

DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM: IMATURIDADE COGNITIVA, UM ESTUDO DE CASO

Lindalci Maria Cândida Cotrim¹
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis²
Tatyanne Gomes Marques³

RESUMO

O presente estudo de caso é uma pesquisa de cunho qualitativo que busca apresentar os principais fatores que podem causar dificuldades na aprendizagem e estabelecer um paralelo entre as teorias estudadas e a prática diagnóstica vivenciada. Assim, objetiva-se sistematizar os conhecimentos adquiridos na área da Psicopedagogia Clínica. A pesquisa foi desenvolvida a partir das queixas da mãe da criança e da professora. Tais queixas referem-se à falta de limites; ao desinteresse em realizar as atividades escolares; à desatenção em aula; à dificuldade de memorizar, ler e escrever; à dispersão; e ao comportamento agressivo, indisciplinado e agitado. Para a avaliação diagnóstica do aprendente, recorreu-se às provas piagetianas, às projetivas e a outros testes para avaliar o nível de lectoescrita, o cálculo e o desenvolvimento psicomotor. Além desses métodos, também se incluiu na avaliação o diálogo com a mãe e com a professora e a análise dos materiais escolares da criança. Para as análises, tomou-se por base os estudos de Bossa (2000), Fernández (1990), Paín (1989), Visca (2011) e Weiss (1994). Conclui-se que a Psicopedagogia é necessária para compreender as razões das dificuldades de aprendizagem e investigar o ser humano a partir de distintos ângulos e situações.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Diagnóstico.

1 Introdução

O presente estudo de caso traz um diagnóstico psicopedagógico sobre uma criança que apresenta dificuldade na aprendizagem. Nesse sentido, busca-se construir um ensaio acerca da prática psicopedagógica clínica.

A primeira parte deste trabalho constitui-se em uma fundamentação de base teórica acerca da Psicopedagogia. Em seguida, destacam-se os entraves e os fatores que interferem na aprendizagem, discutidos por autores argentinos como Bossa (2000), Fernández (1990), Paín (1989), Visca (2011) e Weiss (1994). Na segunda parte, será exposta a realização do

¹ Graduada em Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação (DEDC/Uneb), *Campus XII*. Estudante de Psicopedagogia Institucional e Clínica na Uneb *Campus XII* e membro do NEPE. *E-mail*: linda.cotrim@hotmail.com

² Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação (DEDC/Uneb), *Campus XII*. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do NEPE. *E-mail*: sonia_uneb@hotmail.com

³ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação (DEDC/Uneb) *Campus XII*. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente Doutoranda em Educação na UFMG. Pesquisadora do NEPE. *E-mail*: tatygmarches@yahoo.com.br

atendimento do aprendente, embasado nas contribuições da Epistemologia Convergente de Jorge Visca a fim de identificar dificuldades e suas possíveis intervenções.

2 Breve histórico sobre a Psicopedagogia

A Psicopedagogia nasceu com o intuito de melhor compreender o processo de aprendizagem.

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia surgiu na Europa, por volta do século XX, em torno das preocupações com as dificuldades de aprendizagem na área médica. Nesse contexto, prevalecia a crença de que estas estavam relacionadas apenas aos fatores orgânicos. Na França, nas décadas de 1940 e 1950, por exemplo, as crianças com problemas escolares de comportamento, doenças crônicas e problemas motores eram atendidas por uma equipe de médicos e pedagogos.

Bossa (2000) ressalta que o movimento da Psicopedagogia no Brasil se deu nas décadas de 1970 e 1980, atrelado ao histórico argentino. Este, por sua vez, é intensamente influenciado pela literatura francesa por meio de autores como Jacques Lacan, MaudMannoni, François Dolto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, Pichón-Rivière, entre outros citados em trabalhos de autores argentinos como Alícia Fernández (1990), Sara Paín (1989), Jorge Visca (2011) e outros.

Embora nas décadas de 1970 e 1980 a Psicopedagogia focasse o atendimento de crianças com distúrbios de ordem médico-pedagógica, posteriormente, ela passou a se preocupar mais com os aspectos cognitivos. Nesse período, a Psicopedagogia passou a se preocupar com o aspecto da aprendizagem. E em seguida, voltou sua atenção ao ser em processo de construção do conhecimento.

3 Problemas de aprendizagem

Para José e Coelho (1995), a aprendizagem está relacionada à interação do sujeito com o meio. Assim, destacam:

É o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. [...]. É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino. Entretanto, o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida. (JOSÉ; COELHO, 1995, p. 11).

