

**INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE
FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**MONOGRAFIA
A AFETIVIDADE E A ESTIMULAÇÃO POR TRÁS DA DIFICULDADE**

**Ana Maria Barreiras
e
Lina Niwa**

**SÃO PAULO
2018**

Ana Maria Barreiras

Lina Niwa

A AFETIVIDADE E A ESTIMULAÇÃO POR TRÁS DA DIFICULDADE

Esta monografia tem como objetivo analisar a relação entre a aprendizagem, a afetividade e a estimulação. Por meio de dois estudos de caso, analisamos como essa relação auxiliou o desencadeamento das dificuldades no processo de aprendizagem das crianças atendidas. Para realizar este trabalho, escolhemos a professora Vera Pina, que nos supervisionou durante à Prática Clínica do curso de Formação em Psicopedagogia.

Trabalho Monográfico apresentado ao curso de Formação em Psicopedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Psicopedagogo do Instituto Sedes Sapientiae.

Orientadora: Prof.^a Ms. Vera Márcia Gonçalves da Silva Pina

SÃO PAULO

2018

Dedicamos esta monografia a todos que participaram do processo de amadurecimento deste trabalho. Agradecemos à todas as professoras do curso de Formação em Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae que compartilharam conosco sua sabedoria e nos acolheram mostrando-nos nossas próprias potencialidades.

A AFETIVIDADE E A ESTIMULAÇÃO POR TRÁS DA DIFICULDADE

Ana Maria Barreiras

Lina Niwa

RESUMO

Este trabalho consiste no estudo de dois casos, denominados aqui como “Gael” e “Enzo”. Trata-se de dois atendimentos realizados ao longo do curso de Formação em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae. Com referência às teorias Walloniana, Junguiana e Vygostskyanas, e com o suporte de autores como Alicia Fernandes, Winnicot, Elsa Dias, Claudete Sargo e Beatriz Cardella, problematizamos a importância da afetividade e da estimulação para o desenvolvimento dessas crianças. Ao longo do trabalho, descrevemos as situações de cada criança, detalhamos as intervenções, relatamos os resultados de cada estudo e, por fim, realizamos uma análise com base nos autores mencionados. De modo geral, concluímos que a escassez de estímulo e afetividade no processo educacional, tanto no contexto escolar como no doméstico, resultou na dificuldade de aprendizagem no desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, para ambos os casos, concluímos que não se tratava de “falta de interesse”, mas sim da falta de orientação e de conhecimento dos educadores, situação agravada pelos graves problemas do atual sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: estimulação, afetividade, psicopedagogia, dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT

This paper consists on the study of two cases, denominated here as “Gael” and “Enzo”. These two attendances carried out under the supervision of Vera Marcia Pina, during the course of Psychopedagogy at the Instituto Sedes Sapientiae. Through the reference of the theories of Wallon, Jung and Vygotsky and the support of authors such as Alicia Fernandes, Winnicot and Elsa Dias, we discuss the importance of affectivity and stimulation for the development of these two children. Throughout the work, we describe the situations of each child, detail the interventions, report the results of each study and, finally, perform an analysis based on the mentioned authors. In general, we conclude that the scarcity of stimuli and affectivity in the educational process, both in the school context and in the domestic context, resulted in the difficulty of learning in the development of these children. Thus, in both cases, we concluded that it was not a “lack of interest”, but a lack of orientation and knowledge of educations, a situation aggravated by the serious problems of the current Brazilian school system.

Key words: stimulation, affectivity, psychopedagogy, difficulty of learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM : VYGOTSKY E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES	10
2. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – WALLON E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES.	15
3. INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO: JUNG E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES.....	19
4.CONHECENDO ENZO E GAEL	21
5.COMPREENDENDO ENZO GAEL.....	26
5.1 GAEL	26
5.1.1 Área afetivo social	26
5.1.2 Aspectos Cognitivos	27
Linguagem e Matemática.....	27
5.1.3 Aspectos Psicomotores.....	27
5.1.4 Relação com professor/escola	28
5.1.5 Intervenção	29
5.2 ENZO	32
5.2.1 Área afetivo social	32
5.2.2 Aspectos Cognitivos	33
Linguagem e Matemática	33
5.2.3. Aspectos psicomotores.....	33
5.2.4 Relação com a professora/ escola	34
5.2.5. Intervenção	35
6. CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUÇÃO

Esta monografia é resultado de inquietações e reflexões que emergiram ao longo dos atendimentos realizados no curso de Formação em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae. A pesquisa tem como objeto o estudo de dois casos, apresentados aqui como “Enzo” e “Gael” (nomes fictícios), meninos que, no início dos atendimentos, cursavam o Ensino Fundamental I, em escolas públicas diferentes. Tanto Enzo como Gael foram encaminhados pelas diretorias das respectivas escolas. Os atendimentos foram iniciados quando Enzo tinha 9 anos e Gael 12 anos e foram realizados nas próprias escolas, em salas e horários determinados pela coordenação das mesmas.

Durante as supervisões, pudemos notar semelhanças em relação às dificuldades de aprendizagem destas crianças. É foi deste contexto que emergiu o objetivo principal deste trabalho, que é compreender a importância da afetividade e da formação dos vínculos na relação existente entre quem ensina e quem aprende, além da importância da estimulação constante por parte daqueles que convivem com a criança, em casa ou na escola, no processo de desenvolvimento da criança.

Trata-se de uma temática cada vez mais importante nos estudos sobre o desenvolvimento de crianças¹ e que, todavia, não é apresentada nas formações de professores nos cursos de pedagogia. A relação professor e aluno e a criação de um vínculo entre eles é de extrema importância nos processos de aprendizagem e deve ser ressaltada nos cursos de capacitação dos professores. Infelizmente nem sempre isso ocorre, o que nos mostra a importância da psicopedagogia institucional na orientação e formação de professores, que por sua vez podem orientar os pais ou aqueles que convivem com a criança, reforçando o papel da afetividade na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Pode-se dizer que, na atual sociedade brasileira, a criança passa mais tempo na escola do que em suas próprias casas e, assim, convive a maior parte do seu dia não com seus pais, mas com profissionais da educação. Nesse sentido, o tema desta pesquisa tem grande importância para o desenvolvimento e formação da criança e, igualmente, para o desenvolvimento do trabalho do psicopedagogo, não só com a criança que tem problemas de aprendizagem, mas também com os professores e familiares que convivem com esta criança.

É importante ressaltar que toda criança deve ser vista e interpretada sob vários aspectos, pois é um biopsicossocial: tem o seu componente orgânico; suas emoções e reações;

¹ Alguns dos estudos são apresentados por TASSONI, 2000 e LEITE, 2015.

está inserida numa determinada família e num determinado contexto sócio histórico. Nesse sentido, segundo (FERNANDEZ,1990 apud BOSSA, 2000) o psicopedagogo deve ter um olhar interpretativo e utilizar seus conhecimentos e também sua sensibilidade na investigação de eventuais problemas ou dificuldades apresentadas por uma criança. Em outras palavras, deve-se evitar “rótulos”. Assim, um diagnóstico deve ser realizado por meio do próprio processo terapêutico, no qual o plano de trabalho é constantemente reavaliado e reestruturado, já que a criança é um ser em constante transformação e desenvolvimento. Isso exige do psicopedagogo uma atitude flexível e atenta, que procura enxergar para além dos sintomas diretos apresentados pela criança.

Segundo Bossa (2000), é preciso criar vínculo para que a criança tenha confiança e sinta-se à vontade para expressar seus sentimentos e dúvidas. Esse “olhar interpretativo” auxilia o profissional a colher dados para conhecer esta criança e entender como ela aprende. Essa consciência do “como aprendemos” se faz sempre necessária na atuação do psicopedagogo, que deve observar sem interferir, e procurar focalizar a criança ou o sujeito em questão na sua relação com a aprendizagem, e assim identificar suas dificuldades. Com estes dados em mãos, a mediação do psicopedagogo será mais eficaz.

Sublinhe-se igualmente que problemas orgânicos não impedem o aprendizado, mas apenas fazem com que essa aprendizagem seja diferente. Por isso, é tão importante respeitar as potencialidades que o indivíduo apresenta, ou seja, aquilo que ele já sabe fazer e gosta, para acionar, desenvolver e desencadear o potencial de aprendizagem que, de outra forma, poderia não se manifestar.

Durante os atendimentos surgiram inquietações que nos fizeram investigar como estas crianças estavam sendo estimuladas, em casa ou na escola, e como se desenvolvia a relação afetiva destes meninos com os familiares e as pessoas com as quais conviviam diariamente. Passamos a questionar o papel da estimulação e da afetividade no desenvolvimento cognitivo e afetivo, como estes poderiam estar estimulando ou não suas aprendizagens

Coisas básicas do dia a dia em casa, na família ou comunidade eram desconhecidas por estas crianças, como os dias da semana, meses do ano, suas datas de aniversário, entre outras coisas. Estes aspectos evidenciam uma dificuldade no processamento temporal, e também uma falha na transmissão de conhecimentos inerentes à nossa cultura. Isso nos levou a levantar hipóteses a serem investigadas sobre a provável origem desta “alienação” ou desconhecimento do mundo que as rodeava. Observamos, no decorrer dos atendimentos, que Enzo e Gael tinham dificuldade em expressar e nomear seus sentimentos e, através de suas

atitudes, constatamos a frágil estimulação feita por seus pais, em relação ao meio sócio cultural no qual estavam inseridos.

Assim, com estas inquietações, formulamos os seguintes questionamentos:

a) Qual era a relação entre os professores e as crianças atendidas?;

b) Porque estas crianças tinham medo de escrever?

c) Por que estas crianças de 9 anos pareciam tão alienadas, não sabiam dizer em que dias da semana, ou meses do ano estavam e não sabiam que todas as ruas têm nomes, apresentando, portanto, dificuldades temporais?

d) Como essas crianças se sentiam diante do grupo e na sala de aula?

Para problematizar nossas indagações, nos embasamos nas teorias de Lev Semyonovich Vygotsky, Henri Paul Hyacinthe Wallon e Carl Gustav Jung.

Primeiramente, (VYGOTSKY, 1935, apud OLIVEIRA, 1993) destaca a importância das interações sociais na “mediação” e na “internalização” como aspectos fundamentais para a aprendizagem, e argumenta que o conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação com as pessoas, não necessariamente adultas. A criança pode, assim, aprender com a outra criança, na escola ou fora dela. Daí a importância do convívio e do relacionamento com o outro. Segundo o autor, o conhecimento é sempre “mediado” pela interação do sujeito com o meio, e a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem biológico em ser humano (VIGOTSKY, 1935, apud OLIVEIRA, 1993).

