesar de terem o instinto de preservação, isto não é suficiente para que eles possam se defender quando acontece uma tragédia. Foi pensando em preservá-los que o Circo não os quis mais nas apresentações. Tentei imaginar os animais correndo tentando fugir sem saber o que fazer. Se nós que somos racionais no pânico ficamos perdidos, imaginem eles. Chegou a pipoca, e voltei para meu lugar ainda pensando no que ouvira. Mas a alegria voltou, A Festa no Circo foi maravilhosa!

Histórias ao Contrário

A Festa no Circo

Marlene B. Cerviglieri

- Porque são animais irracionais, aprendem o que lhe ensinamos para se apresentarem, apesar de terem o instinto de preservação, isto não é suficiente para que eles possam se defender quando acontece uma tragédia. Foi pensando em preservá-los que o Circo não os quis mais nas apresentações. Tentei imaginar os animais correndo tentando fugir sem saber o que fazer. Se nós que somos racionais no pânico ficamos perdidos, imaginem eles. Chegou a pipoca, e voltei para meu lugar ainda pensando no que ouvira. Mas a alegria voltou, A Festa no Circo foi maravilhosa!

Havia distribuição de brindes para todos, coisinhas simples, mas era uma alegria para nós. Naquele dia fui buscar pipoca que tinha acabado. Fiquei esperando até chegar o milho numa fila bem grande. Foi então que ouvi uma historia que me emocionou Um dos garotos que estava na fila, era do circo. Não sei o que ele fazia me parece que trabalhava com os bonecos no teatrinho. Foi então que alguém na fila perguntou;

- Por que vocês não têm animais no circo?

O menino olhou pensativo para todos nós e disse:

- Há muitos anos atrás este circo era dos avós do dono de hoje. Eles tinham animais. Leões, macacos. Cachorros amestrados, cavalos velozes. A bilheteira do Circo, que cuidava de vender os ingressos, ganhou um nenê muito lindo um belo menino. Todos nós moramos em trailer ou barracas. Ela foi para a bilheteria e deixou o bebê dormindo no trailer. Veio uma chuva muito forte, uma tempestade e o vento levou metade do Circo embora. Ficou tudo de pernas para o ar! Todos estavam amedrontados e apavorados. Ela chorava e pedia pelo filhinho, não se sabe onde estaria, pois o vento arrastou tudo. Foi quando viu a Chita, a macaca maior do Circo, carregando o seu bebê nos braços bem apertadinho. Foi até a mãe e o entregou. A mãe chorava muito e a macaca também. Todos se salvaram, mas metade dos animais se foi, assim como todos os filhotes da macaca. Daí em diante o Circo foi acabando com a apresentação de animais. Fizeram uma grande Festa no Circo depois para agradecer a vida de todos.

A cidade amanhecera em festa. Todos queriam achar um tempo para irem ao Circo. Havia chegado há já uns dois dias, prometendo dar um espetáculo de arromba. Fez um grande desfile pela cidade com todos os seus componentes. Seria uma festa mesmo! Quase todo ano eles chegavam na cidade e era um reboição danado. Muitas pessoas aproveitavam para vender seus docinhos, e o pipoqueiro não vencia fazer tanta pipoca. Era muito interessante, pois o único animal que eles tinham eram os cavalos que puxavam as carroças. Havia trapezistas, bailarinas, homens voadores. Mulher de barba grande. Os palhaços então eram muitos cada um com uma roupa diferente. O mágico sempre nos surpreendia com seus truques. Faziam também um teatrinho com bonecos grandes quase perfeitos, e eram muitos engraçados mesmo.

- Mas por que excluíram os animais para sempre? Perguntei.

Histórias ao Contrário

O Fantasma do Lustre

Marlene B. Cerviglieri

Estávamos todos reunidos na pequena biblioteca de nossa casa. Como era de costume sempre após o jantar fazíamos nossos deveres de escola. Eu, estava às voltas com meus teoremas, minha irmã com sua redação e meu irmão tentando recortar alguma figura para o cartaz de ciências. Ali, entretidos, ouvimos um estalo vindo do alto. Um olhou para o outro e não dissemos nada, apenas balançamos os ombros como que dizendo: que foi? Continuamos concentrados. De repente a luz piscou duas vezes, mas, imediatamente, voltou e ficou normal. Ficamos quietos novamente.

