



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA – CPp  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA – DPp

CAMILA FERREIRA DE OLIVEIRA

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA LEITURA: UM ESTUDO COM  
DEFICIENTE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO**

JOÃO PESSOA  
2014

CAMILA FERREIRA DE OLIVEIRA

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA LEITURA: UM RELATO COM  
DEFICIENTE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Psicopedagogia, da  
Universidade Federal da Paraíba, a fim de atender a  
exigência legal para receber o diploma de Bacharel  
em Psicopedagogia.

Orientadora: Profa Dra Geovani Soares de Assis

JOÃO PESSOA  
2014

O48i Oliveira, Camila Ferreira de.

Intervenção psicopedagógica na leitura: um estudo com  
deficiente intelectual e desenvolvimento / Camila Ferreira de Oliveira.  
– João Pessoa: UFPB, 2014.  
65f.

Orientador: Geovani Soares de Assis  
Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE

1. Deficiência intelectual. 2. Desenvolvimento. 3. Leitura.  
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 028 (043.2)

CAMILA FERREIRA DE OLIVEIRA

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA LEITURA: UM RELATO COM  
DEFICIENTE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso que ora apresentado no Curso de Psicopedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Orientadora: Prof(a) Dra. Geovani Soares de Assis  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Examinador (a): Prof(a) Ms. Márcia Paiva de Oliveira  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Examinador: Prof. Dr. Magno Alexon Seabra  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

JOÃO PESSOA  
2014

Dedico este trabalho a minha mãe  
Luiza, que sempre me inspirou.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu agradeço primeiramente ao Senhor bom Deus, por ter me ajudado a entrar nessa universidade e agora concluir esse meu curso.

Eu agradeço a minha mãe Luiza, por todo apoio, incentivo, ajuda para a concretização desse e dos outros meus sonhos.

Eu agradeço a minha orientadora professora Dra. Geovani Soares de Assis, por toda ajuda para realização desse trabalho.

Eu agradeço ao meu pai Antônio e aos meus irmãos Luiz Antônio, Luziana e Luciano por todo incentivo.

Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de planta e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo de curar; tempo de derribar e tempo de edificar; tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear e tempo de saltar de alegria; tempo de espalhar pedras e de ajuntar pedras; tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar; tempo de buscar tempo e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de deitar fora; tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar; tempo de amar e tempo de aborrecer; tempo de guerra e tempo de paz.

Eclesiastes 3, 1- 8

OLIVEIRA, Camila Ferreira de. **Intervenção Psicopedagógica na Leitura: Um relato com Deficiente Intelectual e Desenvolvimento.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014. 65 p.

## RESUMO

Esta pesquisa trata da Intervenção Psicopedagógica na Leitura: Um relato com deficiente intelectual e Desenvolvimento decorrente do Estágio Supervisionado III e IV. Nele enfoca-se a concepção, processo e desenvolvimento de leitura, abordando o desenvolvimento e aprendizagem na ótica de Piaget, Vygotsky e Montessori. Caracterizar, conceituar, classificar e diagnosticar a Deficiência Intelectual, em vista para contribuir com o processo da análise psicopedagógica na leitura da paciente escolhida para o estudo. Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva cuja coleta de dados tomou como referência os prontuários clínicos, a entrevista informal, a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA, Provas Operatórias de Piaget, Técnicas Projetivas e Check List. A aquisição da leitura proporciona aos sujeitos aprendentes condições de participar de atividades que envolvem a humanidade, como: participar da cultura, comparar suas ideias com as dos outros, possuir uma ação criativa, reflexiva e crítica, o qual contribui para todo esse processo. Os métodos aplicados devidamente conseguem com eficácia delimitar o grau dessa deficiência, identificando, de acordo com as regras destes métodos, que a falta de estímulos externos e internos podem ser definitivos e decisivos para o aprendente, pois, tais estímulos devem ocorrer com naturalidade para que haja interação para o desenvolvimento do mesmo e que as instituições e os familiares são de suma importância por serem aqueles que acolhem o sujeito. A realidade através da utilização de métodos e técnicas é importante para a compreensão mais detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, exigindo do pensador uma reflexão rigorosa, pessoal e criativa.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. Leitura. Métodos. Estímulos.