Também traremos Henri Wallon que nos mostra que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Segundo ele, as emoções funcionam como um amálgama entre o social e o orgânico e, considerando que os processos de aprendizagem ocorrem em decorrência de interações sociais sucessivas entre pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir, apropriando-se e/ou construindo novos conhecimentos.

Finalmente, a abordagem junguiana que também nos dá suporte na problematização da questão da estimulação por meio de sua determinação dos quatro tipos psicológicos. Segundo (JUNG, 1920 apud PINA, 2015) são quatro os “tipos” psicológicos, ou funções psíquicas, que norteiam as aptidões e tendências no relacionamento do indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Para Jung “tipo é um modelo característico de uma atitude geral que se manifesta em muitas formas individuais” (JUNG, 1920, apud PINA, 2016). Segundo Jung ao determinarmos qual é a tipologia de cada criança, com as suas diferenças individuais,

podemos encontrar melhores estratégias de intervenção para obtermos melhores resultados com cada uma delas.

Como obra de base, articulamos neste trabalho, além de toda teoria ministrada durante o curso, as ideias da autora Claudete Sargo, que analisa a aprendizagem a partir da psicologia de Jung.²

Ao analisar o contexto e o histórico familiar de Enzo e Gael, constatamos a semelhança de fatores que podem ter influenciado negativamente nos processos de aprendizagem, que gerou a desmotivação e “aprisionou” o desenvolvimento dessas crianças, impedindo-as de aprender ou dificultando este processo. Diante disso, o trabalho de Alicia Fernández (1990) nos foi de grande valia, pois que esta autora desenvolve uma abordagem clínica da criança e da família, e descreve a dinâmica dos aspectos institucionais, familiares e subjetivos que podem interferir nos processos de aprendizagem.

Ainda no que tange ao relacionamento de Gael e Enzo com suas respectivas famílias, nos valem igualmente dos ensinamentos do pediatra (WINNICOTT apud, DIAS, 2003), que desenvolveu sua psicanálise com base nas relações familiares entre a criança e o ambiente. De acordo com (WINNICOTT apud, DIAS, 2003, p.94)), todo ser humano tem um potencial para o desenvolvimento. Entretanto, para tornar esse potencial em algo real, o ambiente se faz necessário. Inicialmente, esse ambiente é a mãe – ou alguém que exerça a função materna – apoiada, especialmente, pelo pai. Para desenvolver-se completamente, a criança passa por fases de dependência rumo a um estado de independência, até que chegue na fase adulta e estabeleça um padrão, que seja uma junção desafiadora entre copiar os pais e formar uma identidade pessoal.

Assim, tendo como referência a estes três autores , pudemos analisar as questões relativas à afetividade e estimulação nos dois casos analisados e, observando os resultados das intervenções realizadas desde o início dos atendimentos, assim como as dificuldades de aprendizagem por eles apresentadas, escolhemos as seguintes estratégias, como base na intervenção psicopedagógica: criação de vínculo com o professor, reconhecimento e potencialização de suas habilidades, estimulação ao convívio social e aproximação ao “outro” e orientação familiar para o auxílio no aprendizado e estudo.

Realizar os atendimentos e colocar em prática o que estudamos em nossa pós-graduação foi um grande desafio, que fez emergir uma série de questionamentos. Ao mesmo

² Claudete Sargo é psicopedagoga experiente em lidar com dificuldades de aprendizagem relacionando-as com complicações provenientes das relações parentais, utilizando, para isso, os referenciais teóricos da Psicologia Analítica de Jung.

tempo, foi extremamente gratificante poder observar as mudanças de comportamento e como a atuação exerceu um papel importante para o desenvolvimento de ambas as crianças atendidas.

1. A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM VYGOTSKY E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Antes de falarmos sobre a importância da estimulação, gostaríamos de falar um pouco sobre o que é aprendizagem.

No decorrer deste curso aprendemos sobre os diferentes enfoques dados ao aprender, baseados em pressupostos da medicina, neurociência, psicologia, pedagogia, neurolinguística, entre outros. Mas escolhemos um parágrafo de Nádya Bossa que exprime o olhar psicopedagógico deste processo:

(...) para o psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, têm lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade.

A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas. (BOSSA, 2000, pag.28)

1.1 VYGOTSKY

Nos processos de aprendizagem e desenvolvimento vários aspectos são imprescindíveis como, por exemplo, a estimulação adequada, a troca afetiva, a comunicação com a criança através da linguagem verbal ou não verbal.

É aprendendo com o outro, sendo estimulados, que construímos os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental e a linguagem, como sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie.

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2010), a linguagem nos fornece os conceitos e é por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico.

Quando pensamos nesta “mediação” não podemos deixar de pensar na importância da estimulação para que a criança ou o adulto, amplie seus conhecimentos.

Nesse sentido, é através do outro que a “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD) é estimulada, e o potencial da criança pode ser incrementado. Assim, o ZPD “é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender” (VIGOTSKY, 1935, apud Oliveira, 1993), assim, segundo esse autor, a intervenção que ocorre com a estimulação adequada provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky discorre ainda sobre a importância do desenvolvimento da “percepção, da atenção e da memória” nos processos de aprendizagem. Evidenciaremos mais à frente, que de fato observamos em nossos atendimentos que estes três elementos eram pouco desenvolvidos em Gael e Enzo.

Todo processo de aprendizagem ocorre por etapas e poderíamos estender o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, descrita anteriormente, às várias etapas de desenvolvimento pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vida, acumulando conhecimentos que fornecerão estrutura para novas aprendizagens.

(VYGOTSKY apud OLIVEIRA,2010) ressalta a importância das outras pessoas no desenvolvimento de cada sujeito que está imerso em determinada cultura e num contexto social específico, nos quais há um mundo infindável de informações a serem aprendidas, questionadas e modificadas.

1.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES:

Segundo Alicia Fernández (1990) o sujeito da psicopedagogia é um “sujeito simultaneamente aprendente e ensinante, ou melhor, um sujeito autor”. Mais ainda,

Um sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes (FERNANDEZ, 1990, p.52).

Essa “mobilidade”, por ela referida, é a transformação e a alternância de papéis que deve existir entre aquele que ensina e aquele que aprende. A aprendizagem é um processo dinâmico e transformador, presente não somente na relação professor- aluno, mas sim em todas as relações que envolvem dois ou mais seres humanos: na relação mãe e filho; pai e filho; entre irmãos; entre colegas e amigos, etc.

Nos processos de aprendizagem e desenvolvimento vários aspectos são imprescindíveis como, por exemplo, a estimulação adequada a troca afetiva, a comunicação

com a criança através da linguagem verbal e não verbal. Por isso, a importância do outro nestes processos fica estabelecida.

Este outro que pode ser o pai, a mãe, a babá, a professora, ou qualquer outra pessoa que conviva com a criança e que possa propiciar o adequado desenvolvimento em todos os seus aspectos: cognitivo; social; intelectual e psicológico. É através da interação com o “outro” que um ser humano se desenvolve e se insere no contexto sócio cultural, aprendendo, criando e fazendo parte da história.

Quando pensamos no recém-nascido e em todo o futuro que ele terá pela frente, em termos de amadurecimento e desenvolvimento em todas as áreas, sabemos da importância da estimulação adequada para que este processo possa ocorrer de maneira saudável e sempre crescente. Sabemos também da importância da “afetividade” nos processos de aprendizagem, mas falaremos dela no próximo capítulo, embora saibamos que ambas caminham juntas e que a afetividade fortalece a assimilação daquilo que é aprendido através da estimulação.

Com base nas teorias de Vygotsky e de Alicia Fernández, vemos que numa relação de aprendizagem, os sujeitos (aprendente e ensinante) não podem ser passivos, simplesmente absorvendo informações e conhecimentos a partir de ensinamentos mecanizados. Há que existir uma troca dinâmica, flexível e instigante para que a aprendizagem possa ocorrer de uma maneira transformadora onde o ser que aprende esteja sempre buscando novas zonas de desenvolvimento proximal, ao mesmo tempo em que reage, instiga e transforma aquele que ensina, a estimulá-lo na busca de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

É fascinante esta troca de conhecimentos que ocorre na intervenção ativa das pessoas na vida do outro, definindo os rumos de desenvolvimento de cada indivíduo, pois os sujeitos não percorreriam caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem resultantes da intervenção intencional de outras pessoas em sua vida.

Claudete Sargo (2015) chama de “intervenção” a estimulação que deve ocorrer na vida do bebê a partir do seu nascimento, com base nas primeiras relações do sujeito em sua família. Aqui, chamaremos este processo de “estimulação”. Queremos esclarecer que “estimulação e afetividade” caminham juntas, pois um ambiente afetivamente saudável geralmente é mais estimulante ao desenvolvimento de um indivíduo em todos os seus aspectos, motor, cognitivo, psicológico, etc.

Diante das reflexões feitas com base nos ensinamentos dos autores por nós escolhidos, observando nossos meninos e colhendo dados na anamnese, constatamos que ambos foram pouco estimulados pela família no decorrer de seu desenvolvimento. Enzo e Gael desconheciam os dias da semana, meses do ano, suas datas de aniversário, entre outras coisas.

Estes aspectos evidenciaram uma dificuldade no processamento temporal e também uma falha na transmissão de conhecimentos inerentes à nossa cultura.

Segundo Sargo (2005), desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos, e as primeiras relações do sujeito acontecem na família. Ainda, a articulação do processo do “matriarcado” e do “patriarcado” estão estreitamente ligadas ao processo de aprendizagem. A mãe, ou aquela que exerce a maternagem, estimula o bebê constantemente através da linguagem, das brincadeiras, das músicas e do afeto. Ela fala constantemente com o bebê mesmo sabendo que ele ainda não a compreende:

Dá um som, dá um ritmo os quais vão se constituindo nas primeiras cinzeladas que irão construir a matriz da linguagem oral e conseqüentemente preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao olhar atenta para o bebê, a mãe atribui significado aos seus movimentos e sons, primeiras formas de expressão da criança e, com isso, investe de humanidade o filho (SARGO, 2005, p. 85).

Esta estimulação deverá estar presente no decorrer do todo desenvolvimento da criança e é fundamental que ela seja dinâmica e atenta. Aqueles que exercem a função de “ensinantes”, sejam eles pai, mãe ou professores, devem aprender a interpretar os sinais apresentados pela criança que aprende, para que essa mesma estimulação possa ser modificada ou adaptada com o objetivo de incrementar a aprendizagem. Além disso, o exercício da “escuta”, permitirá ao adulto que ensina, uma melhor compreensão da criança, suas dificuldades e preferências, propiciando-lhe maior liberdade de ação, criação e expressão de seus desejos.

