

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

**A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA
PSICOPEDAGOGIA: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE UM
ESTUDO DE CASO**

EDINEI OLIVEIRA VASCO

ANÁPOLIS
2014

EDINEI OLIVEIRA VASCO

**A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA
PSICOPEDAGOGIA: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE UM
ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis
como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Psicopedagogia Institucional e
Clínica, sob orientação da Prof^ª. Esp. Ana Maria
Vieira de Souza.

ANÁPOLIS
2014

EDINEI OLIVEIRA VASCO

**A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA
PSICOPEDAGOGIA: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE UM
ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Anápolis, 08 de fevereiro de 2014.

APROVADO EM: _____/_____/_____ NOTA _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Esp. Ana Maria Vieira de Souza
Orientadora

Prof^ª. Ms^a. Marcia SumireKurogi
Convidada

Prof^ª. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel
Convidada

A mulher entra no quarto do filho decidida a ter uma conversa séria.

De novo, as respostas dele à interpretação do texto na prova sugerem uma grande dificuldade de ler e escrever: dispersão pode ser uma resposta para parte do problema. A extensão do texto pode ser outra. Preguiça de ler e escrever parece também outra forma de ignorar a extensão do texto.

Ele está, de novo, no computador, jogando. Levanta os olhos com aquele ar de quem pode jogar e conversar ao mesmo tempo.

A mãe lhe pede que interrompa o jogo, e ele diz: “só um instante para acionar o Set-up e salvar no MemoryCard”. Curiosa, ela olha para a tela e se espanta com todaaquela complexidade. E, ainda, as informações e instruções do jogo eram todas no idioma japonês. Pergunta lhe como consegue entender o texto para jogar.

Ele lhe fala de alguma coisa parecida com uma “lógica sequencial de jogo” e sobre algumas tentativas e interpretações dos ícones. Diz ainda que conhece o contexto histórico do jogo e a base da estratégia utilizada na história, pois, muitas coisas são idênticas às que fazem parte do seu cotidiano e que por isso, mesmo em japonês, tudo era compreendido e fazia sentido.

Aquela conversa acabou sendo adiada.

Tanto a escola, quanto a mãe-professora não estavam preparadas.

Raquel Barreto (adaptado):
Formação de professores, tecnologias e linguagens.

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta abordar e divulgar a transdisciplinaridade como constituinte da base epistemológica da psicopedagogia. Enfatiza-se, aqui, a integração disciplinar do conhecimento, buscando perspectivas distintas para uma nova compreensão dos fenômenos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, assim como subsídios para a amenização e, por conseguinte, supressão das dificuldades encontradas. Ressalta-se, ainda, que se torna imprescindível para o Psicopedagogo conhecer as concepções teóricas, assim como as possibilidades práticas, das múltiplas áreas que, quando articuladas, podem fundamentar uma base mais consistente para a sua atuação profissional. Assim sendo, e conforme a temática proposta, foram descritas as estratégias e métodos utilizados para a seleção do campo de estágio e do caso a ser estudado, dos instrumentos para coletas de informações, levantamento de hipóteses, análise e interpretação de dados, informe psicopedagógico e, por fim, a concretização do diagnóstico psicopedagógico com a devolutiva e sugestões de intervenções para a família, escola e instituição responsável pelo atendimento multidisciplinar.

Palavras-Chave: Epistemologia. Psicopedagogia. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper has the purpose approaching and promote transdisciplinarity as a constituent of the epistemological basis of the psychopedagogy. It is emphasized, here, the disciplinary integration of knowledge, searching for a distinct new understanding related to the teaching-learning process phenomena, as well as subsidies for mitigation perspectives and, Consequently, removal of difficulties. It is noteworthy, though, so it is indispensable to learn about the psychopedagogists theoretical concepts, and the practical possibilities of multiple areas that, when articulated, can justify a more consistent basis for their professional performance. Therefore, and as the proposed theme, the strategies and methods used for the selection of training place and a case study, the instruments for the collection of information, raising hypotheses, analyzing and interpreting data, inform and psychopedagogic have been described, and finally, the implementation of psychopedagogic diagnosis with feedback session and suggestions for interventions for family, school and institution responsible for multidisciplinary care.

Keywords: Epistemology. Psychopedagogy. Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1A PSICOPEDAGOGIA: UM BREVE CONCEITO.....	10
2A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	13
3A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PSICOPEDAGOGIA.....	17
4UM ESTUDO DE CASO: A TEORIA APLICADA NA PRÁTICA.....	21
4.1 O CAMPO DE ESTÁGIO.....	21
4.2 O SUJEITO INDICADO.....	23
4.3O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO.....	24
4.3.1 Entrevista familiar exploratória situacional (EFES)	25
4.3.2 Anamnese.....	28
4.3.3 Entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA)	29
4.3.4 Provas projetivas	31
4.3.5 Provas pedagógicas	34
4.3.6 Hipóteses e considerações preliminares	37
4.3.7 Dislalia: Conceitos e teste	38
5O INFORME PSICOPEDAGÓGICO	41
6 DEVOLUTIVA	43
6.1 EM RELAÇÃO À FAMÍLIA	43
6.2EM RELAÇÃO À ESCOLA	44
6.3EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS	52

INTRODUÇÃO

Formar-se em Psicopedagogia é diferente de estudar psicopedagogia apenas para obter um título. A única forma para que o estudo da Psicopedagogia possa transformar-se em aprendizagem é abrindo espaços de autoria do pensamento para nós mesmos, enquanto tentamos abri-los para os outros.

Alicia Fernandez

Um sucinto e superficial questionamento a respeito das bases epistemológicas da Psicopedagogia pode, de maneira imediata, suscitar respostas que levem em consideração apenas a sua base etimológica. Ou seja, em função da composição por aglutinação dos léxicos “Psicologia + Pedagogia = Psicopedagogia”, acredita-se que somente a adição das teorias e concepções derivadas destas duas primeiras disciplinas é que fomentam a efetivação da terceira.

Todavia, essa observação apesar de correta, apresenta-se, de certa forma, reducionista e limitada em relação à amplitude teórica, conceitual e prática da psicopedagogia, pois, em torno do seu étimo circunda-se uma multiplicidade de saberes e, por assim ser, faz-se necessário que essa área do conhecimento seja compreendida e efetivada a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

A transdisciplinaridade é aqui entendida como uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento que fora fragmentado em disciplinas. Ela procura estimular uma nova compreensão dos processos complexos que envolvem o homem e o seu contexto social, histórico, cultural, político, psicológico, etc., articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, fomentando um melhor entendimento da realidade contextual, na qual situa-se o objeto ou o fenômeno investigado.

A Psicopedagogia, sendo uma área de conhecimento e de atuação dirigida em função do processo de aprendizagem, tem como seu objeto de estudo o Ser Cognoscente, também descrito como sujeito epistêmico ou do conhecimento. Nesse sentido, o Psicopedagogo é um profissional envolvido com a aprendizagem humana e, por isso, necessita agregar e dominar conhecimentos de diversas áreas, a fim de intervir, de forma satisfatória, neste processo cognitivo, seja para potencializá-lo ou, por meio da investigação de possíveis causas, amenizar as dificuldades de aprendizagem, sejam elas congênicas, sociais, estruturais, metodológicas, etc.

Pretende-se, então, no presente trabalho, abordar e divulgar a transdisciplinaridade como constituinte da real base epistemológica da psicopedagogia. Em

outras palavras, ao enfatizar a integração disciplinar do conhecimento (que não verdadeiros saberes indissociáveis, mas que atualmente se apresentam fragmentados e distantes), buscam-se perspectivas distintas para uma nova compreensão dos fenômenos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, assim como subsídios para a amenização e, por conseguinte, supressão das dificuldades encontradas, sendo estas produzidas por elementos internos e, principalmente, externos ao sujeito cognoscente.

Desta forma, torna-se imprescindível ao Psicopedagogo conhecer as concepções teóricas (assim como as possibilidades práticas) das múltiplas áreas que, articuladas, podem fundamentar uma base mais consistente para a sua atuação profissional. Assim sendo, indaga-se:

- a) Quais seriam essas áreas?
- b) Qual o foco de cada uma delas?
- c) O diagnóstico e a intervenção tornam-se mais concretos (reais) e eficazes a partir do conhecimento e utilização de uma base teórica transdisciplinar?

Tais questões tentarão ser respondidas, ainda que indiretamente, no decorrer deste texto cuja metodologia se pautará na simbiose entre uma base teórica transdisciplinar e a prática desta; isto é, a partir de referenciais bibliográficos e da aplicação destes em um estudo de caso.

Assim, utilizando elementos e métodos próprios da psicopedagogia - e com embasamento teórico transdisciplinar-, foram investigadas e diagnosticadas as possíveis causas que caracterizavam (e rotulavam) uma criança com determinada dificuldade de aprender certas noções básicas concernentes à sua idade escolar. Essa criança, com onze anos de idade, estudante do ensino básico de uma escola pública municipal da cidade de Anápolis, apresentava um determinado *déficit* de aprendizagem, cujas causas eram ainda desconhecidas, tidas apenas como meras suposições. Por conseguinte, após o diagnóstico, e já objetivando a superação das dificuldades apresentadas, foi elaborada uma sugestão de intervenção com a finalidade de orientar os pais, professores e demais profissionais envolvidos no processo.

A partir do supracitado, e para a elaboração e desenvolvimento deste relatório, foi delineado o seguinte percurso: primeiramente, conceituar e descrever a psicopedagogia, assim como o seu objeto de estudo. Em seguida, explicar o que se acredita ser a sua base epistemológica a partir de um conceito de transdisciplinaridade e apresentando, ainda que de forma sucinta, as teorias e concepções das diversas outras áreas de conhecimento que se apresentam como indispensáveis para a perspectiva transdisciplinar da psicopedagogia. Na sequência, descrição e explanação acerca do processo de investigação, análise e diagnóstico do

estudo de caso subsidiados pelas teorias e concepções transdisciplinares, assim como a elaboração de sugestões de intervenção levando também em consideração a inserção de elementos das diversas áreas do conhecimento no conteúdo desta, cujo intuito imediato é o de amenizar as dificuldades de aprendizagem e, se possível, superar as causas que lhe dão origem.

E, por fim, demonstrar que há uma imprescindível necessidade do Psicopedagogo em conhecer e articular conhecimentos básicos de diversas disciplinas, a fim de investigar, analisar e diagnosticar - de forma satisfatória -, na área que é de sua competência.

1 A PSICOPEDAGOGIA: UM BREVE CONCEITO

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

Ruth Drouet

A Psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, buscando pesquisar e compreender o sujeito inserido em um contexto biopsicossocial, a fim de entender os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. Em outras palavras, é uma área de estudo, voltada para a pesquisa e compreensão das causas que originam determinados problemas de aprendizagem, e com a finalidade de atender os sujeitos que as apresentam (PORTO, 2006).

Nesse sentido, entende-se que as causas das dificuldades de aprendizagem não estão necessariamente no sujeito; mas, segundo Fernández (1991), estão na dinâmica das relações entre esse (que possui corpo, organismo, inteligência e desejo) e o meio em que está inserido, ou seja, o que se convém caracterizar como problema de aprendizagem ou “fracasso escolar” é causado por uma conjugação de variáveis (internas e externas) e por fatores que, ao interligar-se, dificultam ou impedem o bom desempenho do educando em seu processo de aprendizagem (WEISS, 2004).

Nessa mesma linha de pensamento, Paín (1985) também concorda que há duas condições imperiosas que possibilitam ou que dificultam a aprendizagem: as condições externas, que indicam o ambiente no qual o indivíduo está inserido; e as internas, que estão relacionadas com a subjetividade do sujeito.

É no âmbito desse panorama de teorias e conjecturas que a psicopedagogia aparece como uma nova prática (preventiva e terapêutica) na tentativa de identificar, analisar e intervir, sobretudo nos assuntos e questões que envolvem as situações individuais das crianças e adolescentes que possuem determinadas dificuldades em relação ao processo de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 1991). É um campo do saber que tem como um de seus principais instrumentos a função de desempenhar uma visão mais globalizante em relação à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e, assim, identificar os obstáculos que, eventualmente, interferem neste processo (PORTO, 2006). Em poucas palavras:

A psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender

suas características, evitando, assim, cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente, a psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar e intervir por meio das etapas de diagnóstico e tratamento (ACAMPORA, 2012, p. 17).

Logo, é necessário conhecer e refletir sobre os recursos e métodos que essa área do saber utiliza para detectar problemas de aprendizagem e suas respectivas intervenções e prevenções, uma vez que ela tem como seu objeto de estudo não apenas a dificuldade de aprendizagem, mas também o Ser Cognoscente¹ (CAMPOS, 2003 apud PORTO, 2011).

A Psicopedagogia se divide em duas opções de atuação para o profissional psicopedagogo: a Institucional e a Clínica. Enfatizando a área clínica, que é referente ao desenvolvimento deste trabalho, pode-se descrevê-la como a que se ocupa da avaliação psicopedagógica do indivíduo que apresenta *déficits* de aprendizagem complexos e difíceis de serem resolvidos apenas na escola. E, por assim ser, demandam um atendimento terapêutico, cujo intuito é o de compreender, de forma plena e integrada, os processos tanto cognitivos, quanto emocionais, sociais, culturais, orgânicos, pedagógicos, etc., que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem a capacidade e o prazer de aprender do sujeito, promovendo também a integração entre pais, professores, orientadores e demais profissionais que estejam envolvidos no processo educacional do aprendente (BOSSA, 2000).

E, ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da Psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto do processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem, considerando todas as variáveis que intervêm neste processo (RUBINSTEIN, 1987, p.103).