## ABSTRACT

This research deals with Psychopedagogical Reading Intervention: A study of intellectual disabled and Development (died) due to the supervised III and IV. In it focuses on the conception, development and process of reading. Addressing the development and learning of the optical Piaget, Vygotsky and Montessori. Features, defines, classifies and diagnoses the Intellectual Disability to contribute to the process of reading psychopedagogic analysis of patients chosen for the study. For that, we proceeded to a search of exploratory and descriptive data collection which took as reference the clinical records, informal interview, Interview Work Centered Learning - EOCA, operational tests of Piaget, Projective Techniques and Check List. The acquisition of reading gives learners subjects able to participate in activities involving mankind as part of culture, compare your ideas with those of others, have a creative, reflective and critical contribution to this process action. The methods applied properly can effectively delineate the extent of the deficiency identified in accordance with the rules of these methods that the lack of external and internal stimuli can be definitive and decisive for the learner. For such stimuli should occur naturally so there is interaction for its development and that institutions and family are extremely important because they are those who accept the subject. The reality through the use of methods and techniques is important for more detailed understanding of the object of study in its historical context, requiring a rigorous thinker, creative and personal reflection.

**Key-words:** Intellectual Disability and Development. Reading. Methods. Stimuli.

## **LISTA DE SIGLAS**

DIeD – Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

CID – Classificação Internacional de Doenças.

CAEHE – Centro de Atividades Especiais Helena Holanda.

DM – Deficiência Mental.

DI – Deficiência Intelectual.

OPAS – Organização Pan Americana da Saúde.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b>	
2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	13
2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA .....	17
2.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ÓTICA DE PIAGET, VYGOTSKY E MONTESSORI.....	19
<b>3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTO</b>	
3.1 CARACTERIZAÇÃO.....	24
3.2 CLASSIFICAÇÃO.....	28
3.3 DIAGNÓSTICO.....	29
<b>4 METODOLOGIA</b>	
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
4.2 PARTICIPANTES.....	32
4.3 INSTRUMENTOS.....	32
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	35
<b>5 DISCURSSÃO E RESULTADOS</b> .....	39
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>ANEXOS</b> .....	52

## 1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área de atuação voltada para os processos de aprendizagem (conhecimento, ampliação, aquisição, distorções, diferenças e desenvolvimento de vários processos) dos sujeitos (crianças, adolescentes, adultos, idosos, deficientes) através de um corpo teórico amplo, pois envolve a multidisciplinaridade e, conseqüentemente, amplia o seu campo de atuação.

Com isso, é uma área de conhecimento que se preocupa com o aprender dos sujeitos, independentes de fatores sócio econômico, social, cultural e faixa etária. Esse aprender se inicia academicamente com a leitura de mundo, pois é necessária ao âmbito escolar, engloba uma das disciplinas básicas e necessárias para o bom desenvolvimento acadêmico, pessoal e social e dará subsídio para a escrita, matemática, ciências, história, geografia entre outras ciências.

A aquisição da leitura é descoberta de um mundo novo, sendo um poderoso estimulador do desejo de continuar a decifrar as letras escritas nos jornais, revistas, cartas, livros, entre outros. Sem contar a possibilidade de colaborar com a elevação da autoestima dos aprendentes, especialmente quando lhe são dados os parabéns, ditos pelos professores, familiares, colegas e vizinhos.

Já para quem ainda não se alfabetizou, “[...] as letras são risquinhos pretos na página branca” (LEMLE, 1988, p. 8). Configura-se em um problema que acomete uma porcentagem da população ocorrendo em função de um dos seguintes aspectos: biológico, psicológico ou social merecendo assim uma avaliação/intervenção da psicopedagogia institucional/clínica através de instrumentos adequados para primeiramente avaliar a causa dessa dificuldade e em seguida intervir.