Nesse contexto, a aprendizagem está relacionada não só a fatores intelectuais, mas também a aspectos de ordem física, psicomotora, social e emocional.

Segundo Fernández (1990), a aprendizagem está relacionada aos vínculos, que se desenvolvem por meio do organismo, do corpo, do desejo e da inteligência. Assim, para que seja bem sucedida, é preciso haver um equilíbrio entre esses quatro itens.

Quando esse equilíbrio não ocorre, podem surgir os problemas relacionados a ela. Segundo Weiss (1994), o fracasso escolar pode ser relacionado a aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

De acordo Fernández (1990), a compreensão do processo de aprendizagem não pode ser considerada apenas a partir do aprendente, mas também a partir do ensinante, pois os problemas podem se desenvolver por fatores de ordem tanto interna quanto externa.

Conforme Paín (1989, p. 28), nenhum fator isolado é determinante no surgimento das dificuldades de aprendizagem. Suas origens estão na “fratura contemporânea de uma série de concomitantes”. Paín (1989) também destaca que as dificuldades de aprendizagem podem ser determinadas por quatro fatores: *orgânicos*, relacionados à saúde física, ao funcionamento dos órgãos dos sentidos e ao sistema nervoso central; *específicos*, surgem de desajustes nas áreas perceptivo-motoras, causando problemas na aquisição da linguagem e da escrita, na organização espacial e temporal; *psicógenos* ou “*psicológicos*”, relacionados a distúrbios emocionais e de personalidade; *ambientais*, relacionados às condições ambientais tanto familiares quanto sociais, que podem contribuir ou não para a aprendizagem.

Para Fernández (1990), existe uma grande importância no diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, tanto para os efeitos preventivos quanto para o sucesso da intervenção psicopedagógica.

Outro fator decisivo para o sucesso do desenvolvimento da criança é a família. É ela que vai dar suporte para que a criança consiga se desenvolver. A esse respeito, Scozet *al* (1987, p. 321) asseguram que:

A enorme influência da família no desenvolvimento da criança é um fato indiscutível. A atmosfera que rodeia a criança será uma variável decisiva em seu progresso. Especialmente quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, os pais devem prover aos seus filhos suporte emocional, informação e conselhos, se desejarem que a criança tenha uma recordação de sua infância como um feliz e frutífero.

Com a família, a escola também tem um papel importante na identificação e no tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, cabe ao professor utilizar de metodologias apropriadas e materiais concretos para que o aprendente possa avançar no processo de acordo com suas possibilidades. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 291) asseguram que “o êxito da aprendizagem depende, então, das condições em que se encontre a criança no momento de receber o ensino”. Oliveira (1997, p. 62) também postula que:

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

Assim, tanto a família quanto a escola e, em especial, o professor, poderão convergir esforços. Desse modo, cria-se um contexto apropriado para capacitar a criança para que ela possa resgatar toda sua habilidade de aprender.

4º caso de C.V.S.S.: conhecendo o perfil e a queixa da não aprendizagem

A atividade diagnóstica foi realizada com a participação de um menino de 9 anos e 10 meses de uma escola da rede pública do município de Guanambi-BA, que cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental. Atualmente, essa criança teve que morar com seus avós maternos por conta da agressividade expressada na casa da mãe em divergência à presença do padrasto.

Segundo a professora, C.V.S.S. é desatento, tem dificuldade de memorização, é disperso, esquece o material em casa, falta às aulas, apresenta dificuldades na leitura e na escrita, é “explosivo” com os colegas e indisciplinado.

A família e a escola se mostraram interessadas no trabalho diagnóstico a ser realizado com C.V.S.S.. Eles acreditam que tal trabalho possa contribuir na compreensão da situação e auxiliar o aprendente.

5 Descrição da avaliação psicopedagógica realizada

Cano e Bonals (2008), *apud* Colomer, Masot, Navarro, (2001), afirmam que a avaliação psicopedagógica é um processo de coleta e análise de informações relevantes sobre o ensino-aprendizagem, que leva em consideração particularidades dentro de um contexto que engloba tanto o aspecto familiar quanto o escolar, com intuito de tomar decisões que favoreçam a promoção da melhoria da situação analisada.

5.1 Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A.)

Segundo Weiss (1994), a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A.) é um instrumento utilizado na primeira sessão realizada com o aprendente. Esta tem a intenção de levar o sujeito a construir a entrevista de maneira espontânea, utilizando-se dos diversos recursos materiais disponibilizados, para que o aprendente opere de maneira criativa e demonstre o que aprendeu, o que sabe e o que lhe ensinaram.