Em relação ao Psicopedagogo Clínico (que atuano campo terapêutico), o seu trabalho se constitui, essencialmente, em avaliar e diagnosticar as condições da aprendizagem, identificando as variáveis e os aspectos tanto de competência quanto de dificuldades do educando (ACAMPORA, 2012). Nesse sentido, é necessário que o Psicopedagogo, de uma forma geral, tenha conhecimentos básicos de disciplinas distintas, pois em um procedimento que se direciona a uma avaliação diagnóstica, é preciso saber distinguir, organizar e interpretar informações pertinentes às várias áreas dentro de um contexto biopsicossocial, tais como:

¹ Também chamado de sujeito epistêmico ou do conhecimento. O conceito diz respeito às estruturas mentais que se desenvolvem do início ao fim da vida, que são comuns a todos os seres humanos e que conferem a possibilidade de aprender fazendo relações entre diferentes informações (classificação, comparação, sínteses, dedução, etc.), num processo de interação com o objeto de conhecimento e com as outras pessoas, o que possibilita o desenvolvimento de níveis de saber cada vez mais complexos (PIAGET, 1971).

auditiva e visual, motora, intelectual, cognitiva, emocional, social, cultural, etc. (BOSSA, 2000).

Conhecer essas áreas e disciplinas distintas, a partir de uma perspectiva não apenas Interdisciplinar e Multidisciplinar, mas principalmente Transdisciplinar², poderá gerar muito mais contribuições teóricas para que o Psicopedagogo possa compreender, de maneira mais global e totalizante, as circunstâncias e posições acerca do aprendente e, assim, a partir de um diagnóstico mais eficaz, poderá optar por intervenções igualmente apropriadas que tendem à superação das queixas e das dificuldades apresentadas pelo sujeito.

Vale frisar, ainda, que a atualização epistemológica do psicopedagogo torna-se imprescindível, pois trabalhar (pesquisar e estudar) com várias áreas distintas faz com que a descoberta e a produção do conhecimento sejam bastante rápidas e cada vez mais enriquecedoras (BOSSA, 2000).

²A transdisciplinaridade não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas, criando uma nova abordagem teórica que possa compreender o fenômeno investigado. Distingue-se, assim, da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, já que estas, basicamente, utilizam apenas a colaboração de várias disciplinas para discutir o fenômeno em cada campo do saber. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é mais integradora (ROCHA FILHO, 2007).

2A TRANSDISCIPLINARIDADE

A fragmentação simplista, que limita o pensar, é a barbárie das ideias. A complexidade, que instiga o pensar, é a civilização das ideias.

Edgar Morin

Conforme Girardelli (2007), o mundo, assim como as relações humanas e sociais que estão imersas nele, é constituído por fenômenos complexos que suscitam a ideia de que para a compreensão de toda essa complexidade seria preciso que o conhecimento acerca dos fenômenos fosse dividido e estudado por partes. Foi essa ideia de que a fragmentação facilita a compreensão do conhecimento científico que orientou a elaboração dos currículos básicos levando em consideração uma multiplicidade de disciplinas consideradas indispensáveis à construção do saber.

No entanto, para Japiassu (2006), essa simplificação, se por um lado contribuiu e facilitou para a compreensão de certas áreas delimitadas e específicas; por outro lado, limitou e reduziu a compreensão de fenômenos mais complexos que exigem um grau maior de teorização e abstração. A solução encontrada para essa lacuna epistemológica foi a de relacionar e articular as várias disciplinas do currículo entre si, já que:

O modo de pensamento ou conhecimento fragmentado, monodisciplinar e simplesmente quantificador, tomando como critério de construção o ponto de vista (o paradigma) de um ramo do saber autodeterminado ou disciplina, com todos os seus interesses subjacentes, é responsável pela prevalência de uma inteligência bastante míope ou cega na medida em que é sacrificada a aptidão humana normal de religar os conhecimentos, em proveito da capacidade (também normal) de separar ou desconectar (JAPIASSU, 2006, p. 15).

Segundo Piaget (apud GIRARDELLI, 2007; JAPIASSU, 2006) esse modo de conhecimento (ou pensamento) fragmentado não se sustenta devido à complexidade do real e, assim sendo, tende a suscitar a necessidade de articulação entre as várias disciplinas³. Essa relação disciplinar pode ser efetivada em três níveis distintos, sendo eles: 1) a multidisciplinaridade, 2) a interdisciplinaridade e 3) a transdisciplinaridade.

De forma sucinta:

- 1) A multidisciplinaridade: recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. Assim, ao analisar uma pintura renascentista, pode-se usar dados vindos da

³ No entanto, é preciso ter a consciência de que nenhum sistema filosófico, mesmo a partir de articulações e relações entre si, consegue esgotar a riqueza e a complexidade do real (JAPIASSU, 2006, p. 11).

História, da Química e da Educação Artística. A História conta, por exemplo, quando foi o período chamado Renascimento. A Química descreve a composição do material usado na pintura. A Educação Artística lida com seus aspectos estéticos: as cores usadas, a disposição dos elementos na tela, etc. Nesse caso, cada disciplina contribuiu com informações pertinentes ao seu campo de conhecimento, sem que houvesse uma real integração entre elas.

- 2) A interdisciplinaridade: estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas. No exemplo anterior, haveria interdisciplinaridade se, ao estudar a pintura, fosse relacionado o contexto histórico, político, cultural e social do Renascimento com os temas (e até mesmo as cores) utilizados pelos artistas em suas obras, e também sobre o desenvolvimento das técnicas empregadas por eles ao longo do tempo.
- 3) A transdisciplinaridade: a cooperação entre as várias disciplinas faz de forma tão efetiva que não dá mais para separá-las e, assim, acaba surgindo uma nova "macrodisciplina" que se constitui em uma nova base epistemológica para se investigar determinados fenômenos, colocando em prática uma visão globalizante e exigindo uma autêntica e plausível compreensão. Um exemplo de transdisciplinaridade são as grandes teorias explicativas do funcionamento das sociedades⁴.

Porém, segundo Weil (1993, p. 31), foi a multidisciplinaridade, que é a justaposição de várias disciplinas, mas sem nenhuma tentativa de síntese entre elas, o ponto fundamental em que se percebeu a necessidade de interligar e articular as disciplinas entre si para que fossem compreendidas e, por conseguinte, também pudessem proporcionar uma compreensão da realidade de maneira mais abrangente. O conhecimento fragmentado seria, na sua essência, limitado e reducionista, porém tal limitação somente torna-se visível quando se percebe que, de fato, o saber é infinito e não possui fronteiras.

⁴Resumidamente, um exemplo de grande teoria explicativa do funcionamento da sociedade é o Materialismo Histórico Dialético (ou marxismo), desenvolvido pelo alemão Karl Marx: a partir das contribuições da filosofia alemã, do socialismo utópico francês, da economia política clássica inglesa, do pensamento do movimento operário, dentre outras, Marx articulou o seu sistema de ideias dando origem a uma macrodisciplina que oferece elementos para uma explicação plausível da dinâmica e funcionamento das sociedades (KAUTSKY, 2002). Outro exemplo é o de Althusser (1985) em seu livro "Aparelhos ideológicos de Estado" no qual ele procura explicar, embasado no Materialismo Histórico Dialético, a constituição e funcionamento da sociedade capitalista: utilizando-se dos conceitos de "infraestrutura" e "superestrutura", ele alega que a **Infraestrutura** (ou base econômica) está ligada diretamente na organização e definição de uma **Superestrutura** social que é composta pela instância jurídica (o direito e o Estado) e pela ideológica (religião, educação, política, mídia, família, moral, etc.). Ou seja, quem detém o poder econômico (Infraestrutura) também detém o poder sobre as instâncias jurídicas e ideológicas (superestrutura).

É nesse sentido que os dois primeiros níveis categorizados por Piaget como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade podem ser considerados, fundamentalmente, como produtos da mente humana fragmentada, ou seja, uma mente que foi constituída e estruturada socialmente por saberes fragmentados e, por assim ser, possui uma restrição que ignora a unicidade e totalidade do conhecimento (WEIL, 1993). Em outros termos:

O conhecimento constitui-se como o conjunto de representações mentais conceptualizadas (elaboradas pelo pensamento na base da experiência); portanto, ele se apresenta sob a forma de relações conceptuais, expressão mental das interconexões e unidade da realidade objetiva, captada pela experiência humana, pelo pensamento, através da representação de feições isoladas, considerando que o raio experimental do homem é restrito, captando, por isso, uma parcela ínfima do conjunto do universo (HIDALGO, 2006, p. 20).

Deste modo, a transdisciplinaridade, que emerge para acabar com os limites entre as disciplinas e para transpassá-las, é reconhecida como uma nova forma de ser, saber e abordar, que atravessa as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo e a interação entre os saberes - sem perder de vista a diversidade e a especificidade inerente a cada um -, e assim construir um acervo teórico e conceitual, contextualizado e personalizado de leitura acerca da multiplicidade e complexidade dos fenômenos e epifenômenos⁵ (CARDONA, 2010).

Assim sendo, conforme já supracitado, a transdisciplinaridade pode ser entendida como uma abordagem científica que visa à compreensão de um conhecimento amplo que foi fragmentado em disciplinas axiomáticas (com a pretensão equivocada de serem independentes e inquestionáveis). A transdisciplinaridade procura estimular, a partir de uma fundamentação teórica mais rica e extensa, uma nova apreensão acerca da complexidade que envolve o homem e o seu contexto, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, fomentando um melhor entendimento da realidade em que se situa o objeto ou o fenômeno investigado (ROCHA FILHO, 2007). E ainda:

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O **rigor** na argumentação, levando em conta todos os dados, é a proteção contra os desvios possíveis. A **abertura** comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A **tolerância** é o reconhecimento do

⁵ Segundo Viana (2007), um Epifenômeno origina-se a partir de um Fenômeno maior, mais importante e essencial. No caso da Psicopedagogia Clínica, para se entender e explicar certos **Epifenômenos** (como, por exemplo: dificuldades de aprendizagem ou problemas de indisciplinas, etc.) é preciso, primeiramente, entender o **Fenômeno maior** e causador: a realidade social; a condição econômica e cultural; a estrutura familiar e psicológica; os problemas congênitos e orgânicos como audição, visão, fala, etc.

direito às ideias e verdades contrárias as nossas (JAPIASSU, 2006, p. 83, grifos do autor).

Deste modo, Japiassu ao questionar a fragmentação e não “as ideias e verdades contrárias as nossas”, enfatiza que pensar de forma transdisciplinar é ultrapassar as barreiras criadas por um sistema cujo intuito é conservar os interesses e os privilégios epistêmicos de determinado grupo dominante para, ao mesmo tempo, restringir a percepção total da realidade e coibir o senso crítico de grupos dominados. Em termos mais específicos:

Ensina-se um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual e decreta a morte da vida e por vezes revela uma razão irracional. [...] Essas “ilhas epistemológicas”, autoritárias e dogmaticamente ensinadas, são ciumentamente mantidas por esses reservatórios de saber que são as instituições de ensino, muito mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de conhecimento, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome. Este saber, mais ou menos mofado, armazenado nessas “penitenciárias centrais da cultura”, além de por vezes ser indigesto e nocivo à saúde espiritual, frequentemente passa a ser propriedade de pequenos ou grandes mandarinos dominados pelo espírito de concorrência, carreirismo, e propriedade epistemológica (JAPIASSU, 2006, p. 32-33).

Portanto, a visão transdisciplinar traz uma nova perspectiva à vida humana, pois tenciona extirpar os limites epistemológicos e cognitivos oriundos da fragmentação do conhecimento, e assim abranger tudo o que faz do ser humano um ser inteligente, hábil e competente na perspectiva de compreender, de forma satisfatória, as suas relações recíprocas, o mundo, e a realidade cotidiana que o circunda.

3A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PSICOPEDAGOGIA

O estudo especializado é cada vez mais difundido nas escolas e no meio acadêmico. Ser especialista em partes não é necessariamente ruim; mas sê-lo sem ter o real conhecimento do todo, que é formado pelas partes, faz dessa especialidade algo vazio.

Jiddu Krishnamurti

Num primeiro momento é preciso definir o que se entende, neste trabalho, como base epistemológica. A princípio, e partindo das contribuições de Franco (1998), Aricó (1984) e Japiassu (1975), pode-se definir a epistemologia - de maneira geral e concisa -, como uma “teoria do conhecimento” que trata da origem e legitimidade do conhecimento, estudando o seu grau de certeza científica nas diferentes áreas, com o objetivo principal de estimar a sua importância e validade. Antes, entretanto, faz-se necessário questionar: onde reside a origem do conhecimento, da qual a epistemologia trata?

De modo muito genérico, podemos situar esta origem em duas polaridades antitéticas: em um extremo, a experiência que revela a relação causal entre os processos; e em outro extremo, o pensamento com sua capacidade de formular juízos. Qual a relação entre estas polaridades [experiência e pensamento] e qual fator decisivo de onde se origina o conhecimento? Para responder a esta interrogação, deve-se refletir sobre as várias escolas filosóficas interessadas na origem da problemática epistemológica. Se o pensamento e a razão forem considerados fonte do conhecimento, estamos diante do racionalismo que só considera válido aquilo que for logicamente necessário e corresponda a uma verdade universal. (...) Oposto ao racionalismo, encontramos o empirismo, que considera como a única fonte do conhecimento humano a experiência. O ser cognoscente está vazio até que seja preenchido por uma experiência externa (as sensações) ou por uma experiência interna (a reflexão), sob a forma de ideias ou representações. (...) A base do conhecimento humano é, portanto, estruturada pela complementaridade entre o empírico e o racional (ARICÓ, 1984, p. 66-67).

A epistemologia, então, pode ser considerada, ao mesmo tempo, como uma teoria e também como método analítico centrado no estudo investigativo, reflexivo e crítico em relação à origem, alcance e competência de determinado conhecimento⁶. Assim sendo, infere-se que a utilização da expressão “base epistemológica”, no âmbito do presente texto, diz

⁶Para Japiassu (1975) pode-se distinguir Epistemologia a partir de duas perspectivas: **aglobal** (ou **geral**) que trata do conhecimento globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, sejam estes especulativos ou científicos. E **específica**, que enfatiza de forma peculiar uma disciplina (ou área do saber) intelectualmente constituída em uma unidade bem definida para, assim, estudá-la de modo próximo, detalhado e com rigor técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações e articulações que ela mantém com as demais disciplinas.

respeito ao conjunto de teorias, concepções e métodos que norteiam o conhecimento da determinada área do saber.