(...) quando o desejo da criança é sistematicamente posto de lado, a sua vontade sempre reprimida, suas possibilidades de elaboração intelectual ficam prejudicadas e conseqüentemente, sua produção será aquém de seu potencial. Essa dinâmica favorece o aparecimento de crianças socialmente passivas, que se mostram estereotipadas em suas condutas e desvinculadas de seus recursos criativos”. Podemos localizar, assim, no dinamismo matriarcal, a origem da motricidade, do pensamento e da linguagem. (SARGO, 2005, p. 86).

Sargo argumenta que é no dinamismo matriarcal que se origina a motricidade, o pensamento e a linguagem:

E essas relações que se estabelecem no matriarcado, vão além da consciência: são arquetípicas e, nessa medida, decisivas para a estruturação e desenvolvimento da psique. São elas que propiciam uma base essencial de abertura significativa para o mundo, indispensável, conseqüentemente, para o desenvolvimento intelectual da criança (SARGO, 2005, p. 86).

Como veremos no final deste trabalho, as mães das crianças observadas trazem essas dificuldades do não aprender, o que acaba influenciando na relação de estimulação e transmissão de conhecimentos para seus filhos.

Uma vez que as relações entre mãe e filho vão além da consciência, sentimento de frustração e incapacidade podem ser transmitidos sem que palavras sejam necessárias. Quando uma mãe se sente incapaz de ler e escrever corretamente e que se acomoda diante disso deixando transparecer que isso não é imprescindível para sua sobrevivência, pode transmitir esses sentimentos para seu filho e inconscientemente desestimulá-lo a aprender.

2. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – WALLON E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES.

Durante os atendimentos pudemos notar como a relação que se estabeleceu, entre nós e os pacientes, foram fundamentais para o desenvolvimento de Enzo e Gael.

Assim, passamos a questionar sobre a qualidade da interação deles em outros âmbitos sociais. Como relatado no início deste trabalho este foi um dos motivos que nos levou a aprofundar mais sobre a teoria walloniana, que apresenta a afetividade como determinante para o desenvolvimento da criança e que a mesma, quando prejudicada afeta o campo do conhecimento.

Para Wallon (1968) a afetividade é um dos campos funcionais que se alternam entre o ato motor e cognitivo e que são essenciais para o desenvolvimento da criança. A construção da personalidade do indivíduo é progressiva e, a cada estágio, as atividades adquiridas dão sustento e preparam a mudança para o estágio seguinte. No entanto, não se trata de uma evolução linear, pois para o autor existe uma crise na passagem desses estágios, pois a criança necessita se reformular e se restabelecer com o meio. Nessa teoria ocorre uma alternância entre os campos funcionais intelectuais e emocionais.

O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo (...) correspondem às etapas que se prestam à construção do eu (GALVÃO, 2000, p. 45).

Fica evidente como, na teoria walloniana, os campos funcionais são influenciados por fatores orgânicos e sociais, pois ocorre um encontro das atividades já adquiridas com o que está sendo apresentado pelo real. “A solução do conflito significa a passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com as exigências do meio social, portanto, para um novo estágio” (MAHONEY, 2008, p. 17).

Por isso, a afetividade e a inteligência são atividades que permanecem em um processo de constituição da personalidade do indivíduo através da integração e da diferenciação. Integrando as funções de cognição e emoção para constituir o eu e diferenciar, ao mesmo tempo, do “não eu”. Para isso, é fundamental que a criança disponha de um meio que lhe forneça interação e confronto com o outro, pois é através dessas relações que a criança passa a

compreender não apenas a sua personalidade e a dos outros, como também é dele que retira os recursos de suas ações.

Por isso, a escola como provedora de um meio social mais amplo do que no âmbito familiar, necessita planejar um ambiente que propicie essas interações não focando apenas no conteúdo a ser trabalhado, mas sim nas interações sociais que são possibilitados pelo ambiente escolar.

No caso de Gael observamos que essa interação era praticamente inexistente e havia pouco contato com o meio social. Ele possuía poucos amigos e demonstrava pouco interesse em interagir com eles, não tendo a iniciativa de procurá-los, apenas esperando que eles o buscassem. Quando isso não ocorria, ficava sentado sozinho em algum canto da escola, como relatou durante os atendimentos.

A interação social de Enzo era mais presente, porém era frágil e podia ser abalada por qualquer atitude que o desagradasse. Parecia estar sempre desconfiado com a atitude dos colegas, da professora, de sua madrinha, de sua tia, etc. Interagia com os colegas da escola, mas era uma interação mais superficial e efêmera. Não tinha muitos amigos fora da escola pois sua mãe, preocupada com sua segurança, não permitia que brincasse com os amigos na rua, por exemplo

A teoria walloniana separa o desenvolvimento da personalidade do indivíduo em cinco estágios, baseados em pesquisas e observações realizadas em crianças da sua época e cultura.

Segundo (Wallon apud, Galvão, 2000. p.43), os cinco estágios seriam “Estágio Impulsivo Emocional”, que seria a etapa da formação do eu corporal onde a emoção seria o instrumento de interação entre a criança e o meio; “Estágio Sensório Motor e Projetivo”, que seria a etapa da exploração sensório motora do mundo físico onde há predominância das reações cognitivas com o meio; “Estágio do Personalismo”, onde ocorre o processo da personalidade e há predominância das relações afetivas; “Estágio Categorical”, que seria o momento em que os progressos intelectuais levariam a criança a se interessar mais pelo conhecimento e há predominância do aspecto cognitivo e “Estágio da Adolescência”, que nas palavras que Galvão, “rompe a tranquilidade afetiva” e há uma necessidade de redefinir os contornos da personalidade que foram desestruturados pela fase da adolescência.

Enzo e Gael estariam no “Estágio Categorical”, quando a criança apresenta maior tempo de atenção voluntária, maior poder de concentração e diferenciação, capacidade de controle de emoções e prontidão para aquisição de novos conhecimentos. Apresentavam

interesse por determinadas coisas e assuntos, como o **Minecraft**³. Porém, era possível notar como características do estágio anterior que seria do personalismo ainda eram presentes, pois ainda estavam construindo a consciência de si mesmos através da interação com os outros. Isso ficou ainda mais evidente ao final dos atendimentos, pois através da relação que se deu entre nós e os meninos eles passaram a ter uma vida social mais ativa e conseqüentemente passaram a conhecer melhor a si mesmos. Segundo Galvão,

(...) os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento (...). Por isso a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência (GALVÃO, 2000, p. 40).

Isso evidencia como o ambiente influenciou o seu desenvolvimento cognitivo, pois como relata a teoria walloniana, o afetivo e o cognitivo se alternam e se complementam para a formação da personalidade da criança. Quando um aspecto é pouco desenvolvido ou compreendido, conseqüentemente, o outro também é afetado.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre as intervenções e como foi importante trabalhar com o afetivo para desenvolver o cognitivo.

A relação entre o aprendizado e o ambiente também é explicado por Winnicott. Em “A teoria do amadurecimento de D.W.Winnicott”, Elsa Oliveira Dias escreve que “o processo de amadurecimento pessoal depende fundamentalmente de dois fatores: a tendência inata ao amadurecimento e a existência contínua de um ambiente facilitador” (DIAS, 2003, p. 93), que contribui também para a compreensão da teoria walloniana. Para Winnicott o amadurecimento depende do ambiente, que também pode ser representado pela mãe suficientemente boa. Não se trata da mãe propriamente dita, mas sim da pessoa que supre as necessidades do bebê integrando-o ao mundo de forma autônoma e saudável.

Para Winnicott o ambiente “dá sustentação e facilita os processos de amadurecimento” (WINNICOTT, apud DIAS, 2003, p. 96). Ou seja, todas as pessoas presentes na vida da criança e a forma como se relacionam e estimulam o seu desenvolvimento, tanto emocional quanto cognitivo constituem o que Winnicott considera como ambiente facilitador.

Nesse sentido, podemos relacionar ambas as teorias para compreender como o desenvolvimento de Enzo e Gael foram afetados pelo ambiente. Ambos tinham mães que os

³ Minecraft é um jogo virtual que pode ser acessado tanto pelo computador quanto pelo celular. Trata-se de um jogo em que é necessário montar blocos e sair em aventuras. Pode ser jogado individualmente ou em equipe. O jogo tem diferentes versões, podendo o mundo imaginário ser criado pelo jogador e seus amigos ou então seguir as regras estipuladas dentro do próprio jogo. Por se tornar um jogo muito acessado, surgiram versões em livros e revistas de atividades. (Acessado em Micecraft.net, 2019).

protegiam demais e os meninos pouco compreendiam e expressavam seus sentimentos e ainda, eram pouco estimulados para conviver na sociedade de forma ativa.

O histórico e as situações vivenciadas desde que nasceram fazem parte de sua constituição da criança. A forma como foram trabalhadas e abordadas suas frustrações, ou como no caso, evitadas, teve um grande papel na constituição da personalidade de Enzo e Gael. A família de Enzo buscava agradar e oferecer tudo o que ele pedia e em situações de frustração reagia em forma de “birra”. Já a família de Gael era pouco presente e os momentos que passavam juntos eram com pouca conversa e acolhimento a seus medos e sentimentos.

Izabel Galvão, em “Uma concepção dialética ao desenvolvimento infantil” diz que “o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação” (2000, p. 100) Nesse sentido é fundamental que

(...) a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento deve, por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas(...). A escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 2000, p. 101).

Durante os atendimentos ficou evidente como o ambiente desfavoreceu o desenvolvimento de Enzo e Gael. Ambos tinham vergonha de buscar por ajuda na escola e pontuar, na frente de seus colegas, suas dificuldades; apresentavam pouca compreensão de seus sentimentos e como resolvê-los de forma autônoma e, por isso, passaram a ignorar ou evitar confrontos e dificuldades; ambos provinham de famílias com mães superprotetoras e pais ausentes e a baixa autoestima em relação aos estudos, impediam que pudessem auxiliar tanto nos estudos como na resolução de seus problemas.

A teoria Walloniana foi escrita através da observação de crianças que viveram em sua época. Devemos ressaltar a importância de considerar a sociedade atual e o contexto em que esses meninos vivem hoje. Trata-se de crianças cujos pais não concluíram o ensino fundamental e também traziam uma bagagem emocional. São referências matriarcais que fizeram o que o melhor que puderam diante às circunstâncias, tanto econômica quanto acadêmica.

Ainda falando sobre a afetividade e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no decorrer de nossos atendimentos nos apoiamos no livro de Beatriz Cardella que escreveu sobre a importância do amor na relação terapêutica (CARDELLA, 1994, p. 72), e este livro foi também um norteador em nosso trabalho com os meninos.

3. INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO: JUNG E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Carl Gustav Jung, foi um estudioso da personalidade humana, preocupado com as relações do homem com o mundo externo e com a comunicação entre as pessoas. E, em 1921 Jung trouxe uma contribuição fundamental para o entendimento da tipologia humana, ao escrever um de seus mais importantes trabalhos “tipos Psicológicos”, depois de 20 anos de observação.

Assim, o autor categoriza as funções racionais ou de julgamento, que são “pensamento” e o “sentimento”; e as funções irracionais ou de percepção, que são a “intuição” e a “sensação”. De acordo com Jung, todos possuímos as quatro funções, porém elegemos uma delas como principal, o que caracterizaria nosso “tipo psicológico”. A seguir, descrevemos de maneira sucinta cada uma das funções psicológicas descritas por Jung (1967), e explicadas por Vera Marcia Pina em sala de aula.

1. **Sentimento:** compreende os fatos pela lógica do coração; a aprendizagem é marcada pela relação com o outro; os seus desenhos são associados a relações vinculares e carregados de projeções emocionais; sua memória ocorre por associações afetivas;

2. **Pensamento:** valoriza a lógica sobre o sentimento; é lógico analítico e crítico; tem grande capacidade de se distanciar das emoções;

3. **Intuição:** tende a buscar a imaginação; a aprendizagem é motivada pelo novo e impensado; seus desenhos são futuristas, oníricos; sua atenção é descentrada e com associações livres;

4. **Percepção:** percebe pelos sentidos; aprende através da observação, buscando as características sensoriais do objeto; a atenção é focada e mapeada; a memória se dá pela experiência sensorial e concreta.

Além disso, Jung descreve duas disposições ou atitudes psíquicas: a extroversão e a introversão. O indivíduo extrovertido é mais falante, tem necessidade de participar de grupos, suporta barulhos, interage com satisfação e está atento ao mundo. O introvertido, por sua vez, pode se sentir inibido diante de muitas pessoas e pode ter sentimentos de inferioridade. Um sujeito pode apresentar as duas atitudes, dependendo da situação em que se encontra, mas é importante lembrar que sempre há predomínio de uma delas em cada um de nós.

No trabalho psicopedagógico, é de suma importância tentar identificar a função dominante ou o “tipo psicológico” de nossos clientes, além de sua disposição psíquica, pois é desta forma que descobriremos como cada um deles aprende e se conecta com o mundo à sua volta. E podemos afirmar que constatamos isso na prática, ao realizarmos os atendimentos com estes meninos. Ambos do tipo “sentimento”, sendo Gael introvertido e Enzo mais extrovertido.

Os trabalhos de Beatriz Cardella (1994, p.72) colaboraram para a relação terapêutica entre nós e os meninos. A autora menciona a importância da atitude amorosa, enquanto terapeutas, para que os “clientes” possam transitar entre duas polaridades, masculina e feminina, favorecendo a integração de suas personalidades.

Segundo a autora, o terapeuta atualiza sua polaridade feminina, sendo empático, receptivo, e compreensivo, oferecendo fluidez na relação com um cliente “cristalizado” em sua polaridade masculina. Por outro lado, o terapeuta atualiza sua polaridade masculina quando foca na experiência do cliente, raciocinando, analisando, frustrando manipulações e oferecendo suporte.

Transitando entre as duas polaridades, masculina e feminina, o terapeuta exercita a flexibilidade de seu cliente nas relações consigo e com os outros:

O terapeuta integrado é capaz de ser amoroso, disponível, receptivo, suave, sensível e intuitivo e, ainda assim manter-se firme, inteiro, diferenciado, singular, independente e livre (CARDELLA, 1994, p. 72).

Amparadas pela teoria de Jung, e pelos estudos de Claudete Sargo já citados anteriormente, pudemos despertar em Gael e Enzo o desejo de aprender, respeitando suas características individuais, bem como sua tipologia dominante.

4. CONHECENDO ENZO E GAEL

Os estudos de caso foram baseados nos atendimentos realizados com Enzo e Gael, que estudavam em escolas públicas de diferentes regiões de São Paulo. Ambos estavam no ensino fundamental I e foram encaminhados pelas respectivas escolas.

4.1 GAEL

Gael é o filho mais novo de três irmãos. Na época do atendimento, seu irmão mais velho cursava faculdade em outro município, e sua irmã do meio cursava o ensino médio, em outra escola. Seus pais eram divorciados e viviam separados desde que Gael tinha três anos. Em sua anamnese, a mãe relatou que o pai era **alcoólatra** e que a separação ocorreu devido a abusos físicos. Gael foi encaminhado para o atendimento pela própria escola, que apresentou como queixa dificuldades na socialização, na escrita e na leitura. Na anamnese, sua mãe demonstrou estar ciente de que Gael possuía algumas dificuldades na escola, mas não sabia como ajudá-lo, pois não havia terminado o ensino fundamental I.

O primeiro atendimento, apesar de ainda se tratar do desconhecido e envolver toda a timidez e a falta de contato visual, foi extremamente importante para o relacionamento que surgia. Tratava-se da construção do vínculo afetivo entre Gael e a psicopedagoga, criando um espaço de acolhimento e transmitindo confiança para que ele pudesse, naqueles momentos, falar sobre assuntos que o incomodavam, tanto em relação à escola quanto à família.

Enquanto realizava os desenhos propostos, Gael contou histórias de quando era pequeno, mobilizando a tipologia junguiana do sentimento em suas falas. Relatou sobre lembranças de seus animais de estimação e sobre momentos em que ficava sozinho em casa. Contou que tinha medo de fantasmas e, como ficava a tarde toda sozinho, trancava as portas e as janelas da casa, deixando a televisão ligada, como sua única companhia. A mãe e a irmã trabalhavam de dia, por isso voltavam para casa apenas à noite. Gael relatou que se sentia muito só, nesses momentos, e que não dedicava seu tempo livre aos estudos, mas sim à televisão. Visto que a escola alegou que Gael tinha problemas de socialização, é provável que buscava na televisão uma falsa interação social.

Na escola, Gael dizia ter apenas dois amigos, que eram mais novos do que ele. Em seu encaminhamento foi mencionada sua preferência pelas amizades com crianças mais novas, o que sugeria certa imaturidade em seu comportamento. Também segundo sua escola, Gael não era um menino que gostava de se expor, nem de demonstrar ou verbalizar seus desejos.

No decorrer dos atendimentos foi possível verificar que as dificuldades apresentadas eram consequência de falta de acompanhamento, tanto dos profissionais de sua escola, como de seus familiares, o que era ainda agravado por um problema fonoaudiológico⁴. Por passar muito tempo sozinho, Gael se descontraía com a televisão.

A escola, que acreditava na autonomia e responsabilidade dos alunos, passava, no início do ano letivo, uma apostila denominada “roteiro”. Esta continha textos, questões de interpretação e pesquisas, e deveria ser terminada até o final do ano, determinando a passagem do aluno para o ano seguinte. Ao longo do primeiro ano de atendimento, Gael não demonstrou interesse em realizar os exercícios do roteiro, tampouco era cobrado pela escola ou por seus familiares para sua finalização.

Notamos igualmente que Gael não sabia o que era estudar, sem se quer entendia que precisava estudar. Pouco falava sobre o futuro e, quando questionado, dizia que um dia seria vendedor, igual sua irmã, que trabalhava em uma loja de roupas. Sua mãe trabalhava o dia inteiro e, por isso, passava para Gael algumas responsabilidades, como cuidar da casa e ir à escola. Como não havia cobrança do que lhe era pedido, Gael possuía certo controle de sua vida, e deixava de frequentar a escola e os atendimentos quando chovia ou quando não se sentia bem. Sua mãe era consciente dessas faltas, pois Gael lhe falava a verdade quando deixava de ir à escola. Todavia, observamos que não havia consequências para essas faltas, o que tornava a situação cada vez mais frequente. A escola, apesar de ciente, argumentou não saber o que fazer para que sua frequência aumentasse, tampouco sua mãe sabia como lhe ajudar.

Para agravar a situação, Gael demonstrava pouco vínculo com os professores. No terceiro mês de aula ele ainda não sabia os nomes de todos os seus professores, apenas daqueles das aulas que mais gostava⁵. Seu material escolar estava praticamente vazio, com muitas folhas avulsas, soltas entre as páginas, e outras coladas em folhas em branco. Havia erros ortográficos não corrigidos, e foi possível verificar que o próprio nome da matéria estava escrito de forma incorreta, como “ciências”.

Mesmo tendo sido encaminhado pela escola para o atendimento, o que indicava a consciência da instituição em relação à necessidade de acompanhamento da criança, nos

⁴ Segundo a avaliação da fonoaudióloga, disponibilizada pela escola, Gael apresentava dificuldade na pronúncia de certos fonemas. Seu tratamento foi interrompido por sua mãe, que alegou, durante a anamnese, dificuldades no transporte da criança até o consultório da profissional.

⁵ A importância do vínculo entre professor e o aluno é um tema que será tratado mais adiante, pois está relacionado à afetividade e à emoção dentro de sala de aula.

pairavam as dúvidas de qual era o papel e o lugar de Gael dentro da sala de aula, e se havia alguma estratégia ou plano traçado para superação de suas dificuldades.

Para compreender um pouco mais sobre seu desenvolvimento, foram pedidas reuniões com alguns professores, com a coordenação, e até mesmo com a direção. No entanto, os pedidos eram muitas vezes esquecidos, ou então cancelados.

Não foi possível observar Gael em sua rotina escolar, pois relatou sentir-se desconfortável com a possível observação. Gael demonstrava ter um vínculo fraco com o ambiente social e era pouco incentivado a manter relações com seus pares. Sua mãe, por trabalhar o dia inteiro, preferia que Gael ficasse em casa após o período escolar e, na escola, acabava ficando isolado por não ter ferramentas necessárias para sociabilizar-se com seus colegas.

Entendemos que a falta de acompanhamento em relação ao que acontecia na vida de Gael, acarretou em sua dificuldade de organização pessoal e baixa autoestima, pois não demonstrava confiança em seus desenhos, capacidade de estudo e nem habilidade de socialização. As pessoas que de seu círculo social, apesar de presentes fisicamente, pouco estimulavam a interação através de conversas e brincadeiras.

Desde o primeiro atendimento, o objetivo principal, enquanto psicopedagoga, era criar um laço afetivo com Gael, fator fundamental para o atendimento, segundo a teoria de Wallon. Seguindo a teoria walloniana, através da criação do vínculo, ele poderia sentir-se à vontade e ter confiança para conversar abertamente. Em ambos os atendimentos, buscamos, através de jogos e conversas, criar um laço afetivo que nos auxiliasse a identificar as potencialidades das crianças, e trabalhar suas dificuldades para melhorar seus desempenhos dentro da escola. Durante os atendimentos, notamos como essa relação afetiva fez diferença, pois ambos passaram a demonstrar maior interesse e vontade no que era trabalhado, e até mesmo passaram a dizer o que não gostavam ou não queriam realizar. Surgiu um laço de confiança, não apenas conosco, mas consigo mesmos. Isso nos possibilitou compreendê-los holisticamente.