No primeiro encontro, foi realizada a EOCA com o aprendente. Inicialmente, foram explicados o objetivo e a dinâmica do trabalho.

A partir dessa conversa, foi pedido que ele olhasse os materiais dispostos na mesa e escolhesse o que quisesse para mostrar à psicopedagoga⁴ o que sabia fazer, já havia aprendido e já lhe haviam ensinado. Muito timidamente olhou sem muito examinar, pegou o lápis, apontou, pegou o caderno com pautas e começou a desenhar.

Desenhou um carro, enquanto fazia os traços, ele olhava para a psicopedagoga como se quisesse ver sua expressão em relação ao desenho. Concluiu seu desenho sem usar a borracha em nenhum momento. Ao ser questionado sobre o desenho, ele disse que fez um carro, mas não soube dizer quem era o seu dono.

Novamente, ela perguntou o que mais ele sabia fazer. Ele passou a folha do caderno e pegou umas fichas com desenhos e começou a escrever seus nomes. Em letra bastão escreveu: CVALO (cavalo), GATO (leu gata), ABLA (abelha - não conseguiu ler), POQO (porco), CAZA (casa), RATO (rato), PIPA (pipa), TZLA (tesoura). Após registrar essas palavras, a psicopedagoga inquiriu se ele sabia escrever também com as “outras letras” e ele respondeu que sim.

Ele grafou todas de maneira bem lenta com a letra bem feita, mas a hora de grafar a palavra “porco”, ele escreveu com letras cursivas e “q” maiúsculo, “poQo”.

Essas características estão de acordo com o nível de escrita silábico-alfabético definido por Ferreiro (2001). O aprendente percebe que é preciso mais de uma letra para cada sílaba, porém ainda não tem segurança para escrever e assim apresenta uma escrita ou alfabética, ou fonética. De acordo com Ferreiro (2001, p. 27),

o período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido.

⁴ A psicopedagoga mencionada neste relato é a pesquisadora Lindalci Maria Cândida Cotrim, uma das autoras deste texto.

Foi pedido que mostrasse o que mais sabia fazer. Ele pegou umas peças dos blocos lógicos e conseguiu identificar o nome de todas as peças: triângulo, retângulo, quadrado e círculo, mas confundiu-se e referiu os termos grande e pequeno para grosso e fino.

Após a EOCA, foram levantadas hipóteses. São elas: nível de leitura e escrita situado no silábico-alfabético, insegurança em relação à leitura e à escrita, timidez, dificuldade para comunicação oral, carência afetiva, autoestima baixa e interesse por atividades lúdicas.

5.2 Técnicas projetivas

De acordo com Visca (2011), o objetivo geral das Técnicas Projetivas é investigar os vínculos que um sujeito estabelece em três grandes domínios: o *escolar*, o *familiar* e o *pessoal*, relativo a si próprio. Quanto ao grau de consciência, esses domínios podem ser reconhecidos em três níveis: pré-consciente, inconsciente e consciente. As técnicas projetivas visam identificar as percepções internas do indivíduo por meio das representações pictográficas, exploradas e interpretadas por um psicopedagogo por meio da análise do desenho associado à fala e às expressões do aprendente.

As técnicas projetivas foram iniciadas pelo *par educativo*. Assim C.V.S.S. desenhou sem muito capricho um homem apontando para uma lousa e uma criança sentada ao lado esquerdo do desenho. Deu para o desenho o título: “Enquanto um fala, o outro aprende”.

Pela ilustração pode ser percebido que o aprendente tem um vínculo negativo com a aprendizagem sistemática, pois não se desenhou, disse que aquele era outro menino “*bom para aprender*”. Nesse sentido, Visca (2011, p.38) salienta que “a representação dessas três unidades de análise: ‘objetos’, ‘ensinante’ e ‘aprendente’ e de suas relações são altamente representativas do tipo de vínculo que cada ser humano estabelece com a aprendizagem”.

Ao solicitar a C.V.S.S. que se desenhasse com seus companheiros de classe, C.V.S.S. ilustrou crianças em tamanho pequeno, de costas para a professora e todas de pé e não se nomeou entre as crianças. Isso pode significar o vínculo negativo com a aprendizagem sistemática, com os colegas e com a docente. Visca (2011) explica que a representação do entrevistado como ausente ou secundário pode indicar que ele apresenta inibição para a integração. O mesmo autor também argumenta que:

Quando alguém pertence a um grupo do qual recebe educação, sua aprendizagem não só depende de suas condições internas e de como é comunicada a educação, mas também com os vínculos que estabelece com os demais membros do grupo. [...] por isso que o conhecimento de como é vivenciada um relação grupal é um dado altamente significativo para entender o modo como um educando aprende em seu meio escolar. (VISCA, 2011, p. 66-67).