Justifica-se, portanto, que os ensinamentos da Psicologia e da Pedagogia não são suficientes para fomentar a base epistemológica constituinte da psicopedagogia, mas que é imprescindível uma articulação transdisciplinar entre diversas outras áreas, o que eleva a psicopedagogia à categoria de “macrodisciplina”: necessária pela complexidade investigativa e analítica que a atividade clínica psicopedagógica apresenta⁷.

Porto (2011) e Bossa (2000) também alegam que é possível observar, de maneira lógica e também ao longo do processo de estudos, que nem sempre a formação básica, juntamente com a especialização na área, preparam o psicopedagogo para uma prática consistente, visto que essa requer um grande conhecimento teórico e epistemológico em função da tarefa que esse profissional se propõe. Deste modo, a prática do psicopedagogo deve-se basear na articulação de conhecimentos específicos de diversas outras teorias, as quais incidem sobre os seus objetos de estudos.

Dentre os conhecimentos específicos de outras áreas, Bossa (2000, p. 26), Pinto (2003, p. 37) e Porto (2011, p. 7) citam alguns exemplos, como:

- A Psicanálise, que se encarrega do mundo do inconsciente, das representações profundas operantes por meio da dinâmica psíquica que se expressa por sintomas e símbolos, permitindo levar em conta a face desejante do homem⁸;
- A Psicologia Social, que se incumbe da constituição dos sujeitos, que responde às relações familiares, grupais e institucionais, em condições socioculturais e econômicas específicas e que contextualizam toda a aprendizagem;
- A Epistemologia e a Psicologia genética, que se encarregam de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito em interação com os outros e com os objetos;

⁷Já que essas duas áreas de conhecimento [Psicologia e Pedagogia] não são suficientes para formar o corpo teórico da Psicopedagogia, recorre-se a outras áreas que embasam e dão forma teórica e prática psicopedagógica, e temos então várias faces e múltiplos olhares (PORTO, 2011, p.7). Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam principalmente dos problemas ligados à aprendizagem, o termo Psicopedagogia não consegue adquirir clareza na sua dimensão conceitual (NEVES apud BOSSA, 2000, p. 18).

⁸ Como a psicanálise não é uma teoria acabada e tampouco conseguirá dar conta de todos os objetos do conhecimento, acredita-se que ela apresente mais interrogações do que respostas acerca da ciência do Inconsciente (ARICÓ, 1984, p. 11). Ainda assim, a psicanálise fornece elementos fundamentais que contribuem para a compreensão deste processo do inconsciente; logo, é preciso dar atenção às suas descobertas, extrair o que ela possui de verdadeiro e superar suas ficções, colocando-a dentro de uma perspectiva de transformação social (VIANA, 2002, p. 15).

- A Pedagogia, que contribui com as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina;
- Fundamentos de Linguística, que trazem a compreensão da linguagem como um dos meios que caracterizam o tipicamente humano e cultural: a língua enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica⁹;
- Fundamentos da Neuropsicologia, que possibilitam a compreensão dos mecanismos cerebrais que subjazem ao aprimoramento das atividades mentais, indicando as que correspondem, do ponto de vista orgânico, todas às evoluções ocorridas no plano psíquico;
- Fundamentos da Sociologia, que analisa a sociedade, a organização social e as formas de interação dos indivíduos em grupos, instituições e associações. A sociologia investiga os fenômenos sociais, assim, busca compreender as diferentes formas de constituição dos grupos e suas culturas.
- Fundamentos de Filosofia, que é um conjunto de concepções, teorias e práticas, acerca do Ser, dos seres, do homem e de seu papel no mundo. No âmbito da relação entre as diversas teorias e prática, a filosofia torna-se um pensamento contemplativo no qual o Psicopedagogo busca compreender, inicialmente, a si mesmo e os fenômenos (ideais e reais) circundantes para, em seguida, determinar ações bem pensadas e conexas a uma adequada fundamentação epistemológica¹⁰;
- Dentre outros¹¹.

Mas é preciso, primeiramente, ressaltar que nenhuma dessas áreas surgiu especificamente para responder à problemática da aprendizagem humana. No entanto, elas

⁹ Ferreira (2002) afirma que é imprescindível, ao psicopedagogo, ter noções de linguística para explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem humana e sobre os processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, Magalhães (2001), também enfatiza que é praticamente impossível investigar as práticas sociais sem recorrer à Análise Crítica do Discurso, já que essa teoria metodológica concebe a linguagem como prática social e leva em consideração o contexto do seu uso, as relações de poder e sua conexão com o discurso.

¹⁰ De um modo geral, o homem identifica como filosofia qualquer doutrina ou concepção que exprima uma visão geral da vida. A simples construção de um enredo explicativo da vida não é Filosofia. A Filosofia não é uma teoria qualquer, arbitrariamente enredada. Ela exige uma responsabilidade, que obriga a uma disciplina racional; exige uma colocação dos problemas da vida humana em termos adequados (se os problemas são mal colocados, não se pode esperar soluções corretas); depois, um tratamento igualmente responsável e proporcional destes problemas (MENDONÇA, 1973, p. 67).

¹¹ Em todas as áreas, encontram-se teorias e autores renomados que contribuem para o crescimento da psicopedagogia, tanto no âmbito preventivo, quanto no clínico (PINTO 2003, p. 37).

fornece elementos importantes para uma melhor compreensão do fenômeno relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e suas variáveis. Entende-se, assim, que é devido à complexidade do seu objeto de estudo, que são importantes para a psicopedagogia os conhecimentos específicos e teóricos de diversas outras áreas, já que estes, articulados, fornecem subsídios imprescindíveis para se refletir cientificamente no campo psicopedagógico, assim como para operacioná-lo (BOSSA, 2000; PINTO, 2003; PORTO, 2011).

E, ainda, segundo Ferreira (2002), é em função dessa complexidade, que envolve tanto as causas quanto os problemas em si de aprendizagem, que a Psicopedagogia se apresenta com um caráter multidisciplinar e interdisciplinar, necessitando buscar conhecimentos que visam uma compreensão mais abrangente a respeito do homem e seus relacionamentos a cada momento histórico, bem como sua correspondente concepção de aprendizagem.

Assim, o Psicopedagogo, ao reconhecer o caráter multidisciplinar da psicopedagogia, admite a sua especificidade enquanto área de estudos, pois, ao buscar conhecimentos em outros campos –que é a condição essencial da transdisciplinaridade –, ele tende a desenvolver, ainda que involuntariamente, uma nova base epistemológica. Para Bossa (2000), ao admitir essa intersecção de teorias, não resta outra alternativa senão a de abandonar a ideia ingênua de que a psicopedagogia se fundamenta meramente na aplicação da psicologia à pedagogia.

4UM ESTUDO DE CASO: A TEORIA APLICADA NA PRÁTICA

Cada momento da História apresentou um ideal predominante de educação, o que equivale a dizer que em cada período histórico o homem procurou construir-se a si mesmo dentro de um sistema ideal diverso. E isto continuará a acontecer. Precisamos saber, portanto, que tipo de homem estamos fazendo de nós mesmos.

Na primeira parte deste trabalho foi delineado e explanado todo um percurso epistemológico cujo intuito fundamental era o de estabelecer um embasamento teórico consistente e direcionado à sua aplicação prática em um estudo de caso. Nesta segunda parte, conforme a temática proposta, serão descritas as estratégias e métodos utilizados para a seleção do campo de estágio e do caso, os instrumentos para coletas de informações, levantamento de hipóteses, análise e interpretação de dados e, por conseguinte, a concretização do diagnóstico psicopedagógico com as sugestões de intervenções e, por fim, o fechamento do relatório.

A princípio, é preciso descrever o que caracteriza um estudo de caso. Conforme Yin (2005), quando se pretende investigar o “Como?” e o “Porquê?” de um determinado evento contemporâneo, a metodologia mais adequada é o estudo de caso, justamente por este ser, inicialmente, uma investigação de caráter empírico que permite o estudo de um fenômeno a partir do seu contexto real, principalmente quando as variáveis - tanto convergentes quanto divergentes -, entre o fenômeno e o contexto, são ainda hipotéticas e não estão claramente definidas. Nesse sentido, o estudo de caso justifica sua importância e relevância exatamente porque permite a coleta de uma grande quantidade e, também, qualidade de dados que auxiliam em uma possível resolução de problemas relacionados ao fenômeno investigado (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

4.10 CAMPO DE ESTÁGIO

O campo no qual foi realizado o estudo de caso é uma instituição pública municipal, que atende pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, oriundas da comunidade e da rede municipal de ensino da cidade de Anápolis. É um departamento da Secretaria Municipal de Educação e atua também em conexão com as Secretarias de Saúde e Assistência Social, com apoio técnico e recursos. Com vistas à educação inclusiva, já que é o departamento responsável pela Educação Inclusiva no município de Anápolis, tem o objetivo de apresentar propostas de atuação de forma articulada como uma das modalidades dentro do ensino comum, direcionando suas ações para o atendimento às especificidades de alunos no processo educacional. Ou seja, desenvolver no indivíduo as suas potencialidades, possibilitando a sua habilitação ou reabilitação, no sentido

de integrá-lo ao ensino regular e à participação na comunidade, visando a sua capacidade de autorrealização e independência.

Compete a essa instituição o trabalho voltado ao apoio técnico pedagógico especializado, psicológico, fonoaudiológico e social às pessoas com deficiência e alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem e desvios de comportamento que estejam interferindo no processo educacional. Nesse sentido, o local tem reafirmado o compromisso com a ampliação do atendimento educacional especializado, assegurando, assim, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O atendimento educacional especializado oferecido à comunidade e aos estudantes é centrado em:

- Deficiência intelectual;
- Deficiência auditiva;
- Deficiência visual;
- Deficiência física;
- Transtorno global do desenvolvimento (TGD);
- Deficiência múltipla;
- Altas habilidades e superdotação;
- Surdo/cegueira;
- Dificuldades de Aprendizagens Acentuadas;
- Entre outros.

A escolha dessa instituição como campo de estágio foi, primeiramente, por recomendação de profissionais da área e também pela localização centralizada e de fácil acesso. Segundo, em função da instituição já ser direcionada e preparada para atendimentos psicológicos e também psicopedagógicos: com salas propícias, ajustadas e aparelhadas com materiais específicos que auxiliam na coleta de dados, além da equipe multidisciplinar residente. Ou seja, são recursos disponíveis que contribuem e enriquecem o trabalho psicopedagógico.

4.20 SUJEITO INDICADO

Na entrevista de apresentação com a assistente social da instituição - responsável pelo encaminhamento das crianças ao atendimento clínico e específico a cada necessidade - , foi questionado, por ela, se havia preferência em relação à idade, características particulares

ouo problema a ser atendido. Acredita-se que esse questionamento é justificado por ser um trabalho de estágio e, assim sendo, a maioria dos estagiários adota uma teoria pré-estabelecida sobre determinada dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, TDAH, etc.) procurando apenas aplicá-la na prática¹².

Foi explicado à assistente social que não havia nenhum tipo de preferência, justamente por este ser um trabalho investigativo, voltado inicialmente para a pesquisa e compreensão das possíveis causas que originam determinados problemas de aprendizagem; isto é, sem teorias específicas e selecionadas a respeito de um único tema, mas sim com uma perspectiva transdisciplinar na qual todas as concepções teóricas e metodológicas sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem (causa e efeito) devem ser levadas em consideração, pois, a partir de cada hipótese, tornam-se necessárias algumas reflexões convergentes que, muitas das vezes, são divergentes em relação às hipóteses anteriores.

Desta forma, a criança que foi encaminhada para o atendimento tinha onze anos de idade, era estudante da terceira série do ensino básico de uma escola pública municipal, na cidade de Anápolis. Maycon (nome fictício) já estava sendo atendido naquela instituição há aproximadamente um ano e ainda continuava apresentando as mesmas características e *déficits* relacionados à aprendizagem. As causas eram ainda desconhecidas, tidas apenas como meras suposições: segundo o relato da assistente social, Maycon foi encaminhado pela direção da escola porque tinha grande dificuldade nas atividades de ler e escrever, além de ser extremamente introvertido e disperso durante as aulas. Um pequeno relatório de atendimentos anteriores, arquivado na sua pasta, o caracterizava como disléxico.

Essas foram as informações iniciais que orientaram as primeiras hipóteses e também a escolha dos instrumentos e técnicas necessários para confirmar ou contradizer essas primeiras observações.

4.30 DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O acompanhamento de Maycon aconteceu no período de cinco meses, entre abril e agosto de 2013, com um total de quinze encontros semanais, no período matutino. O

¹² Segundo Viana (2002), concepções reducionistas podem limitar a investigação de determinado evento ou fenômeno, fazendo com que a realidade seja encaixada à força na teoria, em função dos interesses pertinentes ao que se quer demonstrar, e assim muito mais ocultam do que revelam. Kuhn (1992) também alerta que é preciso se distanciar de métodos “estereotipados” para que, assim, os dados, análises e resultados não se contaminem pelos interesses das pessoas envolvidas.

objetivo fundamental dos encontros era o de, primeiro, investigar e avaliar as dificuldades encontradas, assim como as possíveis causas que obstruem o processo de aprendizagem desta criança; e segundo, definir métodos e sugestões que pudessem diminuir e, por conseguinte, eliminar as barreiras entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível em questão¹³.

Segundo Andrade (1998), o diagnóstico psicopedagógico não diz respeito apenas à aplicação e uso de provas e testes, mas exige também outras medidas e técnicas de avaliação, além de trabalho de investigação, análise e síntese de dados úteis para a condição e orientação de cada caso.