De repente ouvimos um forte assobio... Aí então não deu para ficar quieto, saímos correndo da sala. Fomos direto à sala de estar onde papai e mamãe estavam dando uma olhadinha no jornal.

- Que foi? perguntaram os dois já de pé tal a pressa com que adentramos a sala.

- Tem um fantasma no lustre dissemos os três quase que gaguejando.

- O quê? disse meu pai.

- É um fantasma no lustre!

Acompanhamos meu pai que levou consigo uma escada. Até ai então não entendíamos porque uma escada. Puxa, ele não tinha medo mesmo.

Subiu nela, vimos que apertava alguma coisa e depois delicadamente pegou algo. Desceu.

- Prontos para ver o fantasma?

Grudamo-nos uns nos outros...

- Primeiro: a lâmpada estava meio solta. Apertei-a e agora não vai mais piscar. E aqui está o fantasma que assobiou para vocês.

Abriu a mão e lá estava um inseto pequenino.

- Papai, o que é isso?

- Uma cigarra meus filhos, e elas cantam, assoviam!

Ficamos de boca aberta olhando.

- Então não tem fantasma?

- Claro que não.

Voltamos a outra sala e lá meus pais riam do nosso susto.

Puxa e eu que pensava que tinha um fantasma no lustre!

A janela bateu com o vento e, novamente, saímos correndo.

- Foi a janela - dissemos juntamente com as risadas de meus pais.

Sempre que entro numa biblioteca lembro deste fato, olho para os lustres e procuro o fantasma, ou seja, as cigarras.

Histórias ao Contrário

O Fantasma do Lustre

Marlene B. Cerviglieri

De repente ouvimos um forte assobio... Aí então não deu para ficar quieto, saímos correndo da sala. Fomos direto à sala de estar onde papai e mamãe estavam dando uma olhadinha no jornal.

- Que foi? perguntaram os dois já de pé tal a pressa com que adentramos a sala.

- Tem um fantasma no lustre dissemos os três quase que gaguejando.

- O quê? disse meu pai.

- É um fantasma no lustre!

Acompanhamos meu pai que levou consigo uma escada. Até ai então não entendíamos porque uma escada. Puxa, ele não tinha medo mesmo.

Subiu nela, vimos que apertava alguma coisa e depois delicadamente pegou algo. Desceu.

- Prontos para ver o fantasma?

Grudamo-nos uns nos outros...

Estávamos todos reunidos na pequena biblioteca de nossa casa. Como era de costume sempre após o jantar fazíamos nossos deveres de escola. Eu, estava às voltas com meus teoremas, minha irmã com sua redação e meu irmão tentando recortar alguma figura para o cartaz de ciências. Ali, entretidos, ouvimos um estalo vindo do alto. Um olhou para o outro e não dissemos nada, apenas balançamos os ombros como que dizendo: que foi? Continuamos concentrados. De repente a luz piscou duas vezes, mas, imediatamente, voltou e ficou normal. Ficamos quietos novamente.

- Primeiro: a lâmpada estava meio solta. Apertei-a e agora não vai mais piscar. E aqui está o fantasma que assobiou para vocês.

Abriu a mão e lá estava um inseto pequenino.

- Papai, o que é isso?

- Uma cigarra meus filhos, e elas cantam, assoviam!

Ficamos de boca aberta olhando.

- Então não tem fantasma?

- Claro que não.

Voltamos a outra sala e lá meus pais riam do nosso susto.

Puxa e eu que pensava que tinha um fantasma no lustre!

A janela bateu com o vento e, novamente, saímos correndo.

- Foi a janela - dissemos juntamente com as risadas de meus pais.

Sempre que entro numa biblioteca lembro deste fato, olho para os lustres e procuro o fantasma, ou seja, as cigarras.



O trabalho João e o Pé de TDAH: um transtorno relacionado aos meninos? de Michelle Brugnera Cruz foi licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Não Adaptada](#).