Pretendemos com esta pesquisa debruçamos sobre os estudos da área e descrever sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, voltada para Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DIeD). A origem desse estudo é ao Estágio Supervisionado III e IV, desenvolvidos pela autora no CAHE - Centro de Atividades Especiais Helena Holanda, no Pedro Gondim, João Pessoa – Paraíba, localizado na Rua Bancário Francisco Mendes Sobreira, 380, tendo início em dezembro de 2012 e o seu término em agosto de 2013. Nesse âmbito, a paciente C.M.S. S (nome fictício), de 52 anos completos, que de acordo com o seu prontuário do atendimento psicológico, apresentada como deficiente intelectual e desenvolvimento (DIeD) Moderada (CID- F71).

Segundo Ohlweiler, Riesgo e Rotta (2006, p. 417) “[...] é fundamentado no déficit de inteligência, abrangendo variadas causas pré, peri e pós-natais” que acaba prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem desse sujeito, e conseqüentemente, necessita de profissionais que entendam essa patologia, que seja da área da saúde e da educação para desenvolver uma pesquisa não só médico como também pedagógico.

Para Montessori (1965, p. 27) “[...] o problema da educação dos deficientes eram mais de ordem pedagógica do que médica; enquanto nos congressos médicos defendia se o método médico pedagógico para o tratamento de crianças excepcionais”. Com isso, Montessori afirma o quanto é importante não só conhecer a doença como também fazer uso de estratégias adequadas para que o deficiente intelectual aprenda no mínimo a ler, observando também os aspectos pedagógicos, além dos medicamentosos.

Para Vygotsky (1996), o sujeito com deficiência intelectual e desenvolvimento (DIeD) somente consegue adquirir uma leitura e outros saberes se esse ensino for organizado através das suas necessidades, construindo assim aprendizagem relevante na sua vida, tendo significado para incorpora-la na formação social da mente.

Focando na instituição acolhedora desse sujeito aprendente, a mesma tem não somente se preocupar com materiais didáticos adaptados, professores estimulados e capacitados, mas também desenvolver um ensino que não desenvolva discriminação social com esse sujeito aprendente evitando assim, um aluno sem estímulos para frequentar ativamente esse ambiente, conseqüentemente estando só corpo presente e a sua mente onde seu pensamento estiver, alheio às atividades.

Ressaltamos que trabalhar com pessoas com alguma deficiência é um desafio não só para psicopedagogos, mas também para outros profissionais, pois muitos deles não possuem qualificação e condições adequadas para trabalhar com sujeitos que apresentam alguma deficiência, tanto em função de ausência ou pouca profundidade de estudo nessa área na formação inicial e continuada, tanto em função da precariedade das condições materiais, econômicas e sociais a que está submetido o docente: sala de aulas numerosas, dupla ou tripla jornada de trabalho, falta de tempo e de dinheiro para participar de cursos de capacitação que o habilite a atuar com maior qualidade junto aos discentes com deficiência.

Acreditamos que todos têm a consciência que esses alunos possuem o direito de estudar numa escola regular e especializada, com necessário acompanhamento de pessoas capacitadas na área e em escolas adaptadas para eles, começando essa adaptação pelo material didático e uma equipe multidisciplinar.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo principal demonstrar a atuação psicopedagógica junto ao deficiente intelectual, com dificuldade na leitura, no Centro de Atividades Especiais Helena Holanda (CAEHE), cujos objetivos específicos são: (1) Realizar avaliação para conhecimento do paciente e suas limitações frente á leitura; (2) Definir atividades que auxiliem no desenvolvimento da leitura; (3) Descrever o desempenho do aluno obtido após realização das atividades.

O estudo ora apresentado através desse Trabalho de Conclusão de Curso de Psicopedagogia intenciona contribuir para a concretização das atividades que ajudem no processo de leitura independente da sua fase, pois ao abordar sobre a Psicopedagogia, a leitura e a deficiência intelectual e desenvolvimento (DieD) promovendo questionamentos e reflexões sobre esse assunto, e ao demonstrar a atuação psicopedagógica junto desse indivíduo com dificuldade de leitura, no Centro de Atividades Especiais Helena Holanda (CAEHE), buscamos contribuir com a sociedade.