Assim, o psicopedagogo deve preocupar-se em aperfeiçoar as técnicas de diagnóstico, procedendo à investigação sistemática do meio sócio-econômico, do ambiente familiar, do nível de adaptação e de aproveitamento escolar do aluno, além das suas características pessoais como, aptidões e capacidades específicas. Define-se o momento do diagnóstico como uma etapa fundamental no trabalho psicopedagógico cuja importância está muito mais relacionada ao psicopedagogo do que ao paciente. Pode-se dizer que o diagnóstico serve ao psicopedagogo e a ninguém mais, pois ele dará segurança ao planejamento e atuação do terapeuta (ANDRADE, 1998, p. 45-46).

Nesse sentido, entende-se que a posição do diagnóstico no processo de aprendizagem é bastante complexa, em vista da grande variedade de fatores internos e externos que se apresentam durante o atendimento. Por isso, segundo Andrade (1998), a ordem dos acontecimentos deverá ser claramente indicada para, antes de tratar, primeiramente diagnosticar de forma satisfatória.

Deste modo, objetivando uma indicação clara a respeito do diagnóstico psicopedagógico aqui descrito, ponderar-se-á, na sequência, sobre os instrumentos e técnicas utilizados para a coleta de dados e suas respectivas análises:

EFES (Entrevista Familiar Exploratória Situacional);

Anamnese;

EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem);

Provas Projetivas: Pareja Educativa, Vínculo Familiar, Desenho livre;

Realismo Nominal;

Diagnóstico e avaliação de leitura e escrita;

Provas Operacionais de Piaget;

Diagnóstico e avaliação de Matemática;

¹³ Compreende-se que no processo de aprendizagem exista sempre um ser cognoscente e um objeto cognoscível. O ser cognoscente é o sujeito conhecedor, isto é, aquele que possui uma consciência cognitiva. Já o objeto cognoscível é tudo o que é possível de conhecer, aprender e compreender (CHAUÍ, 2006).

Testes de Dislalia.

No entanto, esta sequência não se pautará em descrições minuciosas, cansativas e meramente quantitativas em relação a cada sessão e sobre os instrumentos e técnicas utilizados. O objetivo são descrições sintetizadas, destacando precisamente os aspectos qualitativos e pertinentes à análise e diagnóstico.

4.3.1 Entrevista familiar exploratória situacional (EFES)

Na primeira sessão, antes da realização da EFES, foi explicado para os responsáveis por Maycon (mãe e avó) sobre todos os procedimentos, direitos e deveres, relativos ao atendimento, deixando claro que a participação era voluntária e que poderiam desistir quando quiser. Explicada as condições, a mãe assinou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, permitindo assim a autorização para o início do atendimento psicopedagógico.

A EFES, conforme Acampora (2012, p. 71-72), deve ser a primeira entrevista realizada com a criança e a família, pois ela tem como finalidade compreender a queixa nas dimensões familiares, entender as expectativas da família quanto à solução do problema, a aceitação e o engajamento da família no diagnóstico, além da criação de um clima de segurança e confiança mútua entre as partes envolvidas.

Após a realização da entrevista, destacaram-se as seguintes informações:

- É uma família muito simples e humilde, de baixo poder aquisitivo.
- Moram juntos: a avó materna, 53 anos, analfabeta. A mãe das três crianças, 32 anos, estudou até a 4ª série. As crianças: a irmã mais velha com 13 anos (não tem dificuldades na escola); Maycon, com 11 anos; e o irmão menor com 10 anos (também sem queixas). O pai foi embora quando a mãe estava grávida do caçula, e não mais apareceu.
- A mãe e a avó são responsáveis pelo sustento da família e revezam nos cuidados com os filhos e netos, pois ambas são garis, trabalham na limpeza urbana, em horários alternados: A mãe durante o dia e a avó durante a noite.
- Segundo a avó, Maycon é um excelente menino, obediente e ajuda nos trabalhos domésticos.

- Maycon gosta da escola, mas sente vergonha porque os colegas ficam rindo por ele não conseguir ler quando a professora o expõe na frente da sala.
- Não gosta da professora, porque ela é muito nervosa e grita muito. Gostaria de trocar de sala ou de professora, mas a direção da escola negou, mesmo a avó pedindo várias vezes. Segundo a mãe, “as mulheres da escola dizem que a gente não sabe de nada, elas que sabem e deixe que elas resolvem”.
- A família alega que o problema é a Professora X, pois com a Professora Y ele sentia-se melhor e mais interessado. Se pudessem o trocavam de escola, mas não existe outra por perto.

O que se observa, num primeiro momento, é que mesmo com todas as dificuldades a mãe e a avó ainda se preocupam com o desenvolvimento escolar de Maycon e, assim, buscam ajuda na tentativa de solucionar as suas dificuldades de aprendizagem. Outra observação é a questão do “direito à fala” e a negação desta: a fala dos indivíduos provenientes das classes oprimidas é silenciada, isto é, por serem humildes não têm as suas reivindicações ouvidas, nem levadas em consideração. Para Viana (2009, p. 43), os grupos tidos como dominantes na sociedade silenciam a voz dos grupos dominados, e a voz destes quando aparece - nos raros casos em que isso ocorre – tem que ser sob a linguagem própria dos dominantes.

Segundo Bauman (1998), Marx e Engels (1986), foi partir do século XVIII que se estruturaram teorias e concepções caracterizando o ser humano como portador de uma natureza selvagem a ser domada pela cultura e pela educação convenientes ao grupo dominante. Surgiu então a clássica divisão entre “trabalho intelectual” (os que acreditam deter o poder e o saber) e “trabalho manual” (aqueles trabalhadores sobre os quais deveriam incidir, sem contestação, as ações e determinações dos primeiros). Em suma:

A estrutura seccionou a visão do mundo, dividindo os seres humanos em aqueles que fazem e aqueles que “são feitos”, os escultores e os esculpidos, professores e alunos, os treinadores e os treinados, os guias e os guiados. [...] A mesma divisão constituiu os pensadores, os cultos, os instruídos como professores, educadores e mentores morais, simultaneamente os domadores de animais selvagens e ourives magistrais (BAUMAN, 1998, p. 162).

Maycon queria apenas não ler (isto é, tentar ler) em voz alta, justamente para não ser ridicularizado na frente de todos, por isso as reivindicações e o desejo de trocar de sala

ou de professora. Esta situação é uma das variáveis que pode ser hipotetizada como um obstáculo no seu processo de aprendizagem, já que o aprender está diretamente ligado à afinidade e à afetividade com o ambiente, à experiência e pessoas responsáveis por este processo, pois:

O afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha dos objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações pelo indivíduo. Assim, as emoções básicas – amor, ódio, tristeza, alegria ou medo –, direcionam o comportamento do indivíduo para buscar ou evitar contato com certas pessoas ou experiências (PORTO, 2011, p. 14).

Nesse mesmo raciocínio, Freud (1976), enfatiza que o educador deve evitar exageros de austeridade em sua conduta e ter a aptidão necessária para perceber a possibilidade de se criar diferentes caminhos para que os aprendizes vislumbrem objetivos mais prazerosos e gratificantes do que apenas os intentos primários e concretos da obrigatoriedade do aprender. Em suma:

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem que ser pago pela “normalidade” na qual o educador insiste (FREUD, 1976, p. 225).

Essas observações foram relatadas à assistente social que se prontificou, de imediato, a telefonar para a escola, pois segundo ela, conhecia a coordenação. Foi, então, explicado à coordenadora que a primeira tentativa para amenizar e solucionar o problema de Maycon seria a troca de professora, pois o mesmo havia criado uma barreira entre ele e o ato de aprender que se personificava na figura do docente. A coordenadora disse que entendia a situação e iria fazer o possível para ajudá-lo¹⁴.

4.3.2 Anamnese

¹⁴ Essa é a questão ideológica supracitada do “direito à fala”, já que ao se identificar como o “psicopedagogo” (Trabalhador intelectual) responsável pelo acompanhamento de Maycon, a reivindicação foi ouvida e levada em consideração, mesmo que não seja efetivada. Diferentemente das pessoas simples (trabalhador manual) que “não sabem de nada” e, por assim ser, são silenciadas, pois “não têm o direito à fala”. Esta é uma questão cultural de raízes, ainda resquício do processo colonizador e escravocrata; ou seja, um legado personalista da experiência colonial que ainda constitui um obstáculo, a ser vencido, para o estabelecimento de uma verdadeira democracia (HOLANDA, 1995).

Antes da anamnese foi questionado sobre a troca de professora. Segundo Maycon, não houve troca, mas nesses últimos dias “a professora X estava boazinha e legal”, acompanhando-o mais de perto, auxiliando-o nas atividades; e a leitura, que antes era feita em voz alta diante de toda a sala, agora apenas a professora ouvia, sentada ao seu lado.

Isso significa que a educadora ficou ciente da reivindicação feita - desta vez não pela avó ou mãe -, e sim pela instituição responsável pelo acompanhamento psicopedagógico daquele aluno. Infere-se, nesse sentido, que a psicopedagogia não pode ser utilizada para encobrir/ou solucionar problemas procedentes da inaptidão de alguns profissionais ligados à educação. É necessário definir metas e responsabilidades pertinentes à colaboração mútua entre os agentes de cada esfera envolvida no processo educacional, no qual se incluem também os pais ou responsáveis¹⁵.

Em relação à anamnese, Porto (2011, p. 109) a define como uma técnica direcionada e investigativa que pode ser aplicada em diferentes momentos, dependendo da escolha dos instrumentos iniciais no diagnóstico. Tem a finalidade de obter informações mais precisas e, por isso, é uma entrevista que deverá ser feita no modelo semiaberto, mesmo que o psicopedagogo tenha escolhido e definido um roteiro. Esse modelo permitirá a percepção de certas contradições e omissões dos fatos, além de fragmentos que os atos falhos no discurso possam revelar¹⁶. A aplicação e interpretação corretas da anamnese são fundamentais, justamente por fornecer subsídios para o levantamento das hipóteses e o delineamento da investigação.

A anamnese foi realizada com a mãe de Maycon, e apesar da quantidade de informações fornecidas, apenas uma, dentro de um sistema de hipóteses, foi considerada relevante e levada em consideração: Maycon desde pequeno apresentava ter a “língua presa” (frênulo da língua, popularmente conhecido como freio da língua, é uma membrana que prende a língua ao plano da boca). Um exame médico constatou a necessidade de uma cirurgia simples para a remoção. No entanto, conforme a mãe, em uma segunda consulta foi descartada a necessidade de cirurgia, e esta não foi realizada.

¹⁵ Um equívoco clássico, ainda pertinente aos profissionais da educação, é o de se autointitular “Educadores”, no sentido amplo do termo. E, assim, outorgam-lhes a totalidade de uma responsabilidade que não é apenas deles (BRANDÃO, 1993).

¹⁶ Atos falhos são erros ou equívocos na fala (na memória ou numa ação física) que seriam supostamente causados pelo inconsciente. É um fenômeno que a psicanálise utiliza como uma via de acesso ao entendimento do ser humano, pois são fragmentos do que está guardado no inconsciente e que escapam em algum momento, através de palavras ou gestos (NUNES, 2011).

Não se sabe, ao certo, se realmente foi descartada ou negligenciada a necessidade de uma cirurgia, assim como um possível direcionamento para um tratamento adequado, pois, no caso de um “frênulo lingual parcial” determina-se uma avaliação e acompanhamento de fonoaudiólogos; e no “frênulo totalmente colado” o tratamento médico indicado é uma cirurgia chamada frenuloplastia, para a remoção parcial ou total (MOORE, DALLEY, 2001).

Assim, num primeiro sistema de hipóteses, acredita-se que a condição orgânica de ter a língua presa atrapalhou e inibiu Maycon, inicialmente, em relação à aprendizagem que se faz na prática de leitura e, conseqüentemente, na escrita. Essa dificuldade, juntamente com a exposição e obrigatoriedade da leitura em frente à sala de aula, e mais as críticas e escárnios dos colegas, foram as variáveis que determinaram um bloqueio cognitivo e o aparecimento de condutas defensivas em relação ao ambiente e às pessoas que fazem parte do processo de aprendizagem. E esse processo, na sua fase inicial, depende de uma estrutura na qual possa se articular o cognitivo, o afetivo e o social, devendo ser, por excelência, uma atividade prazerosa e não punitiva (VISCA, 1987).

É preciso, agora, investigar se esta hipótese de caráter funcional e afetivo se confirma ou se contradiz quando comparada a outros testes e técnicas determinados para diagnosticar fenômenos relacionados a diversos obstáculos de caráter cultural e interacional, afetivo e vincular, funcional ou cognitivo, etc.

4.3.3 Entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA)

Optou-se pela EOCA, nesse ponto, por ser um diagnóstico flexível e também por não ser uma atividade dentro de um sistema de imposições e obrigatoriedades análogo ao ambiente escolar, o que causaria rejeição por parte do aprendiz. Trata-se de uma técnica simples, porém rica, que possibilita a sondagem de aspectos manifestos e latentes sobre as possibilidades subjetivas do sujeito diante do ato de aprender, o que auxilia o psicopedagogo a delinear o seu objeto focal (VISCA 1987; PORTO, 2011).

Segundo Weiss (2004) as propostas que podem ser direcionadas e sugeridas na EOCA, assim como o material utilizado, são modificados de acordo com a idade e a escolaridade do aluno. O material que frequentemente é usado no atendimento às crianças é composto por folhas brancas e lisas de papel ofício; folhas pautadas; folhas coloridas, lápis novo e sem ponta, apontador, borracha, régua, caneta esferográfica, tesoura, cola, livros e revistas, etc. (PORTO, 2011).

Assim, sobre uma pequena mesa colorida, adaptada e ajustada para a acomodação do aprendiz, estava disposto todo o material para o início da sessão. Foi esclarecido para Maycon que ele poderia ficar à vontade com os materiais e utilizar o que quisesse para demonstrar algo que ele aprendeu ou que gostava de fazer.