4.2 ENZO

Enzo é o filho mais velho. Sua irmã, três anos mais nova, lhe causa muito ciúmes, pois é bastante desinibida e possui facilidade para aprender. Ao longo da anamnese, a mãe de Enzo relatou que a gravidez foi acidental, mas aceita desde o início. Passou a ser uma criança desejada e a gestação foi tranquila, com acompanhamento médico e sem problemas.

Seu desenvolvimento psicomotor ocorreu dentro do esperado. Segundo a mãe, Enzo não gostava de brincar com brinquedos pequenos ou pedagógicos. Parecia impaciente diante destes brinquedos e preferia assistir desenhos na TV a brincar no quintal. Somente recentemente passou a gostar de jogar bola e de outras atividades ao ar livre. É capaz de andar de bicicleta, pular corda, subir em árvores, etc.; assim, parece não apresentar problemas motores. Porém, estas situações são raras, pois sua mãe não gosta que ele brinque na rua. Enzo costuma praticar mais atividades físicas quando visita a casa dos avós no interior, o que ocorre geralmente nas férias. Em seu tempo livre prefere os jogos de celular ou computador.

Enzo frequenta a escola desde seu primeiro ano de vida, quando foi para creche. Posteriormente, passou a frequentar o EMEI e, à época dos atendimentos, estava há quatro anos em uma escola estadual de ensino integral. Segundo a mãe, antes Enzo dizia que ia para a escola para brincar e, após o início dos atendimentos, passou a demonstrar interesse pela aprendizagem.

Seus pais vivem juntos e o relacionamento parece estável, mas houve momentos de muitos desentendimentos e brigas, presenciadas por Enzo, que relatou sofrer com a situação. O pai bebia muito e não se conformava com a sua indisciplina e sua falta de empenho e dificuldade nos estudos. Pelos relatos da mãe, essa era a justificativa dada para Enzo apanhar do pai.

Fez tratamento psicológico seguindo a orientação da Escola, pois não queria ler e nem escrever, apenas desenhar. Além disso, apresentou indícios de depressão infantil, que foi atribuída, juntamente com o desinteresse pela leitura e escrita, às brigas entre os pais e às situações em que apanhava. Fez aproximadamente vinte sessões de terapia psicológica. Os pais foram orientados e o relacionamento melhorou de acordo com a mãe. Os sinais de depressão parecem ter desaparecido. Sua mãe admitiu que provocava a ira do marido, que por sua vez descontava no filho.

A mãe de Enzo admitiu protegê-lo, porque o pai exagerava ao castigá-lo, tirando o celular e, conseqüentemente, impedindo-o de jogar seus joguinhos favoritos. Quando isto ocorria, ela esperava o pai sair e devolvia o celular para Enzo, pois do contrário ele ficava muito agressivo e desafiador com a mãe.

Segundo a mãe, ela própria teve muita dificuldade para escrever. O mesmo aconteceu com seu marido, que quase não estudou. Enzo tinha consciência de suas dificuldades e procurava evitar as situações nas quais tinha que escrever, ler ou resolver um problema. Segundo sua professora, ele apresentava bastante dificuldade de aprendizagem em todas as atividades, e demorava muito para fazer as lições, era desinteressado e não se concentrava.

Durante os atendimentos, foi possível observar que Enzo era falante, não respondia de maneira rude, e procurava fazer o que a professora encaminhava, porém nem sempre conseguia. Nos atendimentos ele costumava questionar e reclamar das atitudes da professora. Segundo a professora, Enzo parecia infantil para a idade, apresentava dificuldades em português e, principalmente, em matemática. Desenhava muito bem, gostava de mapas e apresentava uma noção espacial bem definida e harmônica.

Enzo foi encaminhado pela Escola, que estava preocupada com sua falta de interesse e dificuldade em aprender. O vínculo com os professores era frágil. Enzo se dispersava e, em várias ocasiões, enfrentava o professor. Aparentemente esta atitude era reforçada em casa, pela mãe, que acabava criticando a atitude da professora. A direção e a coordenação da Escola sempre estiveram muito presentes e interessadas, mas o mesmo não aconteceu com a professora, à época do início das sessões psicopedagógicas. Esta demonstrava que não tinha empatia por Enzo e que não estava disposta a ajudar. Pode-se dizer que a falta de vínculo afetivo entre os dois parecia piorar a situação.

Tanto a direção como a coordenação da escola alegaram preocupação em relação à falta de disciplina e comprometimento de Enzo em certas ocasiões. Preocupavam-se igualmente com a lentidão em seu processo de alfabetização.

No decorrer dos atendimentos, foi observado que ele apreciava os encontros, interagindo e falando de seus sentimentos. No início, participava das atividades propostas com interesse, desde que não tivesse que escrever. Não conhecia a maioria dos jogos, como baralho, dominó, batalha naval, forca, etc., e gostou muito de aprender e jogar, o que fazia de maneira justa e ética.

A leitura em voz alta era repleta de hesitações e substituições, mas isto não chegava a comprometer a compreensão do texto. Em alguns encontros apresentou uma infantilização da fala, mas depois de conversarmos sobre isso, procurava se autocorrigir e falar de maneira mais adulta. Gradativamente, Enzo foi perdendo o “medo” de escrever e passou a se interessar pelos símbolos utilizados na linguagem escrita e matemática.

5. COMPREENDENDO ENZO E GAEL: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

5.1 GAEL

Foram feitos quarenta e seis atendimentos semanais, de uma hora cada, no período de dois anos. Os atendimentos eram feitos na escola de Gael, EMEF do seu bairro.

Gael demonstrou timidez e hesitação até para olhar nos olhos de quem o estava atendendo. Não compreendia o que estava fazendo e nem do que se tratavam os atendimentos psicopedagógicos. A honestidade em relação ao atendimento, ao que seria trabalhado e como seriam trabalhados o tranquilizou e o fato de ser realmente ouvido transformou sua posição passiva e, no decorrer dos atendimentos, passou a expressar mais seus desejos, interesses e sentimentos.

5.1.1 Área afetivo social

Analisando Gael, com base na tipologia junguiana, verificou-se que sua função superior era o sentimento, enquanto que a inferior era o pensamento. Essa conclusão foi obtida, através de várias atividades aplicadas, observando e analisando seus desenhos e suas falas, pedimos para que eles descrevessem imagens que se associavam simbolicamente a tipologia junguiana e depois escolhessem a imagem com a qual mais se identificava. Gael escolheu uma imagem de uma árvore seca em meio à um cenário deserto e semiárido. Descreveu a imagens, mobilizando sua percepção, no entanto, trouxe em meio a sua fala, sentimentos e intuição, dando vida à uma imagem quase que morta. Imaginou a si mesmo dentro da imagem, descrevendo a sensação do vento, visualizando-se sentado embaixo da árvore e até imaginando uma cidade ao fundo.

Em conversas anteriores, Gael sempre mencionava que ficava só em sua casa, não saía para brincar e quase não tinha amizades. Era como se ele fosse aquela árvore isolada. Ele sempre mobilizou seus sentimentos em suas falas, relatando histórias de quando era pequeno e quando falava de pessoas próximas, mencionava sua mãe com frequência.

Gael passava muito tempo sozinho, pois na escola não procurava pelos seus amigos (esperava que eles o procurassem) e em casa se trancava até sua mãe chegar do trabalho. Foi possível observar que quase não havia um vínculo afetivo, além de sua mãe.

Quando foi pedido para realizar o desenho da família, hesitou e disse que não sabia o que desenhar. Resolveu desenhar os adesivos de família que algumas pessoas colam no carro.

Desistiu e disse que não gostou de seu desenho. Depois iniciou o desenho pela mãe, que estava segurando a mão da irmã, que estava segurando a mão do irmão (representando Gael) e, este, segurava a mão do pai. Este foi o primeiro desenho que as pessoas ganharam formas físicas, sem serem geométricas, pois seus desenhos sempre remetiam ao jogo “Minecraft”, ou seja, ganhavam formas geométricas e eram feitas em linhas retas.

5.1.2 Aspectos Cognitivos

Linguagem e Matemática

Gael apresentava problemas na fala, não produzindo palavras intercaladas, como o “r” em porta, ou o “m” em pomba, e tendia a colocar a língua entre os dentes para falar.

Em relação à leitura, a realizava de forma rápida e sem respeitar as pontuações. Quando a palavra era desconhecida ocorria vacilação e não lia a palavra corretamente, realizando substituição de palavras. Era capaz de estabelecer a sequência dos fatos quando compreendia o texto e sabia explicar oralmente.

Na escrita apresentava dificuldade ortográfica, como em saber que “M” vem apenas antes de “P e B”. Escrevia com lentidão, com letras pequenas e sempre que necessário realizar a escrita, se aproxima muito da folha. Apresentava insegurança na hora da escrita e perguntava ao final se estava certo ou não.

Em matemática foram realizadas algumas brincadeiras e atividades que exploraram tanto o conceito de número como o seu reconhecimento e nomeação. Gael compreendia a linha numérica e era capaz de realizar atividades de soma e subtração, apresentando maiores dificuldades em multiplicação e divisão. Em sua escrita era possível verificar que ainda espelhava a escrita de alguns números, como o “1” e o “7”. Apresentava compreensão da lógica matemática para solucionar problemas, no entanto, ficava evidente a desorganização para resolver os problemas e chegar a conclusão no papel. Necessitava de suporte de material concreto para realizar subtração e contas de multiplicação.

5.1.3 Aspectos Psicomotores

Gael apresentava dificuldade nas atividades de coordenação motora global. Não conseguia se equilibrar e apresentava descoordenação para pular e correr e pouca experiência com o movimento do corpo. Atividades viso-motoras eram difíceis, pois não conseguia coordenar os movimentos dos olhos e das mãos, se perdendo e desconcentrando com facilidade.

Apresentava dominância lateral direita para mão e pé. Atividades que exigiam a movimentação de ambas as mãos ou pés apresentavam desequilíbrio e desconcentração.

Gael desconhecia noção de tempo, não compreendendo o significado de minutos, horas e até mesmo os dias. Em atividades que exigiam a memória de curto prazo, associava objetos a posições corporais ou a outros objetos que estavam à sua frente, conseguindo memorizar com facilidade.