C.V.S.S. avalia que a hora do recreio é o melhor momento da escola, porque brinca com os colegas. Nesse contexto, observa-se que o aprendente demonstra interesse pelas atividades lúdicas.

Quando realizamos a técnica da planta da sala de aula, C.V.S.S. resistiu em dar um título, dizendo: “É difícil! É difícil!”. O desenho foi iniciado com uma espécie de trave de gol. Contudo, ele apagou e representou a professora de frente para uma única fila com cinco alunos, da qual ele era o quarto, mas, indicou que gostaria de se sentar no segundo lugar. Também explicou que a aula era na quadra porque estava calor e todos estavam aprendendo.

Visca (2011, p. 87), se referindo à rejeição do lugar da sala de aula, afirma:

A rejeição, que pode ocorrer com diferentes graus de intensidade, pode por sua vez, ser manifesta ou latente. A primeira prejudica menos o vínculo com a aprendizagem, enquanto a segunda pode levar a produzir verdadeiros obstáculos para aprender.

Por meio do desenho e dos relatos, o aprendente demonstra vínculo positivo com atividades lúdicas e novamente reforça a ligação negativa com a professora.

Ao iniciar com a técnica da *planta da minha casa*, foi solicitado que desenhasse sua casa como se estivesse vendo-a de cima. O entrevistado representou a parte externa da casa. Segundo Visca (2011), isso pode significar que o sujeito se percebe como estrangeiro e admira a casa. Isso condiz com os relatos de C.V.S.S., uma vez que não se identifica como parte da família nem da mãe nem da avó, sua identidade permanece oscilante e alheia aos dois contextos.

Não soube descrever sua casa. Ele disse que come à mesa, porém não se listou entre as pessoas que fazem a refeição juntas. Ele mencionou que pôde escolher seu quarto na casa da avó, que dorme sozinho e arruma sua própria cama. Quando foi perguntado se gostaria de usar outro quarto ou dormir com outra pessoa, ele disse que não dava, pois a irmã mais nova dorme no berço no quarto da mãe (não se referiu ao padrasto).

C.V.S.S. sente muita falta da família, não se sente parte integrante dela. Isso fica claro em seus relatos e no desenho do telhado da casa. Também não tem vínculo positivo com a figura masculina do padrasto.

Na técnica os *quatro momentos do dia*, C.V.S.S. desenhou pessoas em boneco palito. Intitulou a ilustração oralmente: “*Dias de férias*”. Através do desenho, C.V.S.S. demonstrou que existe um vínculo positivo estabelecido com os amigos da vizinhança, com o turno

noturno e com o período das férias, provavelmente, por C.V.S.S. ter atividades que não gosta de realizar nos horários anteriores e nas aulas.

De acordo com Visca (2011, p. 130), “*a atividade realizada é um índice dos gostos do sujeito e imposições externas, das aspirações e frustrações, das tentativas de identificação e do potencial organizativo de que se dispõe*”.

Quando foi emitida a consigna para o desenho da *família educativa*, o aprendente hesitou, mas depois aceitou. Segundo Visca (2011, p. 139), esta atividade serve para “estudar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo”.

C.V.S.S. representou, por meio do desenho, as pessoas que moram com ele atualmente, e parentes que moram na outra casa. Soube dizer apenas as idades das crianças. Deu para o desenho o título de *Família*.

O aprendente deixou claro que apenas o irmão o ensinou a andar de bicicleta. Não atribuiu aprendizagem a mais nenhuma pessoa da família.

Ao realizar este desenho, C.V.S.S. “esqueceu-se” de sua avó materna (que mora com ele), de seu padrasto, de seu pai e de toda a família paterna. C.V.S.S. demonstra um vínculo negativo com o avô, pois apagou o desenho e depois o refez com traços bem fortes, sem os traços do rosto e a mão esquerda.

C.V.S.S. fez um desenho em três etapas. Na primeira ele se representou assistindo à televisão. Na segunda, desenhou-se com dois vizinhos de sua idade em uma praça. Na terceira parte, se ilustrou com um amigo jogando *Playstation*.