O aprendiz escolheu uma folha branca, alguns lápis de cores e borracha; abaixou a cabeça sobre a folha e, de forma compenetrada, começou a desenhar. A folha girava em vários ângulos enquanto estava sendo riscada e a borracha era muito utilizada. Maycon permanecia calado enquanto os olhos estavam sempre para baixo, direcionados para o desenho. Para quebrar o silêncio e, ao mesmo tempo, obter informações, foi questionado sobre a escola. Respondeu, sem tirar os olhos da folha, que a professora estava ajudando, mas que ele não conseguia concluir as tarefas. Disse ainda que agora estava em uma sala especial criada pela escola para atender os outros alunos iguais a ele. Ou seja, com objetivo de se ter aulas de reforço, foi feito um remanejamento daqueles estudantes que apresentavam determinadas dificuldades, ficando assim separados dos que não apresentavam *déficits*. Não era uma turma fixa, mas apenas para certas atividades extras, o que demonstrava que a escola, ao ir além dos protocolos curriculares, também estava empenhada em auxiliar seus educandos.

O desenho feito por Maycon era uma partida de futebol. A perspectiva era de um ângulo superior (vista de cima) e os objetos, assim como as pessoas, tinham traços simples. Era um desenho pueril, bem infantilizado, tanto no delineamento grosseiro quanto na força aplicada nos lápis para colorir. Questionado sobre o desenho, disse que era ele e os amigos jogando bola na quadra do colégio, inclusive apontando com o dedo e, de modo entusiasmado, nomeando todos os bonecos-palitos com os respectivos nomes dos colegas.

O desenho não traz muitos elementos relevantes para a investigação, já que em relação aos traços, há crianças que são exímias desenhistas e outras não, do mesmo modo que os adultos. A qualidade artística e técnica de um desenho é questão de aptidão e hábito. Nesse sentido, é a mensagem total do desenho que demonstra os valores e as concepções de quem o criou e não apenas as características do traçado. Logo, é o relato do indivíduo que vai dar mais sentido e legitimar as expressões dos seus desenhos, já que “toda linguagem é uma linguagem exposta à emergência dos efeitos do inconsciente” (NASIO, 1993, p.79).

Assim, o desenho demonstra que, para Maycon, há um prazer no contexto escolar: o de jogar bola na quadra com os amigos e, ao mesmo tempo, participar de um processo de socialização e pertencer a um grupo que o aceita. A compreensão é simples: como foi pedido a ele que demonstrasse algo que aprendeu ou que gostava de fazer, Maycon foi objetivo no que realmente sente prazer e o deixa feliz.

4.3.4 Provas projetivas

As provas projetivas psicopedagógicas são ferramentas cuja finalidade é a de fornecer um meio concreto e proporcionar uma maneira distinta para o sujeito projetar conteúdos ocultos, mas que estão presentes em seu inconsciente¹⁷. O objetivo deste teste, na psicopedagogia, não é o de investigar a personalidade do indivíduo, mas sim de identificar aspectos latentes em relação à aprendizagem. No entanto, conforme Andrade (1998), a utilização das provas projetivas não consegue abarcar a complexidade dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem ou nos problemas que impedem que esse aconteça; porém ajudam no levantamento de hipóteses que, conectadas e comparadas a outras hipóteses formadas ao longo do acompanhamento, poderão suscitar subsídios que venham esclarecer o problema investigado.

A partir dos pressupostos de Lourenção Van Kolck (1984), Oliveira e Bossa (1998) e Acampora (2012), as provas projetivas utilizadas com Maycon foram:

- Pareja educativa: É uma técnica gráfica de exploração diagnóstica relacionada ao vínculo professor e aluno. Essa técnica fornece dados considerando a interpretação das expressões de sentimentos e afetos referentes à posição de ambos no contexto da aprendizagem. O objetivo é identificar as projeções do estudante sobre si e o professor e, por isso, é solicitado ao aluno que, primeiro, desenhe duas pessoas, sendo uma que ensina e outra que aprende; e depois que conte ou escreva uma história relacionada ao desenho.
- Vínculo familiar: É também uma técnica gráfica de exploração diagnóstica relacionada ao vínculo entre o sujeito e sua família. Considera-se a interpretação das expressões de sentimentos e afetos referentes ao contexto familiar. É solicitado que faça um desenho cuja temática seja “eu e minha família”. O objetivo é analisar as projeções do sujeito sobre si e a sua família.

¹⁷ Fernandez (1991), cuja base epistemológica é de cunho laciano (Jacques Lacan), refere-se amplamente ao termo e a questão dos “conteúdos ocultos” alegando que para uma compreensão e análise satisfatória destes é necessário um profundo conhecimento psicanalítico. Para os de base junguiana (Carl Jung), o “oculto” seria os aspectos obscuros, reprimidos e negligenciados da personalidade de uma pessoa. Ou seja, são os aspectos suprimidos e bloqueados porque não estão compatíveis com as normas instituídas e com o papel social do indivíduo (VIANA, 2000, p. 7).

- Desenho livre: Ao término de um desenho, pedir que explique o que fora feito e que conte ou escreva no verso da folha uma história sobre.

De forma sucinta, serão descritos e explanados alguns elementos, considerados importantes, que foram extraídos das análises interpretativas relacionadas às provas projetivas realizadas por Maycon. Em relação à pareja educativa, tanto nos aspectos explícitos quanto implícitos, o desenho em si não traz informações relevantes¹⁸. Denota apenas a expressão gráfica e pueril de uma situação protocolar em sala de aula, ou seja, é a objetividade da consigna que fora dada: “desenhe duas pessoas, sendo uma que ensina e outra que aprende”. Para Maycon, assim como para as representações cotidianas (o senso comum), essa relação de ensino-aprendizagem acontece exclusivamente no ambiente escolar, o que justifica a materialização gráfica a partir da consigna. No entanto, conforme Nasio (1993), é juntamente com o relato e os apontamentos do indivíduo que o sentido e a legitimidade das expressões dos seus desenhos se tornarão evidentes.

Após um longo período escrevendo no verso da folha, foi pedido a Maycon que lesse o que havia escrito. Segundo o seu relato: “a professora estava ensinando continha ao aluno. Esse aluno prefere fazer as continhas porque não consegue ler nem escrever. A professora é boa, mas fica brava quando ele não consegue ler e escrever, dizendo que é preguiça e falta de atenção pra fazer direito”.

A primeira observação é que, assim como a percepção do processo de ensino-aprendizagem é que este acontece unicamente na sala de aula, ao fazer o relato do desenho Maycon utilizou a sua própria experiência no ambiente escolar para descrever aquela história; isto é, contou a sua dificuldade para ler e escrever e o constrangimento que isso lhe traz. A segunda observação confirma a primeira: no verso da folha havia apenas riscos e rabiscos sem nenhum sentido, sem direcionamento ou alinhamento das letras. Maycon apenas pensava no contexto da história enquanto rabiscava qualquer coisa na folha.

Foi pedido que lesse novamente, mas agora mostrando as palavras conforme ia lendo. A história foi narrada novamente enquanto o seu dedo apontava a sequência lida. Ao ser perguntado sobre determinada palavra escrita, separada do seu contexto imaginário, Maycon não sabia identificá-la. O próprio nome era escrito com muita demora e dificuldade,

¹⁸Os aspectos explícitos seriam aqueles cuja mensagem teria uma objetividade perceptível e óbvia para qualquer pessoa que visualizasse o desenho. Já os aspectos implícitos seriam aqueles cuja mensagem só poderia ser decodificada a partir da subjetividade de quem analisa o desenho e embasado em tipologias e critérios pré-estabelecidos criados para esse fim.

mas o grande problema percebido é que ele não conseguia identificar seu nome quando este era escrito por outra pessoa ou impresso em uma folha de papel; ou seja, Maycon sabia apenas desenhar o nome, e desconhecia o processo formador das palavras. Era um copistamente mecânico, ainda assim com muita dificuldade na constituição do traçado, já que este ato concreto de copiar é análogo ao de desenhar, e Maycon também não era um hábil desenhista.

Na história da escrita, os desenhos assumiram um valor fonético de letras. Produziu-se, então, o apagamento de algo imagético da realidade para que houvesse a transmutação desta para um sistema de escrita. Assim, a compreensão da letra alfabética se concretiza no apagamento de sua origem pictórica (SANTIAGO, 2005). Em outros termos: o indivíduo precisa entender a funcionalidade da letra dentro do sistema alfabético ou, caso contrário, a entenderá apenas de forma pictórica, como por exemplo: o “S” como uma linha torta, uma cobrinha ou curvas em uma estrada; o “O” como uma bola, uma roda, etc. E, assim, ao invés de escrever, estará desenhando.

Para Ferreiro (1992), a criança articula e constrói o seu sistema de linguagem escrita se desenvolvendo através de etapas análogas aos estágios que a humanidade passou para chegar ao sistema alfabético de escrita: pictográfica, ideográfica, logográfica, silábica e, por fim, alfabética. A autora ainda enfatiza que ao desenhar, a criança inicia sua construção gráfica representativa; no entanto, esta fase (pictográfica) precisa ser superada, pois, caso contrário, o sujeito torna-se um mero copista.

Conforme Santiago (2005), o sujeito copista que faz apenas desenhos está, automaticamente, impedindo o sistema alfabético de funcionar, e desta forma fica subordinado ao próprio enunciado, isto é, ao que se imagina que escreveu. E, sendo assim, torna-se compreensível, para o indivíduo, apenas a vertente imaginária do significante (parte física da palavra) e, por consequência, apresentará problemas em compreender e operar as normas que regem a linguagem, além da limitação semântica¹⁹.

Os outros desenhos de Maycon, assim como o conteúdo dos seus respectivos relatos (significantes e significados), não trouxeram nenhum dado novo além do que já havia sido detectado anteriormente; porém, revelaram uma importante e peculiar observação: durante os relatos, Maycon demonstrou que tinha dificuldade em pronunciar certas palavras, trocava-as por outras similares, e também omitia, confundia ou alterava as letras.

¹⁹ Saussure (1972), ao estudar o signo linguístico, aquele que é utilizado pela linguagem, distinguiu dois componentes que o formam: O **Significante**, que é o elemento perceptível do signo e que constitui, de certo modo, uma “imagem acústica” e situa-se no plano da forma, isto é, na parte material da linguagem. E o **Significado**, que não é um algo, mas sim o conceito e a representação mental deste. Situa-se no plano do conteúdo, portanto, da mensagem, interpretação e semântica.

Percebeu-se, então, que poderia ser também um caso de Dislalia: um distúrbio de fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, seja omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas, e que pode ser o resultado das malformações ou de alterações de inervação da língua, da abóbada palatina e de qualquer outro órgão do aparelho fonador (CARACIKI, 1983; MASSI, 2007).

Deste modo, também se faz necessário, a partir de testes e técnicas pertinentes ao caso, obter a confirmação ou negação da hipótese de dislalia. Antes, porém, foram realizadas algumas provas pedagógicas para avaliar o processo de construção do conhecimento (assimilação, acomodação e adaptação) referente aos conteúdos escolares abrangidos até o momento²⁰.

4.3.5 Provas pedagógicas

A partir destas modalidades de testes e provas investiga-se se o aluno já domina os conteúdos pertinentes à série em que se encontra e de que forma utiliza-se destes conhecimentos nas várias situações cotidianas (escola, família, comunidade, etc.), e, ainda, analisa as circunstâncias e ocorrências que venham a caracterizar o processo de assimilação, acomodação e adaptação, cujo referencial são os conteúdos adquiridos anteriormente pelo aprendiz (BEAUCLAIR, 2008).

Para a definição do nível pedagógico das provas e, assim, verificar a adequação e interação do aprendiz com conteúdo, foi pedido a ele que levasse o seu material escolar (cadernos, apostilas, livros, etc.) para uma observação e avaliação. No seu caderno (assim como no livro de exercício) não havia nada coerentemente escrito e nenhuma atividade resolvida, mas apenas riscos e rabiscos indicando tentativas de copiar palavras e frases, além de colagens para serem coloridas. No entanto, o que realmente surpreendia era o fato de Maycon ter conseguido chegar até à terceira série, já que se constatava que ele não sabia escrever, justamente por não saber ler. E isso indica que o aluno foi sendo movido para a série seguinte, sem nenhuma averiguação propedêutica; isto é, sem uma avaliação acerca dos pré-

²⁰Conforme Piaget (1972), a **assimilação** está relacionada à apropriação de conhecimentos e habilidade. O ato de aprender é um ato de conhecimento pelo qual se assimila mentalmente os fatos, fenômenos e relações com o mundo e a sociedade. A **acomodação** atua na reorganização e na modificação dos esquemas assimilados anteriormente, e assim ajusta-os a cada nova experiência, acomodando-os às estruturas mentais já existentes. E **adaptação** é o equilíbrio entre **assimilação** e **acomodação**, o que acarreta uma mudança cognitiva no indivíduo.

requisitos necessários para a aprovação em um sistema seriado, que seriam a aquisição e o domínio dos conteúdos da série anterior.

Todavia, conforme Ferreiro (1992, p. 44), a difusão de certos conteúdos, incluindo a escrita, não é apenas uma tarefa institucional delegada às escolas, mas sim um objeto cultural, resultado do desenvolvimento e empenho coletivo da humanidade ao longo do tempo. E, como produtos culturais, a leitura e a escrita têm meios concretos de existência e, assim sendo, é preciso que elas aconteçam se efetivem a partir de algo que realmente traga significado para o indivíduo (SOARES, 1998). Em outras palavras:

A leitura é uma destreza. A escrita é uma destreza. Um dos requisitos prévios para o desenvolvimento de uma destreza é o raciocínio inteligente quanto aos problemas e as tarefas que implicam e ao porquê deles. Para raciocinar de modo efetivo sobre as tarefas de leitura e escrita, as crianças precisam formar conceitos sobre as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita. A escola influi, favorável ou não, no desenvolvimento desse aprendizado. Os métodos de ensino que, por ventura, obscureçam ou que ocultem estes conceitos inibirão sua formação. (FERREIRO, PALACIO, 1987, p. 192).