Demonstrava mais interesse nos atendimentos que eram baseados em jogos e brincadeiras. Nas condutas perceptivo-motoras foi possível notar que Gael não apresentava consciência corporal, seus movimentos eram desajeitados, mal conseguindo andar em linha reta ou então andar em linha reta ou pular para trás. Apresentava consciência de que não era bom nesse tipo de atividade, sentia vergonha e até certo medo de que a minha reação pudesse constrangê-lo ainda mais.

Em brincadeiras de memorização, demonstrou lógica para recordar os objetos e itens, realizando associação aos objetos que já haviam na sala, como o relógio, cadeira, mesa, etc. Na maioria das brincadeiras apresentava ótima memória de curto prazo. No entanto, apresentava dificuldade em acomodar novas informações, como as regras gramaticais para a escrita. Como demonstrava grande interesse pelos jogos e brincadeiras, essa foi a estratégia utilizada para acomodar os conteúdos com os quais apresentava maior dificuldade.

O material escolar era desorganizado e sem muitas anotações. As folhas não eram preenchidas até o final e apresentava apenas uma ou duas frases em cada folha. Desconcentrava-se com facilidade e não sabia explicar instruções dadas pelos professores. Em meio ao caderno haviam folhas avulsas e nem sempre as mesmas estavam associadas à matéria.

5.1.4 Relação com professor/escola

Gael não apresentava suas dúvidas a seus professores e mal se recordava de seus nomes. Lembrava apenas dos nomes dos professores cujas aulas considerava “legais”, como educação física ou difíceis, como “matemática”. Por conta de suas dificuldades, no segundo ano de atendimento, passou a realizar, uma vez por semana, um reforço em grupo com uma tutora dentro do período de aula, designada pela escola e, mesmo sendo um grupo menor, Gael não se sentia à vontade para expor suas dificuldades e também não se recordava do nome da tutora. A escola demonstrava preocupação e consciência de sua dificuldade, mas não

sabiam como ajudá-lo dentro da sala de aula, por isso, foi encaminhado aos atendimentos de psicopedagogia.

5.1.5 Intervenção

Gael sempre demonstrou grande interesse pelo jogo “Minecraft” e, por isso, o tema da maioria das sessões eram baseadas neste jogo. Como ele também demonstrava interesse pelos jogos que eram realizados durante os atendimentos, criamos jogos que pudessem auxiliá-lo em suas dificuldades, como “Tapa Certo” com as palavras que apresentava maior dificuldade em pronunciar e até mesmo com regras ortográficas. Realizamos a leitura de livros que abordavam o tema e era proposto que ele escrevesse semanalmente o que havia descoberto no jogo ou até mesmo na leitura dos livros.

O incentivo à leitura o auxiliou a ler de forma pausada, respeitando os pontos finais e as vírgulas. Ainda, com o auxílio dos jogos criados e da leitura de livros, Gael passou a ter maior consciência fonética e buscava pronunciar os sons das letras que antes não conseguia realizar. Para auxiliar, foram realizadas atividades de reconhecimento dos movimentos da área bucal, como soprar em canudos, encostar a língua no céu da boca ou atrás dos dentes superiores ou inferiores e atividades com espelhos.

Durante as brincadeiras, na posição de psicopedagoga, demonstrei minhas fraquezas e minha própria falta de coordenação, como ao chutar a bola. A intenção era fazer com que Gael compreendesse que as pessoas não são iguais e todas possuem habilidades diferentes. Ao mesmo tempo, buscava estimular sua coordenação, para que compreendesse que nossas habilidades podem ser construídas através da prática. Gael foi adquirindo confiança em si mesmo e em seus relatos passou até a querer praticar esportes, como os outros colegas de sua turma. Apesar de gostar das aulas de educação física, ele relatava que se divertia vendo os outros brincarem e realizava apenas as atividades em grupo, onde seus movimentos poderiam passar despercebidos.

Para trabalhar as dificuldades com matemática os jogos também foram inseridos, com o intuito de demonstrar que a multiplicação também está embasada na soma, que era algo que dominava. Jogos com dados e tabelas auxiliaram Gael a acomodar o conceito da multiplicação. Foi proposto que criasse um geoplano, para compreender a noção de área e, como o geoplano apresenta muitas linhas retas, Gael logo se interessou pois poderia criar os personagens do *Minecraft*.

Ao final do atendimento Gael criou um jogo que parecia com o “Lince”. Uma carta seria o desenho de um personagem do *Minecraft* e a outra carta seria uma dica ou explicação que remetia a esse personagem.

Durante os atendimentos, as atividades relacionadas às artes auxiliaram as conversas e era possível mobilizar seus sentimentos com mais “facilidade”. Gael passou a falar sobre suas dificuldades e era possível mediar o encontro de soluções. Passou a buscar a ajuda dos tutores em suas dificuldades e deixou de se apoiar apenas na minha presença. Sua leitura se tornou mais frequente e isso o ajudou a ler com ritmo, respeitando as pontuações.

Foi preciso orientar sua mãe, pois ela sentia vergonha de “cobrar” os estudos de Gael por não ter concluído o ensino fundamental. No entanto, essa falta de cobrança acabava resultando no desinteresse pelos estudos. Junto à mãe foi elaborado um cronograma de estudos para a semana, para que ela conseguisse ficar segura para cobrar de Gael os estudos.. Gael passou a ter tempo controlado de televisão e dedicada parte do seu dia para o estudo, fosse o roteiro ou até mesmo a leitura de um livro que lhe agradasse.

O desenvolvimento de Gael ao longo dos atendimentos foi surpreendente e isso me fez questionar a estimulação e a afetividade em sua vida. Em conversas com sua mãe, relatava que não se sentia à vontade para cobrar o estudo de Gael, pois se caso ele perguntasse alguma coisa, não poderia ajudá-lo e, para compensar, o superprotegia ao mesmo tempo em que evitava conversas que trouxessem o conteúdo escolar. Dessa forma, Gael não tinha com quem conversar sobre suas dificuldades. A relação com a irmã era mais de rivalidade e, ocasionalmente, demonstrava até certo desinteresse.

Foi preciso conversar e acolher sua mãe, para que ela também pudesse auxiliá-lo em seus estudos. Ao compreender que ela poderia ajudá-lo a encontrar soluções para suas dificuldades e incentivá-lo a conversar mais com seus professores e amigos, Gael mudou de postura e passou a tentar estudar com mais frequência. Ainda, passou a se apoiar na minha presença, como psicopedagoga, buscando tirar suas dúvidas. Ao longo do atendimento, para dar autonomia em relação aos estudos, buscamos juntos, ferramentas que pudessem auxiliá-lo em suas pesquisas, como a própria internet e os livros que já estavam a sua disposição na biblioteca da escola.

Ao final do atendimento, Gael já era capaz de realizar uma conversa, de forma informal, demonstrando interesse em saber sobre a vida de outras pessoas. Passou a fazer novas amizades e em alguns atendimentos até chamou seus colegas para me conhecer. Os atendimentos eram realizados aos sábados de manhã, dia em que não havia aula e, mesmo assim, esses amigos se dispuseram a ir.

Aos poucos Gael passou a buscar ajuda dos outros professores e nossos atendimentos passaram a ter um momento designado para que ele relatasse como havia sido seu estudo ao longo da semana, pois passou a ter interesse em mostrar o que havia feito. Gael ainda não alcançou o restante da turma em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado, no entanto, já é capaz de compreender o que é estudar e como fazer para se organizar para isso. Apresenta mais confiança em si mesmo e autoestima em relação a fazer novas amizades e até mesmo em participar de aulas que antes apenas observava ou até mesmo se distraia por não estar compreendendo.

Ao término do atendimento Gael era capaz de reconhecer suas habilidades e passou a compreender melhor quais eram suas dificuldades também, pois ele relatava suas dificuldades de acordo com a pontuação dos outros, como leitura, escrita e matemática. Compreendeu que eram partes dentro deste processo, como compreender a função das pontuações ou reconhecer os fonemas para assim poder realizar a escrita. A presença da mãe neste processo foi fundamental para que ele também quisesse evoluir, pois passou a ter pessoas interessadas no seu desempenho.

5. 2ENZO

Foram feitos quarenta e sete encontros durante os quase dois anos de atendimento. Cada encontro tinha a duração de uma hora e dez minutos, aproximadamente. Eram feitos de preferência na biblioteca ou sala de brinquedos da escola, onde havia espaço suficiente para que trabalhássemos com mais liberdade de movimentos corporais.

No início do atendimento Enzo estava com nove anos e quatro meses. Mostrou-se receptivo desde o primeiro contato. Parecia que apreciava o fato de estar em um atendimento individualizado. Demonstrou-se falante e participativo, se interessava pela maioria das atividades desde que sua produção escrita ou matemática não fosse solicitada. Tinha consciência de suas dificuldades e dizia que não gostava de escrever ou fazer contas. Mas estava ciente dos objetivos de nosso trabalho psicopedagógico, que era o de avançar no processo de alfabetização que estava muito aquém para sua idade.

5.2.1 Área afetivo social

No processo de avaliação e para uma adequada intervenção, diferentes atividades com desenhos foram solicitadas, através das quais poderíamos observar como Enzo se via na família, escola, e meio em que vivia. Enzo gostava de desenhar e falar sobre seus desenhos, portanto, estas atividades puderam ser exploradas e foram de extrema importância para que pudéssemos detectar qual seria o seu tipo junguiano predominante. Seus desenhos eram ricos em detalhes e explicações. Neles toda a família estava presente, mesmo que não desenhando todos os elementos, falava sobre o papel e importância de cada um deles e exteriorizava sua preocupação com a falta de recursos financeiros de sua família, dizendo que seus pais trabalhavam muito para arcar com as despesas da casa.

Ao desenhar “a árvore”, desenhou-a bem no centro de folha, frondosa e colorida, dizendo que quem a plantou foi o “moço que morava na casa, com a esposa, uma filha e um filho”, retratando, portanto, sua família. E disse também que, “se fosse uma árvore, pediria que cuidassem sempre bem dela, porque era uma árvore importante, a mais valiosa”. Demonstrou interesse e preocupação na união de sua família.

O desenho foi um elemento muito importante durante o primeiro ano de atendimento, pois era a maneira como se comunicava já que o poder da escrita ainda não tinha se constituído. Em nossos encontros exteriorizou verbalmente angústias e medos a partir de um desenho por ele elaborado. Além disso, os desenhos eram uma constante em seu material

escolar e inclusive nas avaliações, quando desenhava em vez de responder as questões solicitadas.

Analisando Enzo com base nos estudos de Jung, percebemos que sua função superior é o “sentimento”, sendo predominantemente extrovertido. Usa a “intuição” e a “percepção” de maneira intensa para enriquecer de detalhes seus desenhos e poder criar histórias sobre eles, enquanto que o “pensamento lógico” aparece como função inferior, já que apresenta maior dificuldade em lidar com os elementos simbólicos usados na leitura, escrita e matemática.