O desenvolvimento e resultados dessa pesquisa estão apresentados nesse trabalho organizados em 04 partes.

Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico sobre a leitura: concepção, processo de aquisição e desenvolvimento e aprendizagem e aprendizagem na ótica de Piaget, Vygotsky e Montessori. Além de tratarmos da temática deficiência intelectual e desenvolvimento (DieD), sua caracterização, classificação, diagnóstico.

Na segunda parte, terceira e quarta parte, apresentamos respectivamente, a Metodologia (caracterização da pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados e a análise dos dados), a discussão e resultados e as considerações finais.

## 2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura utiliza-se de signos linguísticos, o qual a nossa sociedade a rotular, muitas vezes, como fundamental para que os sujeitos possam se desenvolver nos âmbitos escolares, profissionais e sociais. No entanto, existe uma porcentagem de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência nessa área apresentam dificuldades dessa área do conhecimento, que reflete nos citados anteriormente.

Segundo Abud (1987, p. 5) ela representa: “[...] como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade crítica e dinâmica”, onde sintetiza esse pensamento da seguinte maneira “faz parte da formação da personalidade do sujeito [...]”. (ABUD, 1987, p. 5).

Deste modo, recorreremos alguns estudiosos sobre essa temática tão essencial no desenvolvimento intelectual de indivíduos pensantes, ativos. Ferreira (1986, p. 70) que define como:

O ato de leitura não pode ser concebido como uma forma adição de informações (informação visual+ informação não visual). O ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos superficiais que isso se supõe e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.

A aquisição da leitura é descoberta de um mundo novo, pois representada uma autoestima elevada, o desejo de continuar a decifrar as letras escritas nos jornais, revistas, cartas, livros e sem contar com os parabéns ditos pelos professores, familiares, colegas, vizinhos. Já “as letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca” (LEMLE, 1988, p. 8).

Segundo Cagliari (1989, p. 97) “Ler é compreender”, então a leitura não se efetiva sem compreensão e, conseqüentemente, para o aluno com deficiência essa leitura torna-se limitada, originando nesse sujeito ausência na forma de enxergar o mundo, evitando o pensamento crítico, ausência de construção de opiniões, questionamentos e autoria de pensamento.

Com relação à concepção trazida por Paulo Freire, este diz que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino carreto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1995, p. 20)

A partir dos estudos de Vygotsky (1991), a leitura nunca é mera decodificação mecânica, pois esses movimentos dos signos estão presentes na leitura que, conseqüentemente dar sentido a palavra, que por sua vez dar sentido ao discurso, muda o contexto, varia o sentido da palavra. Com isso, aprender a ler, compreende o contexto em que se encontram os signos linguísticos não numa relação mecânica de palavras, mas numa relação entre linguagem e realidade que se limita também neles.

Salientamos que a defasagem na leitura ocorre em função de alguma parte do biopsicossocial, ou seja, envolve aspectos biológicos, psicológicos ou sociais do sujeito em questão. Por essa razão, escolhemos desenvolver uma pesquisa voltado o aspecto biológico e escolhemos a Deficiência Intelectual uma das causas da dificuldade na primeira exigência dentro do âmbito escolar, cuja necessidade do psicopedagogo não é conhecer somente a doença, como também todo processo que engloba esse fenômeno que utiliza os signos linguísticos.

Diante de tal concepção de leitura e relacionando como os indivíduos enxergam a maneira de ler, nota se que a decodificação é somente um dos procedimentos para a sua utilização e que para construir uma leitura fluente envolve muitas outras estratégias e recursos para construir significados que são limitadas para o Deficiente Intelectual (DI).

Para Cruz (2007, p.1) “[...] o saber ler funciona como principal avenida do aprender a ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca das artes ou de outras culturas e sociedades”.

Complementando o exposto Batista e Fernandes (2007, p. 45-46) afirmam que:

Leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai para, além disso. Ler é compreende sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo palavras e lendo o mundo.

Para Teberosky e Sepúlveda (2010, p. 609) leitura é “[...] uma das atividades mais tradicionais nos primeiros anos de alfabetização é a identificação das letras do alfabeto, seja por seu nome”.