Deste modo, era preciso uma verificação mais concreta da real condição de aprendizagem, tanto escolar quanto cultural, apresentada por Maycon. Nesse sentido, e partindo das contribuições teóricas de Carraher (1981), Grossi (1987), Ferreiro (1992) e Portilho (2011), foram realizados os seguintes testes e provas:

- Realismo Nominal;
- Provas Operacionais de Piaget;
- Diagnóstico e avaliação de leitura e escrita;
- Diagnóstico e avaliação de Matemática;

Para Carraher (1981), o realismo nominal parte da hipótese que afirma uma relação necessária entre o pensamento e a realidade. No entanto, acredita-se que não há apenas uma simples relação entre o pensamento e a realidade, mas sim uma dialética entre ambos, pois, primeiramente a realidade determina o pensamento, e este depois atua para reproduzi-la ou modificá-la conforme as necessidades e interesses (MARX, 1982).

Mais precisamente, o realismo nominal é um estudo proposto por Piaget, no qual se procura identificar se a criança distingue a palavra (significante) do seu significado, o objeto real (CARRAHER, 1981). Assim, entende-se que quando aplicado de maneira compreensível, sem gerar confusão nas questões, a criança (dependendo da idade) consegue perceber, utilizando uma determinada lógica, se há distinção ou não entre o signo e o objeto relacionado.

Maycon, mesmo com alguma demora, não teve problemas na superação do realismo nominal. Compreendia e explicava, à sua maneira, as distinções propostas. Falhou apenas nos tópicos em que necessitava ler ou escrever, já que essa atividade é o núcleo central das suas dificuldades.

Em relação às provas operativas de Piaget, Sampaio (2010, p. 42) enfatiza que os resultados deste teste serão mais bem compreendidos e analisados quando se anota detalhadamente de que maneira o sujeito manipula e organiza o material, percebendo todas as respostas do indivíduo, principalmente suas reações, postura, discurso, inquietações, surpresa diante do desconhecido e seus argumentos. Assim feito, resultados parecidos com o do realismo nominal foram os alcançados nestas provas operativas, o que significa que Maycon, apesar das dificuldades no processo de leitura e escrita (e também na articulação da fala), possui um raciocínio lógico condizente com a sua idade, pois apresentou respostas esperadas (também no diagnóstico de matemática) conforme sua maturação e estrutura cognitiva.

Em relação à leitura e à escrita, constatou-se, através dos testes e provas realizadas, que o simples contato com as letras e palavras transcritas em uma folha de papel não era suficiente para que elas fossem lidas. Quando lhe é mostrado a imagem de um objeto com o respectivo nome, Maycon automaticamente responde o que é. Ao mostrar o mesmo nome, mas sem a imagem, ele permanece estático, olhando para a ficha, franzindo a testa e balbuciando para si mesmo.

Acredita-se que Maycon, por uma exigência escolar, memorizou todo o alfabeto e, assim, consegue repeti-lo com competência, sem errar. Porém, não consegue identificar corretamente algumas letras quando essas são grafadas de forma aleatória no papel. Faz muita confusão e trocas, como “E” por “L” ou “R”; “M” por “N”; “P” por “Q”, etc.

Tem uma grande dificuldade em pronunciar palavras que contenham a letra “L”, principalmente os encontros consonantais “PL”. Por exemplo: “planta”, “planeta” ou “flor” é sempre pronunciado como /pranta/, /praneta/ e /fror/; e por mais que seja dito pausadamente a forma correta para que ouça e perceba a compleição fonética, ele sempre a repete trocando o “L” por “R”.

Esse fenômeno é conhecido como rotacismo, que pode ser provocado por problemas congênitos ou ser uma variante da língua em função de questões linguísticas culturais, sociais, geográficas, etc., relacionadas aos indivíduos provenientes das camadas sociais estigmatizadas, ou seja, é uma variante da língua, mas torna-se errada apenas porque difere da língua padrão difundida pela escola e aceita socialmente (BAGNO, 2003).

No entanto, entende-se que o fato de Maycon, mesmo ouvindo as pronúncias corretas, continuar com dificuldade em articular as palavras, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas, caracteriza-se como um problema orgânico, oriundo da malformação ou de alterações de inervação da língua.

4.3.6 Hipóteses e considerações preliminares

O processo de aprendizagem, na sua fase inicial, depende de uma estrutura na qual possam se articular o cognitivo, o afetivo e o social, devendo ser, por excelência, uma atividade prazerosa e não punitiva (VISCA, 1987). No primeiro sistema de hipóteses destacou-se que a condição orgânica de ter a língua presa poderia ter sido um dos obstáculos que inibiram e atrapalharam Maycon em relação à aprendizagem que se faz, inicialmente, na prática de leitura e, por conseguinte, na escrita. Essa dificuldade na pronúncia, juntamente com a exposição e obrigatoriedade da leitura em frente à sala de aula, e mais as críticas dos colegas, foram as variáveis que determinaram um bloqueio cognitivo e o aparecimento de condutas defensivas em relação à obrigatoriedade de aprender e às pessoas que fazem parte do processo de aprendizagem.

O segundo sistema de hipóteses confirmou a primeira, pois, percebeu-se que Maycon poderia ser também diagnosticado como um caso de Dislalia. Esta, conforme Massi (2007), é caracterizada pelo distúrbio de fala, pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas. As causas poderiam ser de ordem linguística cultural (BAGNO, 2003); ou, como no caso de Maycon, resultado da malformação ou alteração no frênulo da língua, já que o mesmo, desde pequeno, apresentava ter a “língua presa”: Segundo a mãe, um exame médico constatou a necessidade de uma cirurgia para a reparação do frênulo. Esta, em uma segunda consulta e opinião, foi descartada. Todavia, acredita-se que, rejeitada a cirurgia, deveria ter sido indicados exames e acompanhamentos fonoaudiológicos para realmente se excluir, definitivamente, a hipótese de reparação ou remoção.

Constatou-se, após todos os procedimentos psicopedagógicos (entrevistas, provas e testes), que Maycon apresentava o que Caraciki (1983) denomina como Dislexia-dislática, cujos efeitos acompanhariam a escrita. Deste modo, não se exclui inteiramente a queixa inicial de dislexia, assim como todas as possíveis variáveis que a influenciam. Entretanto, ela será abordada, em segundo plano, dentro das concepções e sistemas terapêuticos relativos à dislalia, pois, segundo Morais (1997) e Fonseca (2004), a dislexia refere-se a uma dificuldade de

aprendizagem, e não a uma incapacidade; porém, pode tornar-se uma incapacidade (dislexia evolutiva) quando alterações orgânicas interferem diretamente neste processo, principalmente, quando não há um diagnóstico correto, nem um acompanhamento adequado e eficaz²¹.

4.3.7 Dislalia: Conceitos e teste

Para a compreensão dos obstáculos, que interfere no processo de aprendizagem, é preciso que se observe e façatambém uma pesquisa a respeito das condições físicas dos órgãos necessários à emissão das palavras, ou seja, verificar a formação e mobilidade destes: do palato, dos lábios e, principalmente, da língua, etc., procurando assim identificar um fenômeno conhecido como dislalia (distúrbio fonológico de desenvolvimento) e, por conseguinte, elaborar métodos para a terapia (ISSLER, 1983).

A dislalia, conforme os estudos de Caraciki (1983) e Massi (2007), é um distúrbio próprio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, seja omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas. Num primeiro caso, ela pode ser orgânica e resulta das malformações ou de alterações de inervação da língua, da abóbada palatina e de qualquer outro órgão do aparelho fonador. E, num segundo caso, quando não se encontra nenhuma alteração física dos órgãos necessários à emissão das palavras, é caracterizada como dislalia funcional (ou aprendida), já que pode ser oriunda de processos hereditários, processos imitativos ou de alterações emocionais (CARACIKI, 1983; MASSI, 2007).

Segundo Caraciki (1983), Santos e Navas (2002), a dislalia, assim como todos os problemas relacionados à fala, pode interferir diretamente no processo de aprendizagem e aquisição da escrita, tal como ocorre com o processo de articulação verbal. Caraciki (1983) aposta na existência de uma dislexia-dislática, a qual define como sendo um distúrbio da palavra falada, caracterizado por trocas ou inversões de sons da fala, cujos efeitos refletiriam também na escrita.

A dislexia-dislática seria, então, um distúrbio ou confusão proveniente de uma tentativa de transposição – inconsciente –, na ordem representativa dos fonemas das

²¹ A dislexia evolutiva pode ser: **Fonológica**, quando há dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos. **Superficial**, dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos. **Mistas**, dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos (MORAIS, 1997).

convenções subjetivas empregadas na fala dislállica para a modalidade escrita que é composta por normas objetivas, segundo a idade e o desenvolvimento. Essa tentativa determina uma dificuldade de se compreender tanto a escrita quanto a leitura, pois o dislállico utiliza uma característica própria na sua pronúncia, que é divergente do padrão que se espera para escrever e ler (KARACIKI, 1983). E, ainda, segundo Massi (2007, p. 105), na linguagem oral o sujeito conta com a presença do outro na conversa, enquanto que na articulação da escrita ele precisa preencher o espaço vazio deixado pela ausência do interlocutor, assumindo ao mesmo tempo o papel de quem escreve e de quem lê. Ou seja, na escrita o indivíduo precisa imaginar um interlocutor para planejar e organizar o discurso. Portanto, infere-se que a pronúncia verbal do dislállico está presente também na sua tentativa de escrita, o que justifica a sua dificuldade.

Nos relatos e diálogos durante a realização das provas e testes, Maycon demonstrou que tinha dificuldade em pronunciar certas palavras, trocava-as por outras similares, e também omitia, confundia ou alterava as letras. Percebeu-se, então, que poderia ser também um caso de Dislalia. Deste modo, tornou-se necessário, a partir de testes e técnicas pertinentes ao caso, obter a confirmação ou negação da hipótese de dislalia.

Todavia, são testes e técnicas de responsabilidades e competências do fonoaudiólogo, cabendo ao psicopedagogo apenas a tarefa de confirmar a “hipótese de dislalia” e não a existência desta. Assim, era preciso, conforme Massi (2007), analisar e constatar três aspectos principais:

- a) Se os fonemas são mal pronunciados ou não pronunciados;
- b) Se o fonema alterado é substituído por outro, é omitido ou parece distorcido;
- c) Se a articulação incorreta depende da posição do fonema na palavra (inicial, média, ou final).

Para isso foi feito testes como ditados, escrita espontânea, leitura de palavras com e sem imagens, sequenciação de figuras para a elaboração de uma história, e exercícios de “trava-língua”. As suposições anteriores foram confirmadas, já que Maycon continuou demonstrando dificuldades em pronunciar determinadas palavras, trocava-as por outras parecidas, e ainda omitia fonemas, confundia ou alterava as letras. Em relação à escrita e leitura, percebeu-se que, depois de certo tempo tentando fazer o que lhe fora pedido, ele rabiscava ou pronunciava qualquer coisa, apenas para evadir-se daquela obrigatoriedade, demonstrando que não sentia prazer naquelas atividades, mas apenas angústia.

As poucas sessões não foram suficientes para determinar métodos que, por milagre, solucionem ou amenizem os problemas relativos à aprendizagem dos conteúdos

escolares e as supostas causas que estariam criando obstáculos entre o aprender e o aprendente. Mas, as poucas sessões foram suficientes para perceber a negligência, a omissão e o descaso que sofrem os indivíduos provenientes das classes estigmatizadas e oprimidas.

Maycon, hoje, necessita de um atendimento especializado e multidisciplinar, primeiramente de análises e acompanhamentos fonoaudiológicos para se definir a real situação quanto ao seu distúrbio da fala (se é uma condição orgânica ou funcional), o que já poderia ter sido feito há anos. Segundo, ele também necessita de um acompanhamento psicológico com uma dinâmica direcionada a um processo de resiliência, para que assim entenda as circunstâncias do seu problema e também busque a superação deste²². E, terceiro, que tem como pré-requisito a efetivação das duas anteriores, é um acompanhamento adequado e competente direcionado aos aspectos pedagógicos para que Maycon possa conseguir alcançar o seu real potencial em relação aos conteúdos escolares pertinentes à sua idade e série. E, assim, que não se torne apenas mais um caso selecionado para o mero cumprimento de protocolos de estágios, mas que possa realmente se desenvolver, não apenas no âmbito escolar, mas em todas as esferas de sua vida.

²² Em sua acepção original, **Resiliência** é um conceito da física, utilizado primeiramente pela engenharia ao se referir à capacidade de um material sofrer tensão e recuperar seu estado normal após ser suspenso o "estado de risco". No sentido figurado, o termo alude à flexibilidade e capacidade de se recobrar facilmente ou de se adaptar às mudanças. Na psicologia, **Resiliência** é entendida como a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidades sucessivas ou acumuladas, com o mínimo de disfuncionalidade para o desenvolvimento, agindo com equilíbrio no pensar e no agir (GROTBORG, 1995).

50 INFORME PSICOPEDAGÓGICO

Nome: Maycon (Fictício)

Idade: 11 anos

Escolaridade: 3ª série da educação básica (repetente)

Escola: Rede Municipal da cidade de Anápolis

Queixa inicial: Dificuldade em ler e escrever (suspeita de dislexia)

Data da avaliação: 30 de abril a 18 de setembro de 2013

O objetivo fundamental das sessões e do acompanhamento era o de, primeiro, investigar e avaliar as dificuldades encontradas, assim como as possíveis causas que obstruem o processo de aprendizagem deste aprendiz. Segundo, definir quais métodos e sugestões que pudessem diminuir e, por conseguinte, eliminar as barreiras entre o sujeito do conhecimento (Maycon) e os conteúdos a serem conhecidos.