Utiliza a “percepção” como função auxiliar, de maneira insatisfatória para a idade, o que justifica a dificuldade na aprendizagem. Enzo demonstrou-se bastante perceptivo, mas utilizava os dados percebidos em determinados momentos, sem internalizar. Parecia “assimilar”, sem “acomodar”. Isso aparece mais claro nas associações fonema-grafema e de algoritmos com as quantidades correspondentes.

5.2.2 Aspectos Cognitivos

Linguagem e Matemática

Enzo se expressava com facilidade. Demonstrou-se bastante comunicativo e gostava de falar sobre tudo, principalmente sobre ele mesmo, sua família e seus sentimentos.

Durante a leitura apresentava muitas hesitações e substituições na leitura em voz alta, mas consegue registrar os detalhes da história lida.

Sua maior dificuldade aparecia na escrita, na transposição da palavra falada em símbolo gráfico. Apresentava muitos erros e trocas. Demonstrava ter consciência de sua dificuldade e evitava escrever ao máximo. A hipótese de escrita que apresentava era a silábica/alfabética.

Enzo apresentou raciocínio matemático muito pobre para a idade. Só soube fazer operações mais simples de adição e subtração ($3+5$, ou $5-1$), contando nos dedos para responder. Não soube multiplicar ou dividir.

Só conseguia resolver problemas muito simples que envolvam adição e subtração de números baixos. Apresenta maior dificuldade para cálculos mentais.

5.2.3. Aspectos psicomotores

Apresentou boa coordenação dinâmica global. Foi capaz de correr; saltar; pular em um pé só; pular corda e andar de bicicleta. Sua coordenação segmentar visomotor e motora fina

pareciam adequados para o desenho já que desenhava bem e com traçado firme. Na escrita, a coordenação parecia inadequada. Utilizou a letra bastão irregular, com o traçado muito leve e fraco.

Enzo apresentava dominância lateral direita para mão, olho e pé. Conhecida e dominava as partes do corpo.

Nas condutas perceptivo-motoras apresentava muita dificuldade com o tempo social. Não sabia dizer em que dia da semana, a data de seu aniversário e confundia a sequência dos meses. Parecia que nunca tinha prestado atenção a um calendário.

Não apresentou problemas em relação à organização espacial. Apresentou boa percepção, noções de direção, distância, área e volume. Demonstrou um pouco de dificuldade para memória auditiva e visual nos exercícios propostos com sons e símbolos sem significado. A discriminação auditiva era boa, mas na associação com os grafemas correspondentes, confundiu p/b, t/d, k/g, ão/am, ei/em.

Apesar de desconhecer a maioria dos jogos (dominó, baralho, batalha naval) se interessou e aprendeu muito rápido. Gostava de competir e se esforçava para ganhar. Demonstrou atenção às regras e justo. Se interessou muito por atividades novas. Segundo a mãe, em casa, ele só jogava raramente e em dupla. Não gostava de jogar com o pai e a irmã, pois acabam brigando.

Seu material era desorganizado, principalmente nas atividades realizadas em classe. tinha muitos desenhos, inclusive nas provas, que estavam incompletos. Se dispersava com facilidade e por muito tempo.

5.2.4 Relação com a professora/ escola

A relação com a professora não parecia adequada no início de nossos atendimentos. Ele a descrevia como uma pessoa sem paciência e era visível a inexistência de vínculo entre os dois e entre a professora e sua mãe.

Enzo mesmo sendo um menino educado e obediente, por vezes se rebelava na classe, desafiando a professora, a orientadora e até mesmo a diretora. Chegou a ser suspenso algumas vezes e segundo a coordenação, ele parecia não se conectar totalmente com a escola, colegas e professores, desligando-se dos mesmos esporadicamente.

5.2.5 Intervenção

Um dos principais objetivos do processo de avaliação e intervenção foi procurar saber qual seria a tipologia dominante de Enzo segundo Jung, para que o processo terapêutico tivesse êxito e a abordagem fosse adequada. Tendo o “sentimento” como função dominante, Enzo mostrou muito interesse em falar sobre si mesmo, sua família e suas dificuldades. Bastante afetivo e feliz com nossos encontros, se interessava pela maioria das atividades, desde que não envolvesse sua produção escrita. Parecia apreciar muito nossos encontros e expressava isso através de abraços e desenhos, demonstrando o quanto a afetividade estava presente em sua vida.

Tendo como base as teorias de Wallon, que nos fala da importância da afetividade nos processos de aprendizagem, e de Cardella que ressalta a importância do amor na relação terapêutica, percebemos que já tínhamos vantagens neste atendimento pois o vínculo entre nós era forte e através dele poderíamos explorar mais facilmente as “zonas de desenvolvimento proximal” (Vigotsky), libertando sua “inteligência aprisionada” (Alicia Fernandes), objetivando principalmente:

- Realizar a estimulação em todas as áreas cognitivas visando uma maior percepção do mundo que o cerca, associando a funcionalidade das letras e números em vários aspectos de sua vida;
- Aumentar seu tempo de atenção e concentração;
- Despertar seu interesse por pesquisa;
- Trabalhar a área afetiva visando maior tolerância e compreensão por parte dele diante das frustrações escolares e domésticas, e diante das reprimendas das professoras.

Ele desconhecia a maioria dos jogos propostos, mas seu interesse em aprender era grande e aos poucos, os números e letras foram sendo introduzidos nas brincadeiras para que ele se fortalecesse e perdesse o medo de escrever, principalmente.

Juntos lemos contos que favoreceram demais o desenvolvimento de Enzo. Ele se entregava nestes momentos, demonstrando mais uma vez seu lado afetivo. Gostava de conversar sobre o que foi lido e sempre emitia algum comentário sobre sua vida. Em alguns encontros em que, depois de fazer um desenho, queria somente conversar sobre seus medos e pesadelos. Desabafava, falava bastante, trocávamos ideias o que parecia lhe dar certo alívio. Perguntava sobre meus medos e pesadelos também, demonstrando interesse na escuta e

querendo ajudar. Conversávamos também pelo **WhatsApp**⁶ **EXPLICAR O QUE É**, em algumas ocasiões. Estas conversas foram extremamente produtivas já que seu interesse pela escrita passou a se desenvolver depois destes eventos.

Formatado: Realce

A escrita foi estimulada com os jogos de forca, memória, lince descritivo, adivinhações etc. Começamos então a realizar o primeiro projeto que era a confecção de um jogo de tabuleiro onde ele teria que escrever as “punições” e “prêmios”, em cartões. Ele conseguia escrever 3 a 4 destes cartões e logo se cansava. O objetivo deste jogo era estimular a sua produção escrita, trabalhando com ordens e comandos, melhorar sua fluência na escrita, além de propiciar uma maior interação familiar quando pudesse levar o jogo para casa, o que aconteceu no final do primeiro ano de atendimento.

O segundo projeto que fizemos, durante o segundo ano de atendimento, foi escrever um livro de sua vida e para isso usamos o computador, o que o estimulou bastante. Ele se entusiasmou muito com este segundo projeto e o resultado deste trabalho foi surpreendente.

A matemática foi trabalhada com várias atividades diferentes, para que seu interesse fosse despertado. O objetivo era mostrar a ele a funcionalidade dos números em nossa vida, medindo, pesando, calculando e contabilizando resultados de jogos. Foi observado que as atividades matemáticas com representações através de desenhos e esquemas eram realizadas com mais êxito, evidenciando que o apoio visual tornava mais fácil e concreto o raciocínio matemático ainda bastante defasado para sua idade. Seu progresso nesta área foi pequeno embora significativo. Foi observado que, embora entendesse e interpretasse corretamente os problemas mais simples, quando se deparava com o fato de ter que fazer somas ou subtrações de dezenas, se sentia incapaz e vacilava. Entretanto, durante as atividades lúdicas, fazia cálculos mais rapidamente, demonstrando uma agilidade maior. Sua evolução diante dos algoritmos poderia ter sido melhor Parecia sentir medo das palavras “multiplicar” e dividir. ” O trabalho com a multiplicação foi feito com bastante apoio visual e com muitas atividades diferentes, mas seu progresso poderia ser melhor.

A área psicomotora foi trabalhada em todos os aspectos e sua melhora foi surpreendente: sua letra ficou mais firme e definida; internalizou os dias da semana, meses e horas; passou a prestar mais atenção no mundo à sua volta. Foram feitos percursos de carro, onde ele tinha que fotografar as placas de ruas. Depois pesquisamos no *google* sobre os nomes das ruas e estudamos o mapa impresso do mesmo percurso realizado.

⁶ O WhatsApp é um aplicativo que surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de voz. (Acessado em [Whatsapp.com/about](https://www.whatsapp.com/about), 2019).

Em relação aos atendimentos realizados, é muito importante falar um pouco sobre o aspecto afetivo social. Durante o primeiro ano de atendimento, Enzo não gostava da professora que o ignorava na maior parte do tempo, demonstrando em muitas ocasiões sua falta de paciência, com ele e com sua mãe. Quando me encontrei com professora C., ela foi receptiva num primeiro momento, mas depois passou a me ignorar e reclamar na coordenação da escola, que não queria colaborar, etc. Parece que ela tinha problemas de relacionamento com várias pessoas da escola. Mas a diretoria me apoiava inteiramente, assim como a coordenação.

Já no segundo ano, a professora era T., acolhedora e exigente ao mesmo tempo. No início Enzo queria de rebelar com certas reprimendas por parte dela, pois ele detestava ser, contrariado. Chegamos a conversar muito sobre, relacionamentos, ética, necessidade de saber falar e escutar, controle de sentimentos negativos, etc.

Além deste relacionamento pouco saudável com a professora apresentava, esporadicamente, alguns problemas de relacionamento com alguns colegas e não tinha muitos amigos no início de nossos encontros, o que foi mudando no decorrer do segundo ano de atendimento. Enzo parecia mais tolerante com a professora e colegas de classe, falando sobre os mesmos com mais alegria e compreensão.

Enzo sempre foi muito “transparente” demonstrando suas emoções, angústias e descontentamentos, o que colaborou muito para que o trabalho psicopedagógico fluísse de maneira favorável. Desde o início de nossos encontros pude observar que sua fala se apresentava mais infantilizada em alguns momentos e esse aspecto foi trabalhado direta e indiretamente, buscando as causas desta infantilização através de conversas e jogos, e treinando uma fala mais “adulta” através de brincadeiras de locução, descrição e leitura em voz alta com o uso do gravador: Enzo gravava sua fala, escutava e buscava a autocorreção.