Analisando as definições citadas e encontradas a compreensão aparece implícita ou explicitamente dando sentido assim a leitura, pois sem ela existe uma limitação do sujeito, independente da sua causa, ou seja, esse sujeito aprendente limita-se a ler somente o seu nome (casos mais graves), junção de sílabas, frases (casos intermediários) existindo assim a falta de compreensão tão importante para não somente se comunicar com as letras escritas no papel, mas consigo mesmo através de uma visão crítica e reflexiva.

Com essa afirmação, percebe-se que a aquisição da leitura proporciona aos sujeitos aprendentes condições de participar de atividades que envolvem a humanidade, como: participar da cultura, comparar suas ideias com dos outros, possuir uma ação criativa, reflexiva e crítica, contribui para todo esse processo.

Em se tratando de deficientes intelectuais e desenvolvimento (DIeD) algumas atividades citadas anteriormente são quase inexistentes, por causa dessa deficiência que se agrava de acordo com o seu grau, faixa etária, falta de estímulos externos e internos onde a instituição acolhedora desse sujeito aprendente é de fundamental importância para minimizar tais agravos.

Diante de tal pressuposto, segundo Batista e Fernandes (2007, p. 16) afirmam que: “[...] O aluno com deficiência mental tem dificuldades de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantem um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizada”.

Relacionando leitura, a compreensão e o contexto podem perceber a abrangência do homem e todas as suas manifestações linguísticas e da cognição (pensamento, conhecimento), ou seja, não podemos entender a leitura sem abordar esses enfoques.

Destaca-se também para o desenvolvimento da leitura a relação entre o pensamento e a palavra através do seu processo de interligação, onde nesse processo ambas desenvolve o sentido funcional e o pensamento não precisa necessariamente da palavra para existir, mas o contrário deve sempre existir.

A motivação também se relaciona com a leitura, através da tríade da aprendizagem: escola/sujeito/família onde cada um desses componentes da aprendizagem do sujeito apresentam funções que trabalhando interligados desenvolve uma grande motivação para esse aluno. A escola para esse aluno, através de palavras de estímulos ditos pelos professores, familiares, colegas, vizinhos, material atraente para esses alunos, professores estimulados e bem pagos. O sujeito através do seu desejo de aprender, pois a escola, a família e ele mesmo dar o suporte necessário para que essa aprendizagem ocorra conseqüentemente à elevação da

sua motivação. A família através de influências positiva e que incentivam, sejam com atitudes simples como parabéns e mais complexa como estratégias pedagógicas atraentes.

Situando nesse contexto, Batista e Fernandes (2007, p. 48) afirmam sobre a temática: “[...] a motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura tem uma relação direta com a dimensão desejante e esta se relaciona com o aspecto funcional proposto nas atividades e com o nível de exigência para realização das mesmas”. Abud (1987, p. 5) “[...] não basta simplesmente que ela aprenda a ler e escrever; mais do que isto, é necessário que ela encontre na leitura uma motivação permanente”.

Portanto, é fundamental que estejamos atentos á complexidade da leitura e que o alfabetizador possa desenvolver para o Deficiente Intelectual (DI), mecanismos para que ele possa aprender o mínimo que seja, visto que a leitura inicia-se com a decodificação das palavras e nelas incluem o seu próprio nome e que gradativamente pode ocorrer uma progressão de avanços pedagógicos referentes e a inter-relação da tríade sujeito/escola/família que apresentam funções indispensáveis nesse processo de aprendizagem, pois juntos apresentam uma motivação que refletirá na sua aprendizagem.

## 2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

A partir dos estudos de Frith (1985 SEPÚLVIDA E TEBEROSKY 2010), a aprendizagem da leitura passa pelas seguintes fases: A fase logro gráfica realiza uma leitura global apoiada em diferentes índices visuais. A fase alfabética usa os mecanismos de correspondência grafema - fonema para decifrar imagens ortográficas e enriquecer seu conhecimento e domínio das mesmas e a fase ortográfica se caracteriza pelo pronto acesso ao léxico, obtido após a familiarização com a correspondência alfabética e com diferentes e possíveis sequências gráficas.