Para a coleta de dados, e suas respectivas apreciações e análises, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

EFES (Entrevista Familiar Exploratória Situacional);

Anamnese;

EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem);

Provas Projetivas: Pareja Educativa, Vínculo Familiar, Desenho livre;

Realismo Nominal;

Diagnóstico e avaliação de leitura e escrita;

Provas Operacionais de Piaget;

Diagnóstico e avaliação de Matemática;

Testes de Dislalia.

No primeiro sistema de hipóteses, após a realização dos primeiros testes e entrevistas, foi observado e destacado que a condição orgânica de ter a língua presa poderia ter sido um dos obstáculos que dificultaram e inibiram Maycon em relação à aprendizagem. Essa dificuldade na pronúncia, juntamente com a exposição em frente à sala de aula para realizar leituras, e mais as críticas dos colegas, foram as variáveis que determinaram um bloqueio cognitivo e o aparecimento de condutas defensivas em relação à necessidade de aprender e às pessoas ligadas a este processo.

Mais adiante, no segundo sistema de hipóteses, confirmaram-se as primeiras suposições, pois, percebeu-se que Maycon poderia ser também diagnosticado como um caso

de Dislalia: caracterizado pelo distúrbio de fala, pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas. As causas analisadas poderiam ser de ordem linguística cultural ou, como no caso de Maycon, resultado da malformação ou alteração no frênulo da língua, já que o mesmo, desde pequeno, apresentava ter a “língua presa”.

Após todos os procedimentos relativos ao acompanhamento psicopedagógico (entrevistas, provas, testes, e levantamento de hipóteses), constatou-se que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por Maycon poderiam estar relacionadas a um fenômeno conhecido por Dislexia-dislállica, cujos efeitos na fala seriam transpostos para a escrita, o que impedia a capacidade de aquisição desta. A partir dessa hipótese, não poderia deixar de ser considerada a queixa inicial de dislexia. Entretanto, ela seria abordada e investigada em segundo plano, mas dentro das concepções e sistemas terapêuticos relativos à dislalia.

Depois de outros testes e observações relacionados à questão da dislalia, foram confirmadas as suposições anteriores de Dislexia-dislállica, já que Maycon continuou demonstrando dificuldades em pronunciar determinadas palavras, trocando-as por outras parecidas ou omitindo fonemas, confundindo e alterando letras.

E, por fim, constatou-se que as poucas sessões (quinze, no total) não são suficientes para determinar métodos e caminhos que, por milagre, pudessem solucionar ou amenizar os problemas relativos ao processo de aprendizagem, assim como as supostas causas que estariam criando obstáculos para este processo. Mas, foram suficientes para constatar que Maycon necessita de um atendimento especializado e multidisciplinar, nos seguintes aspectos: 1º) análise e acompanhamento fonoaudiológicos para se definir a real situação quanto ao seu distúrbio da fala (se orgânico ou funcional); e 2º) acompanhamento psicológico direcionado a um processo de resiliência para que ele próprio entenda e também busque a superação do problema; e 3º) um adequado e eficaz reforço pedagógico para auxiliá-lo em relação à aquisição dos conteúdos escolares e a utilização destes em sua vida cotidiana e no seu processo de socialização.

6 DEVOLUTIVA

A devolutiva, conforme Acampora (2012, p. 117,) é a comunicação verbal feita ao final de toda avaliação em que o Psicopedagogo relata aos pais e ao paciente os resultados obtidos ao longo do diagnóstico e também as respectivas sugestões de intervenção. É uma análise da problemática, seguida de sínteses integradoras e pareceres, organizando-se em três aspectos: Pedagógico, cognitivo e afetivo-social.

A construção da devolução com os pais e o cliente é fundamental na aceitação das indicações quando são necessárias. Deve-se evitar a quebra da continuidade do atendimento, pois o final do diagnóstico é a porta de entrada de um atendimento que se inicia com o mesmo pedagogo ou com outro profissional. (...) Finalmente, é preciso que a devolução se encerre, ficando claro o modelo de aprendizagem do paciente e de sua família, suas fachadas saudáveis e suas dificuldades, bem como as possibilidades de mudança, do prazer e eficiência no aprender (ACAMPORA, 2012, p. 118-119).

É um momento específico e de extrema importância no diagnóstico, pois não se efetiva apenas na elaboração de um informe psicopedagógico escrito; mas, principalmente, pela devolutiva verbal e deve ter, portanto, um caráter interventivo.

6.1 EM RELAÇÃO À FAMÍLIA

No final da penúltima sessão foi informado para Maycon e também para os seus responsáveis (mãe e avó) que aquele seria o último encontro e que no próximo seria feito uma descrição do período de acompanhamento, assim como a apresentação dos resultados. E todos deveriam comparecer.

Explicou-se sobre os procedimentos, hipóteses levantadas e as sugestões de intervenção. Para a família deixou-se claro que lhe caberia a função de acompanhamento e observação quanto ao desenvolvimento do aprendente. Que não cessassem a busca por auxílios quando sentirem necessidade e que poderiam cobrar e exigir das instituições responsáveis o tratamento adequado quando este for indicado. E, ainda, foi salientado que a opinião deles era muito importante, pois era a partir destas que os profissionais direcionavam seus métodos e procedimentos apropriados para solucionar dúvidas e problemas relativos às queixas. Portanto, deveriam acompanhar e ser parte integrante no tratamento e no processo de ensino-aprendizagem de Maycon.

6.2 EM RELAÇÃO À ESCOLA

A coordenação da escola foi informada e, assim, marcada uma reunião. Segundo a coordenadora, ela compareceria na instituição onde foi realizado o acompanhamento de Maycon, pois precisava resolver assuntos relativos à escola e, então, a reunião poderia ser realizada nesse mesmo local.

Da mesma forma, foram explicados os procedimentos, hipóteses levantadas e as sugestões de intervenção. Para a escola, três propostas foram colocadas em pauta, sendo a primeira obrigatória e as duas seguintes seriam optativas entre uma ou a outra:

A primeira e imprescindível era que Maycon deveria ter um acompanhamento fonoaudiológico e a escola deveria acompanhar, avaliar e analisar os resultados, tendo como referencial o seu desenvolvimento e progresso na sala de aula em relação aos conteúdos apreendidos.

A segunda, optativa, é que ele deveria começar o processo de alfabetização da estaca zero, isto é, começar desde o início do processo e enfatizando os pontos em que ele apresenta mais dificuldade e, assim, direcioná-los e aplicá-los da melhor maneira. Ressaltou-se que seria melhor para o aluno fortalecer os três anos anteriores e, assim, futuramente ter um bom desenvolvimento ao invés de continuar e ter as mesmas dificuldades nos anos posteriores. Essa alternativa foi prontamente descartada pela coordenadora, pois, segundo ela, os protocolos administrativos e grades curriculares, etc., não permitiriam esse procedimento.

Sendo assim, a terceira proposta seria a que se efetivaria, tendo a primeira como pré-requisito: Maycon deveria ter um acompanhamento pedagógico adequado e competente que trabalhasse em conjunto com a professora, salientando pontos positivos e negativos, buscando o seu desenvolvimento progressivo e satisfatório relativos à sua idade e série.

6.3 EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO

A assistente social, que encaminhou o aluno para o atendimento, sempre esteve a par de todas as hipóteses e resultados obtidos a cada sessão. Para a instituição foi apenas salientado o direcionamento de Maycon para uma equipe multidisciplinar com fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo e, ainda, um profissional da educação especializado em língua portuguesa. Foi também proposto a inclusão do aluno nas aulas e atividades de informática, pois, conforme o mesmo, não tinha conhecimento, nem contato com as tecnologias de informação e comunicação.

Segundo a assistente social, ele já estava tendo acompanhamento psicológico e pedagógico. Foi agendada uma análise e início do acompanhamento fonoaudiológico e também das outras atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar deste roteiro ser de grande importância para um bom desenvolvimento de uma investigação psicodiagnóstica, ele ainda não é o mais importante. O mais importante de todo este roteiro é a disponibilidade, a paixão que o profissional da Psicopedagogia deve ter para se aproximar, o máximo, daquele que busca o auxílio na ânsia de encontrar as causas de suas dificuldades para aprender, de fato.

Ana Maria Vieira de Souza

No presente trabalho, procurou-se abordar e divulgar a transdisciplinaridade como constituinte da real base epistemológica da psicopedagogia. Ao enfatizar a integração disciplinar do conhecimento, buscou-se perspectivas distintas para uma nova compreensão dos fenômenos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, assim como subsídios para a amenização e, por conseguinte, supressão das dificuldades encontradas, que são produzidas por elementos internos e externos ao sujeito cognoscente. Desta forma, foi ressaltado que se torna imprescindível ao Psicopedagogo conhecer as concepções teóricas, assim como as possibilidades práticas, das múltiplas áreas que, quando articuladas, podem fundamentar uma base mais consistente para atuação profissional.

Assim, a partir da simbiose entre a primeira e a segunda parte deste trabalho, foram utilizados os elementos e métodos próprios da psicopedagogia, e estes com embasamento teórico transdisciplinar para investigar e diagnosticar as possíveis causas que individualizavam uma criança, justamente por esta apresentar dificuldades de aprender certas noções básicas concernentes à sua idade escolar. Na primeira parte, foi apresentado todo um percurso epistemológico cujo intuito fundamental era o de estabelecer um embasamento teórico consistente e direcionado à sua aplicação prática em um estudo de caso. E, na segunda parte, conforme a temática proposta, foram descritas as estratégias e métodos utilizados para a seleção do campo de estágio e do caso, os instrumentos para coletas de informações, levantamento de hipóteses, análise e interpretação de dados, informe psicopedagógico e, por fim, a concretização do diagnóstico psicopedagógico com a devolutiva e sugestões de intervenções para a família, escola e instituição responsável pelo atendimento multidisciplinar.

Em síntese, o presente trabalho teve como metodologia o resultado de leituras e reflexões sistematizadas a partir de referências bibliográficas que dizem respeito ou que aludem ao tema abordado, juntamente com a experiência do estudo de caso. Assim como

qualquer sistema de hipóteses e teorias, este escrito também não tem a pretensão de aqui nessas linhas “monopolizar” e encerrar a análise do tema proposto. É um texto, de certa forma, ainda sucinto, mas que abre perspectivas para indagações e faz levantar novas visões a respeito da transdisciplinaridade como base epistemológica da psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, B. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, M. S. **Psicopedagogia Clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado**. São Paulo: Póluss Editorial. 1998
- ANTÔNIO, S. **Educação e Transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ARICÓ, C. R. **Estudos sobre Psicanálise: Epistemologia e Política**. São Paulo: NEPPP, 1984.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BEAUCLAIR, J. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- CARACIKI, A. M. **Distúrbios da palavra dislalia e dislexia-dislállica**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1983.
- CARDONA, F. **Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645/>. Acesso em: 25 out. 2013.
- CARRAHER, T. N. **Método clínico e os exames piagetianos**. Recife: Editora da UFPE, 1981.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRANCO, S. R. K. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- FERREIRA, R. T. S.. **A importância da psicopedagogia no ensino fundamental 1ª à 4ª séries**. Disponível em www.psicopedagogiaonline.com.br. Publicado em 25 de junho de 2002. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Coord.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FONSECA, V. **Insucesso Escolar**: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora, 2004.
- FREUD, S. O Interesse educacional da psicanálise. In: **O Interesse Científico da Psicanálise**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GIRARDELLI, M. F. **Qual é a diferença entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?** Manaus, 2007. Disponível em <<http://cafecomletrinhas.blogspot.com.br/2007/07/qual-diferena-entre-multidisciplinarida.html>> Acesso em: 08 out. 2013.
- GROSSI, E. P. **Didática do nível Pré-silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GROTBERG, E. **Fortalecendo El Espíritu Humano**. La Haya: F. B. V. L., 1995.
- HIDALGO, A. M. Epistemologia e Educação. In: **Revista Educação**. V.1, n.1, p. 19-34, Londrina, jul/dez 2006.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ISSLER, S. **Articulação e Linguagem. Avaliação e Diagnóstico na Fonoaudiologia**: Três Metodologias para a Terapia das Dislalias. Rio de Janeiro: Ed. Antares, 1983.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KAUTSKY, K. **As Três Fontes do Marxismo**. São Paulo: Centauro, 2002.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O. L. **Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico**. São Paulo: EPU, 1984.
- MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- MARX, K; ENGELS, F. **Sobre Literatura e Arte**. São Paulo: Global editora, 1986.
- MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MASSI, G. A. **Adislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

- MENDONÇA, E. P. **O mundo precisa de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1973.
- MOORE, K.L; DALLEY, A. F. **Anatomia orientada para a clínica**. Rio de Janeiro: Koogan, 2001.
- MORAIS, J. **A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- NASIO, J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar. 1993.
- NUNES S. A. **A Psicopatologia da Vida Cotidiana: Como Freud explica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- OLIVEIRA, V. B; BOSSA, N. A. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAIN, S. **diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- _____. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente**: Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- PINTO, M. A. L. **Psicopedagogia: Diversas faces, múltiplos olhares**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- PINTO, M. C. **O Livro de Ouro da Psicanálise: O Pensamento de Freud, Jung, Melaine Klein, Lacan, Winnicott e Outros**. São Paulo: Ediouro, 2007.
- PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.
- _____. **Bases da Psicopedagogia: Diagnóstico e Intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- ROCHA FILHO, J. B. **Transdisciplinaridade: A Natureza Íntima da Educação Científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- RUBINSTEIN, E. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ, B. J.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto alegre: Artmed, 1987.
- SAMPAIO, S. **Manual do diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. **Distúrbio de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCOZ, B. J.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto alegre: Artmed, 1987.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIANA, N. **A Filosofia e sua sombra**. Goiânia: Edições Germinal, 2000.

_____. **Inconsciente Coletivo e Materialismo Histórico**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

_____. **Os Valores na Sociedade Moderna**. Brasília: Thesaurus, 2007.

_____. **Linguagem, discurso e poder**. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2009.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEIL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. São Paulo: Summus, 1993.