De acordo com Visca (2011, p. 173), “as férias, em maior ou menor grau, representam um lapso de tempo durante o qual fazemos ou desejamos fazer aquelas coisas para as quais não dispomos de tempo no período de atividades regulares”. Nesse teste, C.V.S.S. apresenta um vínculo positivo com espaços externos, mostra-se realizando atividades prazerosas para ele, como assistir à televisão brincar na praça e jogar com o amigo.

Depois, foi pedido que se desenhasse *fazendo o que mais gosta*. Visca (2011) afirma que essa técnica busca investigar o tipo de vínculo que o sujeito tem consigo, em relação a seus gostos, interesses, necessidades e limitações na aprendizagem. Nessa avaliação, C.V.S.S. desenhou cinco crianças brincando de pega-pega na pracinha perto de sua casa.

A pesquisadora pediu que escrevesse o nome de cada um, mas ele conseguiu apenas colocar as iniciais sobre cada criança. Nesse desenho, ele aparece no centro entre os garotos. Por meio dessa representação foi possível perceber o vínculo positivo que C.V.S.S. possui com o lúdico e com seus pares.

A outra técnica projetiva realizada foi *o dia do meu aniversário*. Nesse teste, C.V.S.S. desenhou um menino que estava completando 9 anos. Contou que na festa só tinha meninos, e que foi organizada pela mãe que não compareceu, pois estava assistindo à televisão. E o pai ele não sabe se foi. C.V.S.S. não estava na festa, pois não foi convidado.

Ofato de C.V.S.S. não ter sido convidado para a festa pode indicar baixa autoestima e vínculo negativo. Ademais, a mãe e o pai do aniversariante não compareceram à festa, o que pode evidenciar distanciamento de seus pais. Visca (2011) explica que essa técnica evidencia os vínculos que o sujeito possui consigo mesmo, pois pode ser uma data supervalorizada, subestimada ou rejeitada, de acordo com sua autopercepção acerca do passado, do presente e do futuro.

5.3 Provas operatórias piagetianas

Segundo Sampaio (2010, p. 41),

Por meio da aplicação das provas operatórias, teremos condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à idade cronológica, ou seja, um obstáculo epistêmico.

Na realização das provas, é possível descobrir o nível em que se encontra o pensamento estruturado, pois a criança só apresentará respostas conforme suas estruturas mentais já formadas. Ao serem dadas as respostas, estas são avaliadas em três níveis, como organiza Sampaio (2010, p.42):

Nível 1: Não há conservação, o sujeito não atinge o nível operatório nesse domínio.

Nível 2 ou intermediário: As respostas apresentadas oscilações, instabilidade ou não são completas. Em um ponto conserva e em outro não.

Nível 3: As respostas demonstram aquisição da noção, sem vacilação.

O desempenho de C.V.S.S., nas provas *conservação de capacidade e intersecção de classes*, foi classificado no nível 1. Já nas provas de *conservação de conjuntos discretos de elementos, conservação de matéria (massa), conservação de superfície, conservação de comprimento, conservação de peso, seriação de palitos, mudança de critério (dicotomia), e inclusão de classes*, o aprendente obteve desempenho compatível com o nível 2.

A classificação no primeiro nível demonstra que o aprendente ainda não compreende os conceitos. O segundo nível refere-se às respostas incompletas, inseguras, o aprendente oscila em suas respostas. C.V.S.S. possui uma discrepância entre seu desempenho e a idade cronológica.

5.4 Provas acadêmicas e outros testes

Na avaliação do desempenho da leitura, da escrita e da interpretação, o aprendente demonstrou dificuldade nos três quesitos. Durante a escrita, omite, troca, espelha, também insere letras ou usa indevidamente. A leitura é feita por soletração, soletrao que gera implicações para a interpretação. Apresentou dificuldade em discriminação fonológica.

C.V.S.S. também demonstra dificuldade em lidar com os números, não consegue abstrair sem auxílio dos dedos. O aprendente também não consegue estabelecer sequência de nenhum tipo.

Nesse sentido, Piaget (1978) conclui que, no estágio do pensamento pré-operatório, a criança não consegue realizar operações mentais, pois depende de suporte concreto, as estruturas são intuitivas, ainda não operatórias, e o pensamento precisa de dados perceptivos. O que explica algumas características de C.V.S.S. apresentadas acima.

Nos aspectos motores, exibe perfeita coordenação viso-motora e motora fina, assim como bom domínio de lateralidade.