Para Abud (1987) antes de iniciar o processo de decodificação dos signos linguísticos é necessário um período antecedente que prepare e capacite o sujeito aprendente a assimilação de conceitos e operações mentais próprias para que a leitura exista, sendo assim, dominar as habilidades específicas são pré-requisitos para aprendizagem da leitura.

Complementando o exposto, Coll (1995), afirma que o processo cognitivo implicado para a aprendizagem da leitura envolve a via lexical e fonológica. A primeira via pressupõe emparelhar a palavra impressa com alguma representação interna, e a segunda (fonológica), pressupõe a mediação da própria linguagem oral para obter o significado.

Tratando-se de sujeitos com deficiência intelectual é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita, capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve desenvolver-se como algo relevante na vida, deve ter significado a fim de que seja incorporado na formação social da mente (VYGOSTKY, 1996).

Ressalta-se que, o processo pré de aquisição da leitura inicia-se com exercício viso motores, que tem como objetivo o estímulo visual onde o sujeito aprendente descobre o que representam os risquinhos pretos na página branca seja na forma de letras do alfabeto ou símbolos que não representam letras e daí começa a compreensão do que é símbolo. Mas, pode ocorrer que aluno em processo de leitura pode apresentar dificuldades em diferenciar os símbolos que compõe o nosso sistema alfabético com símbolos que servem para a nossa orientação como: sinais de trânsito, escudo dos times de futebol, logomarcas dos produtos que utilizamos.

Os autores Nicásio e Sánches (2004, p. 114) afirmam que o processo da leitura é voltado para o enfoque modular da leitura que passou a ser chamado de psicologia da leitura e que envolve os processos. Os processos perceptivos que é extração de informação, a recuperação na memória icônica e daí para a de curto prazo para o reconhecimento e análise linguística. O processo lexical é a recuperação da palavra. Já os processos sintáticos são processos de agrupamento de palavras em frases e parágrafos, o uso de chaves sintáticas, o manejo dos sinais de pontuação e a conexão com o sistema semântico para a compreensão de toda estrutura e os processos semânticos que integram o significado das palavras, das frases, dos textos, utilizando as chaves linguísticas, extralinguísticas e contextuais do conhecimento prévio do sujeito.

Existindo duas formas de avaliar o processo cognitivo da leitura que é através da avaliação dos processos perceptivos que se destacam o movimento do dedo e o seguir as palavras sem ajuda do dedo. A outra que se destaca é avaliação dos processos léxicos com a compreensão de homófonos (NICÁSIO e SÁNCHESES, 2004).

Segundo Cruz (2007), o processo da leitura ocorre nos processos de nível inferior ou de descodificação onde muitos autores chamam de leitura mecânica, pois os sujeitos conseguem descodificar adequadamente os símbolos gráficos e nos processos de nível superior ou de compreensão onde o próprio sujeito consegue descodificar e reconhecer as palavras e compreender a mensagem escrita no texto. Além disso, os processos de nível inferior ou de descodificação são divididos em módulo perceptivo e léxico. Já os processos de nível superior em sintático e semântico.

Diante disso, a leitura de símbolos muito utilizada na pré-escola serve de base para o processo de aquisição da leitura que pode levar alguns anos dependendo do “[...] método utilizado e o estado de maturidade ou prontidão do sujeito aprendente e a natureza do objeto de conhecimento que envolvendo essa aprendizagem”. (FERREIRO, 1986, p. 13).

Enfim, não podemos falar de processo de aquisição da leitura do sujeito aprendente sem levar em conta o método utilizado pelo professor, a maturidade desse indivíduo que varia de acordo com o seu biológico muito difundido por Jean Piaget e a natureza do objeto contribuinte da aprendizagem desse sujeito.

Assim, esse sujeito aprendente pode estar num processo de aquisição mais simples através da decodificação dos símbolos gráficos que conseqüentemente evoluirá para o processo de percepção das letras desenvolvidas de diversas formas para depois a junção dessas letras decodificando assim as palavras. Refletindo uma evolução onde esse sujeito aprendente começa a decifrar frases, parágrafos que conseqüentemente envolverão uma compreensão mais complexa das letras mostradas de formas diversas.