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

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.



FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS

PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA

Para: _____

Diretor (a): _____

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos pela presente, solicitar de Vossa Senhoria autorização para que o (a) aluno (a) _____ do Curso de Pós-Graduação em *Psicopedagogia Institucional e Clínica*, elabore atividades extracurriculares na sua instituição de ensino, a fim de que possa cumprir as horas do Estágio Supervisionado como exigência para a conclusão do curso em questão.

Com nossos antecipados agradecimentos, aproveitamos o ensejo para enviar-lhe nosso protesto de estima e consideração.

Anápolis _____ de _____ de _____

Marisa Roveda Ana Maria Vieira de Souza
Coordenação de Pós-Graduação

Professora Orientadora



FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
PSICOEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

TERMO DE COMPROMISSO DO ESTAGIÁRIO

Eu, _____, aluno (a) do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Católica de Anápolis, Turma XI, Anápolis-Goiás, assumo o compromisso da realização em estágio supervisionado junto à Faculdade Católica de Anápolis e ao cumprimento que dispõe a Lei 9.394/96 (LDB) totalizando a carga horária de 100 horas, no período de ____ de _____ de 2013 a ____ de _____ de 2013 (descontando-se o período de férias- julho).

Ciente de tratar-se de prática curricular obrigatória como garantia à certificação, e que o não cumprimento do mencionado estágio no prazo estabelecido implicará em minha reprovação.

Anápolis, ____ de _____ de _____

Assinatura do Estagiário

CPF.: _____

RG.: _____



**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Profissional Responsável: _____

Estagiário: _____

Eu, _____, aceito participar do Processo de Atendimento Psicopedagógico, cujo objetivo central é o de atender o participante oferecendo acompanhamento psicopedagógico e intervenção psicopedagógicas. Estou ciente de que terei atendimento psicopedagógico durante as sessões, submetendo-me a atividades de testes, entrevistas, e observações por parte do estagiário de psicopedagogia.

Reconheço que tenho o direito de fazer perguntas que julgar necessárias. Entendo que minha participação é voluntária e que poderei me retirar do processo a qualquer momento.

Os profissionais se comprometem a manter em confidência toda e qualquer informação que possa me identificar individualmente quando da apresentação de resultados deste trabalho às pessoas interessadas.

Anápolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do Profissional Responsável

Assinatura do Estagiário



FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS

PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA

ENCAMINHAMENTO

Estamos encaminhando o (a) aluno (a):

Nascido (a) em ____ de _____ de _____, regularmente matriculado na _____
série e estando em processo de avaliação psicopedagógica, necessita de:

HIPÓTESE DIGNÓSTICA:

OBSERVAÇÕES:

Ana Maria Vieira de Souza
Psicopedagoga Supervisora de
Estágio Clínico em Psicopedagogia

Aluno Estagiário
Pós-Graduando em Psicopedagogia
Institucional e Clínica



FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A N A M N E S E

A – IDENTIFICAÇÃO:

Nome do (a) cliente: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: _____ Local: _____

Endereço: _____

Fone: _____ Celulares: Pai: _____ Mãe: _____

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____

B – CONSTELAÇÃO FAMILIAR:

PAI: _____

Idade: _____ Profissão: _____ Escolaridade: _____

Local de trabalho: _____ Fone: _____

Se mora separado da família, endereço: _____

_____ Fone: _____

MÃE: _____

Idade: _____ Profissão: _____ Escolaridade: _____

Local de trabalho: _____ Fone: _____

Se mora separada da família, endereço: _____

_____ Fone: _____

B-1 – RESPONSÁVEIS:

Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Escolaridade: _____

B-2 IRMÃOS: (citar idade, sexo, escolaridade)

B-3 PARENTESCO:

Há parentesco entre os pais? _____ Se sim, qual é o grau de parentesco?

Pais Casados () Separados ()

Pai Ausente ()

Motivo: _____

Mãe Ausente ()

Motivo: _____

Pais adotivos ()

Com que idade (da criança) assumiram a guarda? _____

Qual(ais) motivo(s) que levaram a adotar uma criança?

A condição do filho (a) adotado (a) é sabida pela criança? Sim () Não ()

Se SIM, desse de quando tomou conhecimento?

Qual foi a reação? _____

Se NÃO, qual (ais) o (os) motivo(s) que impede(m) de tornar conhecimento?

C – CONDIÇÃO DE GESTAÇÃO: (especificar época dos itens assinalados)

Gravidez planejada: Sim () Não ()

Houve quedas: Sim () Não ()

Ameaças de aborto: Sim () Com quantos meses? _____ Não ()

Alguma doença? Sim () qual(is) _____ Não ()

Uso de medicamentos Sim () qual(is) _____ Não ()

Raio X – Sim () Com quantos meses? _____ Não ()

Evolução da gravidez:

Visitas periódicas ao Médico (PRÉ-NATAL):

Sim () Não ()

As visitas aconteceram mensalmente?

Sim () Não ()

Adquiriu muitos quilos durante a gravidez?

Sim () Quantos? _____ Não ()

Fumava: Sim () Quantos cigarros? _____ Não ()

Bebida alcoólica: Sim () Quantidade? _____ Não ()

Fez ultra-sonografia?

Sim () Quantas? _____ Não ()

Para quê? E Por quê?

O bebê mexia muito?

Sim () Quando? _____

Não ()

D – CONDIÇÕES DO PARTO:

Prematuro ()

Com os nove meses completos ()

Bolsa estourou em casa ()

Parto em casa():

Quem fez o parto? _____

Ao nascer, a criança chorou logo? Sim () Não () Por que?

Parto no hospital():

Normal ()

Cesariana ()

Demorado ()

Rápido ()

Forçado ()

Com Fórceps()

E - CONDIÇÕES DO NASCIMENTO:

Chorou: Sim () Não ()

Icterícia: Sim () Não ()

Cianose (pele azulada/roxa): Sim () Não ()

Convulsão Sim () Não ()

Outras dificuldades ocorridas ao nascer:

F – ALIMENTAÇÃO:

Depois de quantas horas de nascido (a) chegou para mamar a primeira vez? ____ horas.

Dificuldades para sugar o bico do seio? Sim () Não ()

Rejeição ao bico: Sim () Não ()

Rejeição ao leite: Sim () Não ()

Sugou muito forte: Sim () Não ()

Sugou com dificuldades: Sim () Não ()

Adormecia ao seio: Sim () Não ()

Mamou durante quanto tempo? _____

Às vezes não mamava, mas fazia do bico do seio como se fosse uma chupeta:

Sim () Não ()

Mamava com exagero: Sim () Não ()

Mamava de madrugada: Sim () Não () até o _____ mês.

Fazia vômitos: Sim () Não ()

Prisão de Ventre: Sim () Não () - Muita? Sim () Não ()

Quando começou a comer comidas pastosas? _____

E sucos? _____

Quando começou a comer comida de sal? _____

Que tipo de comida? _____ Era inteira () ou amassada ()

Se amassada (papinha), por quê?

Durante quanto tempo? _____

Qual foi a reação ao receber este novo tipo de alimento?

E a da mãe, ao ver a criança aceitando outro alimento que não fosse o leite do seio?

Caso não tenha amamentado (a) no seio, por quê?

O que tentou fazer até chegar, realmente, a dar o alimento através de mamadeiras?

Aconselhada por quem?

G - DESENVOLVIMENTO: *(responde em meses ou idade (anos))*

Comportamento:

Muito quieto ()

Agitado ()

Choro frequente ()

Calmo ()

Firmou a cabeça com _____ meses

Engatinhou aos ____ meses

Primeiro dentinho _____ meses

Babou até _____ meses.

Falou aos ____ anos.

Regurgitava? _____ quando? _____

Controle das fezes, aos _____ anos

Sentou-se _____ meses

Controle da urina durante o dia aos ____ anos

Andou _____ meses.

Controle da urina à noite aos ____ anos.

Mão que começou a usar com mais frequência: D () E ()

Possíveis (primeiras) palavras (Caso lembre):

Deficiências na fala: Sim () Não ()

Se SIM, quais:

Convulsões, com febre: Sim () Não ()

Se SIM, quantas, quando e por quê? O que foi descoberto?

Convulsões, sem febre: Sim () Não ()

Se SIM, quantas, quando e por quê? O que foi descoberto?

Doenças – Quais?

Internações: Sim () Não ()

Se SIM, quantas, quando e por quê? O que foi descoberto?

Além da mãe, outras pessoas cuidaram da criança?

H – SONO:

Tranquilo (); agitado (); difícil ();

Com interrupções: () durante o dia () à noite ();

Dorme bem () ; Mexe muito () ; resmunga () ;
 Range os dentes () ; Fala /grita () ; Chora () ; Ri () ; Sonambulismo () ;
 Tem pesadelos, constante ()
 Dorme no quarto dos pais () ;
 Precisa de companhia até “pegar” no sono ()
 Levanta-se à noite e passa para a cama dos pais ou irmãos ()
 Tem companhia (irmãos ou babá) que dorme no mesmo quarto ()

I – MANIPULAÇÕES:

Usou chupeta: Sim () Não () Tempo: _____
 Chupou/ Chupa o dedo: Sim () Não () Tempo: _____
 Roeu ou rói unhas: Sim () Não () Quando: _____
 Arranca cabelos: Sim () Não () Quando: _____
 Morde os lábios: Sim () Não () Quando: _____
 Pisca o(s) olhos (num gesto de tique): Sim () Não () Quando:

Quais atitudes tomadas diante de cada ou de todos esses hábitos comportamentais?

J – SEXUALIDADE:

Curiosidade despertada () Com que idade? _____
 Masturbações: Sim () Não () – Com que idade? _____
 Local: Quarto () Banheiro () Qualquer local ()
 Quando percebeu-se este comportamento? Por que?

Envolve (eu) em jogos sexuais? Sim () Não () ; Sozinha () , Com outra criança() ; Quando?
 (descrever situação).

L – SOCIABILIDADE:

Quando bebê ia facilmente com outras pessoas? S () N ()

Prefere (ria) brincar sozinho? S () N ()

Com frequência, larga (va) os seus brinquedos para brincar com os brinquedos dos outros? Sim () Não ()

Socializa (va) os seus brinquedos? Sim () Não ()

Não aceita (va) outras crianças brincando com os seus brinquedos? Sim () Não ()

Recebe (ia) com frequência a visita de amigos? Sim () Não ()

Visita (va) com frequência a casa dos amigos? Sim () Não ()

Mesmo brincando com brinquedos de outras crianças, não deixava de brincar com os seus? Sim () Não ()

Aceitava que outra (s) criança (s) assentassem no colo de pessoas conhecidas, como mãe, avó, babá...? Sim () Não ()

Adaptava-se facilmente ao meio, com outras crianças? Sim () Não ()

Faz amigos, facilmente? Sim () Não ()

Têm amigos? Sim () Não ()

Conserva as amizades? Sim () Não ()

Atualmente, como está a socialização dele (a), na Escola, na Família e em outro ambiente?

Gosta de sair, ir ao shopping, em festas, em clubes, enfim, de conviver com outras pessoas e outros ambientes? (*procure descrever*)

Descreva um dia (*de 2ª a sábado, quando os adultos estão trabalhando*) de seu (sua) filho (a): (*Continue sendo fiel às informações!*)

Descreva um dia de seu (sua) filho (a) com um colega: (*continue sendo fiel as suas informações!*)

Descreva um Domingo de seu (sua) filho (a): (*Continue sendo fiel as suas informações!*)

M – RELAÇÕES AFETIVAS:

Descreva quando ocorre, e torna-se incômodo:

Choros:

Mentiras:

Fantasias:

Emoções:

Quando ocorre (m) demonstrações de:

Carinho: Com quem?

Piedade: De quem?

Raiva / Ódio: De quem?

Ciúmes: De quem?

Inveja: De quem?

Amizade: Com quem?

Prefere amigos: Mais velhos (); Mais novos (); Mesma idade ()

Como são as brincadeiras e as relações afetivas (alegria, tranquilidade, solidariedade, indiferença, imposição e outros.... com os amigos:

Mais velhos?

Mais novos?

Da mesma idade?

E quanto aos animais? Possui algum (uns)? Qual (is)?

N – ESCOLARIDADE:

Frequentou creches? S () N ()

Frequentou maternal? S () N ()

Frequentou Pré-escola? S () N ()

Mudou muito de escola? S () N ()

Vai bem na escola? S () N ()

Gosta da escola? S () N ()

Recebe ajuda para fazer as tarefas? S () N ()

Os pais, ou outra pessoa estudam com a criança ou adolescente? S () N ()

Quem? _____

Procura estar em destaque na sala de aula? Sim ()

Quando? _____

Gosta do(s) professor (es)?

Sim ()

Por quê? _____

Não ()

Por quê? _____

Se é o primeiro ano no Colégio, procure resumir como foi a primeira semana:

No momento, como ele se encontra na escola, em relação:

AO COLÉGIO?

AOS COLEGAS?

AOS PROFESSORES?

ÀS MATÉRIAS?

A SI MESMO?

A FAMÍLIA?

PAI:

MÃE:

IRMÃOS:

O – DOS ADEJATIVOS ABAIXO, QUAIS OS QUE APLICAM MELHOR EM SEU (SUA) FILHO (A)?

Atento ()

Observador ()

Descuidado ()

Cauteloso ()

Lento ()

Cruel ()

Sociável ()

Sensível ()

Persistente ()

Crítico ()

Curioso ()

Desinteressado ()

Criativo ()

Agressivo ()

Mimado ()

Inseguro ()

Cuidadoso ()

Rápido ()

Inquieto ()

Carinhoso ()

Impetuoso ()

Ativo ()

Introspectivo ()

Chorão ()

Indiferente ()

Participativo ()

Teimoso ()

Independente ()

Preocupado ()

Interessado ()

Submisso ()

Dissimulado (a) ()

Asseado ()

Esperto ()

Mandão ()