Seu material escolar, é organizado, mas não conclui muitas atividades. Na sala de aula é agressivo e desatento.

5.5 Anamnese

De acordo com José e Coelho (1995, p. 225), a anamnese “é um levantamento oral ou escrito dos antecedentes de uma doença ou de um paciente em exame, incluindo seu passado desde a época infantil e seus antecedentes hereditários”. Segundo anamnese feita com a mãe, a gestação e o parto de C.V.S.S. foram tranquilos, com um desenvolvimento saudável. O controle dos esfíncteres, o desenvolvimento psicomotor e da linguagem também foram normais.

C.V.S.S. dormiu com a mãe até os 4 anos de idade e, ao ser separado dela, sentiu muita falta.

Por conta da agressividade de C.V.S.S. depois do segundo relacionamento da mãe, ele foi levado a morar na casa dos avós maternos e tem pouco contato com a família paterna. Demonstra grande resistência em se encontrar com o pai, com quem não conviveu muito durante sua primeira infância.

Na anamnese com a mãe, obteve-se a descoberta de que C.V.S.S. desenvolveu mania de lavar as mãos constantemente e gosta muito de brincar com água. Além disso, a mãe contou que, durante a alfabetização, C.V.S.S. foi forçado pelo avô a usar a mão direita ao invés da esquerda.

C.V.S.S. é uma criança com tempo limitado para brincadeiras, pois fica a maior parte ocupado na escola (no reforço escolar que frequenta diariamente em turno oposto ao da aula). Ademais, C.V.S.S. transpõe a falta de afeto materno e de referência masculina.

6 Algumas considerações

Por fim, considera-se que a Psicopedagogia busca compreender as razões das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, investiga o ser humano a partir de diversas óticas e contextos.

Diante deste trabalho, foi possível compreender um estudo de caso que teve como objetivo avaliar e conhecer os problemas de aprendizagem. Isso possibilitou uma visão mais aprofundada sobre a temática, pois, além da apresentação dos principais teóricos que discutem o tema, houve a tessitura de um paralelo entre suas ideias e o caso analisado.

Para a avaliação diagnóstica do aprendente, recorreu-se às provas piagetianas, a fim de identificar seu nível de maturação cognitiva; foram realizados também testes projetivos com desenhos, uma vez que essas servem para observar os vínculos que o aprendente possui com a família e a escola, e consigo mesmo. Outras provas também foram necessárias para avaliar o nível de lectoescrita, o cálculo e o desenvolvimento psicomotor.

Na lecto-escrita, apresenta diversas falhas, pois não domina a leitura e a escrita. O aprendente está situado no nível silábico-alfabético. Em relação às provas psicomotoras, C.V.S.S. demonstrou certo domínio sobre a lateralidade e sobre o corpo.

Além dos fatores pedagógicos, os fatores de ordem emocional também devem ser considerados, pois eles podem interferir no processo de alfabetização, atrasos maturativos e definir vínculos com a aprendizagem.

C.V.S.S. demonstra interesse por atividades lúdicas e possui boa coordenação motora fina, desenha e escreve com traços bem definidos. Essas habilidades devem ser exploradas a fim de despertar o desejo de aprender.

Por meio do diagnóstico, percebe-se que o sujeito do caso avaliado apresenta maturação cognitiva incompatível com a idade cronológica. Nota-se também que a relação familiar é conflituosa e que as questões de ordem psicológica contribuem para sua dificuldade

de aprendizagem. Aliada a esses fatores, a prática metodológica inadequada dificulta o desenvolvimento de vínculos positivos da criança com a aprendizagem sistemática.

Assim, a partir do estudo de caso realizado, apontam-se como necessárias práticas orientadas à e pela família, atendimento de profissionais com psicopedagogos e psicólogos, bem como metodologias escolares mais condizentes com as particularidades dos aprendentes. Este último fator é um desafio para as escolas e para seus professores.

Por fim, destaca-se que o caso de C.V.S.S. evidencia que há muitos outros estudantes que não conseguem avançar em seus processos de aprendizagem por fatores orgânicos, específicos, psicógenos ou “psicológicos” e ambientais. São esses que merecem mais investigações e intervenções.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOSÉ, Elizabete da Assunção; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PIAGET, J.A. Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. In: **Piaget**. Tradução Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir e Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Série Os Pensadores).

SAMPAIO, Simaia. **Manual do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCOZ, Beatriz et al. **Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas e pautas gráficas para sua interpretação**. Tradução Jacqueline Andréa Glaser. 3. ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2011.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.