E aqui, mais uma vez as teorias de Wallon, Cardella (1994) e Jung (apud SARGO 2005) se confirmaram neste trabalho feito com Enzo. A afetividade, o amor e o respeito por sua tipologia dominante foram fundamentais para que ele pudesse se transformar e a ter uma relação diferente com seus professores, colegas e até mesmo em casa.

Segundo a direção e coordenação da escola, Enzo apresentou uma melhora inesperada em todos os aspectos. Antes era muito arredio e desafiador diante das menores reprimendas ou contrariedades. Apesar de educado, andava pela escola sem cumprimentar ninguém parecendo alheio ao mundo que estava a sua volta. Me preocupava o modo como Enzo “enxergava” a escola, professores, colegas e as regras de convívio. Ele sempre foi educado,

mas parece que não havia envolvimento com nada e ninguém, já que se contrariava quando algo não saia como ele queria, baixa frustração

No final de nossos encontros parecia mais envolvido com tudo e todos - cumprimentava e se despedia dos professores; contava histórias divertidas de coisas que aconteceram em classe com seus colegas. Segundo a supervisão, Enzo mudou muito, sem perder a sua essência.

6. CONCLUSÃO

Os atendimentos nos possibilitaram questionar e compreender a importância da afetividade e da estimulação no desenvolvimento da criança. Wallon descreve as etapas de acordo com a realidade em que vivia e Galvão (2000) em “Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil” escreve que é importante que possamos pensar e refletir sobre isso dentro da nossa atual realidade e no contexto social em que cada um vive. O despreparo dos pais, uma sociedade cuja desigualdade é evidente e disparada, salas de aula superlotadas, professores desestimulados e, conseqüentemente, crianças tornando-se invisíveis e sonhando com um futuro nada promissor. Além disso, observando os meninos e colhendo dados na anamnese, constatamos que ambos pareciam ter sido pouco estimulados pela família no decorrer de seu desenvolvimento.

O que mais nos marcou no curso de psicopedagogia foi saber que nós, enquanto psicopedagogas temos o dever de trabalhar com as potencialidades das crianças. É realmente muito mais fácil apontar os defeitos, desistir perante as dificuldades e passar o problema adiante. No entanto, a comodidade e a falta de conhecimento é o que levou tanto G. quanto E. às suas dificuldades de aprendizagem. Observar a evolução deles ao longo dos atendimentos foi como renovar as nossas esperanças. Compreendemos que estávamos trabalhando com uma única criança em cada atendimento e isso se diferencia completamente do trabalho em sala de aula, pois conciliar os gostos de todos os alunos nem sempre é possível. No entanto, esse olhar atento, conhecer de fato a criança e saber identificar suas potencialidades fizeram uma grande diferença em nosso trabalho. A sensibilidade para realizar este trabalho foi fundamental para o desenvolvimento de ambos.

Nossos questionamentos iniciais foram aos poucos, sendo respondidos no decorrer dos atendimentos psicopedagógicos, e a bibliografia utilizada foi de essencial importância para pudéssemos conhecer, compreender e estimular estes meninos despertando suas potencialidades.

Enzo e Gael aparentavam estar, em suas respectivas escolas, de uma maneira mais alienada e apática e os trabalhos realizados nos atendimentos psicopedagógicos tinha como base as teorias de Wallon e Winnicott, principalmente. Objetivamos, através da afetividade, propiciar um ambiente facilitador para estes meninos. Com o amor de Cardella e respeitando a tipologia de cada um (Jung), fomos mostrando as vantagens do convívio com os colegas

professores e instituição. E deu certo! Aos poucos eles foram se abrindo e interagindo com tudo e todos, confirmando o valioso conteúdo da bibliografia que escolhemos.

Para trabalhar a dificuldade na escrita apresentada por eles, encontramos as respostas no livro de Alicia Fernández, “A Inteligência Aprisionada” (1990). Iniciamos o nosso trabalho com as facilidades por eles apresentadas (desenhos e competições) para em seguida, trabalharmos a zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky. Diferentes estímulos foram utilizados para que o desejo de aprender a escrever fosse despertado. Aos poucos eles foram perdendo o medo de escrever. Convém salientar que foi fundamental neste processo, conhecermos os estudos de Jung, pois conhecendo o tipo dominante de cada uma (ambos “sentimentos”) pudemos direcionar o trabalho psicopedagógico de maneira mais eficaz.

Além destes autores acima citados, Claudete Sargo nos embasou para conversarmos e orientarmos os pais dos meninos para que a estimulação e o relacionamento familiar fossem melhorados em casa.

O frágil vínculo que ambos apresentavam com a escola, professores e colegas, era um fator muito preocupante em nosso trabalho psicopedagógico e apoiadas nas teorias de Wallon constatamos o quanto a afetividade estava prejudicando a adequação destas crianças, tanto na escola, como em casa. A afetividade foi trabalhada nos encontros psicopedagógicos e expandida para a realidade escolar e doméstica dos meninos, dando-lhes suporte para enfrentar as frustrações e os momentos menos prazerosos da vida. Aos poucos eles foram se adequando e interagindo melhor com as pessoas de seu convívio, respeitando regras e aprendendo a escutar o outro, passando a trocar experiências e conhecimentos, e constituindo-se, portanto, como sujeitos.

Um ponto em comum observado, é que tanto a mãe de Enzo como a mãe de Gael tinham pouca escolaridade e muita insegurança ao escrever. Ambas cursaram até o 3º ano do Fundamental, e provavelmente se sentiam incapazes de estimular seus filhos no processo de alfabetização. Esta incapacidade e insegurança por elas verbalizadas, podem não ter ocorrido somente no campo da alfabetização, mas também em momentos anteriores de convívio, que poderiam ter sido melhor estimulados e aproveitados.

A estimulação pode ocorrer de diferentes maneiras e, ao demonstrar isso aos pais de Enzo e Gael foi crucial para seus respectivos desenvolvimentos. A participação dos pais e a forma como demonstram o interesse pela vida de seus filhos foi um norteador para os meninos e suas famílias. Todas as teorias apresentadas demonstram a importância do “outro” para o desenvolvimento da criança. Nos casos citados, o “outro” enquanto família, eram

representados por pessoas que não sabiam o que e nem como ajudar seus filhos. Pessoas com baixa autoestima, que se desvalorizavam e, conseqüentemente acabavam transferindo o mesmo sentimento a seus filhos. Nossa sociedade atual é configurada por uma extrema diferença econômica e social e nesse cenário o potencial que tanto comentamos no decorrer de nossa monografia, acaba sendo perdido e até mesmo ignorado. O “outro” enquanto escola é caracterizado, neste cenário, como um local de insatisfação, superlotados e, conseqüentemente, o olhar atento acaba sendo inexistente. O superficial, que no caso seria verificar que os meninos estavam tirando nota baixa ou não estavam conseguindo concluir os trabalhos pedidos eram notados, mas não havia intervenção ou mediação para que suas potencialidades fossem alcançadas.

Os atendimentos psicopedagógicos potencializaram suas habilidades através de atividades e brincadeiras que abordavam temas que lhes interessavam e, neste processo, nós também nos colocamos como o “outro”, no entanto, com um olhar atento, com interesse em conhecer de fato essas crianças e com a sensibilidade de compreender, mediar e orientar os “outros”. Foi possível transformar o ambiente em um ambiente facilitador, colocando ambas as crianças como alunos autores, capazes de reconhecer suas habilidades e não apenas suas dificuldades. Acreditamos que ambos os meninos tinham conhecimento de suas dificuldades, no entanto, nenhum compreendia suas possíveis potencialidades.

No decorrer dos atendimentos compreendemos que nossa responsabilidade com os meninos não dependia apenas da relação que iríamos construir com eles, mas também com as pessoas que estavam inseridas em seu “meio”. Foi fundamental potencializar sua família e orientá-los para que eles também pudessem compreender a importância de seu papel na constituição de Enzo e Gael enquanto indivíduos. Os atendimentos nos possibilitaram compreender que nosso papel era pensar no desenvolvimento desses meninos de forma holística e que até os momentos em que estabelecíamos limites e conversávamos como lidar com as frustrações e sentimentos foram cruciais para que eles pudessem se auto conhecer.

Ao final dos atendimentos tanto Enzo quanto Gael reconheciam suas habilidades e compreendiam que as dificuldades não lhes limitavam, mas que era importante que eles buscassem ajuda quando necessário. Os atendimentos possibilitaram um estímulo adequado e, ambos os meninos, passaram a compreender regras ortográficas e passaram a ler com mais fluidez e ritmo. As escolas demonstraram reconhecimento em relação ao trabalho realizado e passaram a buscar estratégias para auxiliar os alunos que estavam apresentando dificuldade.

Acreditamos que o trabalho realizado durante esses atendimentos foi muito importante para nós e levaremos essa experiência conosco pelo resto de nossas vidas. A insegurança

inicial em atender uma criança e ter a responsabilidade de ajudá-la; as dificuldades e nossas próprias inseguranças que foram aparecendo no decorrer dos atendimentos e a sensibilidade e o acolhimento demonstrados durante nossas supervisões, o apoio e as palavras carinhosas de pessoas que estavam em nosso “meio” e toda a troca que ocorreu entre nós e os meninos atendidos, assim como com suas famílias e escolas.

Foi muito gratificante poder compreender e articular o conhecimento que adquirimos durante nossa pós-graduação durante os atendimentos. O conteúdo apresentado foi extremamente importante para realizar esses atendimentos e compreender nossa função enquanto psicopedagogas. Acreditamos que nos deparamos com um “meio facilitador”, como descrito por Winnicott e, através desses atendimentos, também pudemos dar continuidade ao nosso próprio processo de amadurecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDROF, Marlene Coelho. **Emoção e escrita: fios que se unem numa mesma trama.** Tese de Mestrado, FEUSP, 1998

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** 8ª edição. São Paulo: Papirus, 1999.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil.** Contribuições a partir da prática. 2ª edição. Artemed, 2000.

CARDELLA, Beatriz Helena Paranhos. **O amor na relação Terapêutica.** São Paulo: Summus, 1994

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicot.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2ª Reedição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação.** 8ª edição. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vigotsky,** São Paulo, Scipione, 1993.

PINA, Vera Marcia. **Os tipos psicológicos e a aprendizagem,** aula apresentada em 2016 no curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo

SARGO, Claudete. **O berço da aprendizagem, um estudo a partir da Psicologia de Jung.** São Paulo: Ícone, 2005.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

TAILLE, Yves Joel Jean M Rodolfhe de la; OLIVEIRA, Martha Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

SITES:

<https://www.whatsapp.com/about/> acessado em julho de 2019.

<https://www.minecraft.net/pt-br/what-is-minecraft/> acessado em julho de 2019.