Desse modo, a aprendizagem da leitura para os indivíduos com deficiência intelectual, independente da fase que se encontram no processo de aquisição da leitura devem ser desenvolvidos através de trabalhos que trazem relevância a sua vida dentro e fora da instituição acolhedora, pois assim acarretará uma aprendizagem significativa e atraente para esse sujeito aprendente, independente da sua idade e da fase que se encontram.

A aquisição da leitura começa com a percepção das letras através do ato de tocar essas letras pelo sujeito aprendente que esteja nesse processo de aquisição da leitura para que, possa assimilar as formas de cada uma das letras com os seus respectivos sons. Já a segunda envolve a compreensão da palavra como todo.

Enfim, a aquisição da leitura para o sujeito aprendente independente de ter deficiência ou não começa através de exercícios viso motoras que tem como função estimular o campo visual a decodificar os traços pertencentes em diversos materiais desenvolvidos seja em forma de letras do alfabeto ou de símbolos.

O sujeito aprendente desenvolvendo essa habilidade estará apto a avançar no seu processo de leitura, que agora envolverá uma extração de informações dos riscos pertencentes às letras do nosso alfabeto, para em seguida fazer a interligação dessas letras formando assim as palavras construindo assim a primeira parte desse processo de aquisição da leitura que envolve uma complexidade e já nessa parte envolve as dificuldades de leitura. Lembrando que esse processo de alfabetização envolve vários anos, dependendo da maturação do sujeito em questão e dos estímulos interno e externos. O passo seguinte se caracteriza com o grau maior

de complexidade, pois envolve a compreensão de frases, parágrafos, textos requerendo assim uma maturação maior do que pedida na fase anterior.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ÓTICA DE MONTESSORI PIAGET e VYGOTSKY

Segundo Montessori (1965), a construção do seu marco teórico foi através de uma pedagogia voltada para a alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID) através do método fônico, pois ela afirmava que eles só poderiam adquirir essa leitura através desse método. As pessoas com deficiência intelectual deveriam ser trabalhadas mais nos aspectos pedagógicos que médicos. Com isso, Montessori afirma o quanto é importante não só conhecer a doença como também fazer uso de estratégias adequadas para que esse deficiente intelectual aprenda por mínimo que seja, mas para isso tem que profissionais preparados e capacitados para atuar junto dessa patologia.

O método fônico junto com letras de madeiras ou até mesmo em forma de lixa, pois assim esse sujeito aprendente assimilará o som das letras com as formas vigentes em cada um delas. A aquisição da leitura para esse sujeito aprendente deve ser baseada na liberdade, pois assim reduzirá ao mínimo os laços sociais que limitam essa atividade. (MONTESSORI, 1965)

Os materiais convencionados para esse sujeito aprendente tem que ter uma qualidade nos materiais, que tenham o controle do erro, ou seja, materiais para serem encaixados, os materiais tem que ser atrativos com cores brilhos como também tudo que envolve essa aprendizagem e acima de tudo as atividades desenvolvidas, possibilite uma auto atividade, ou seja, esse material sirva para atividade desse sujeito aprendente. As letras devem ser bem desenhadas, revelando as sombras e os claros onde suas escritas devem ser verticalmente onde devem começar com a aprendizagem das vogais e em seguida para as consoantes, pronunciando pelo seu som e não pelo seu nome, em seguida unimos o som da vogal, repetindo a sílaba segundo o método fônico. (MONTESSORI, 1965)

Assim, esse sujeito aprendente não pode ser um sujeito passivo na sua aprendizagem, ou seja, não ter o direito e a liberdade de se desenvolver da sua forma libertária onde essa aprendizagem seja um prazer e não um fardo para esse sujeito aprendente. A imagem visual não traz o máximo de interesse ao sujeito aprendente, mas sim a sensação tátil que conduz a mão a executar o gesto que, em seguida, será conservado pela memória muscular. (MONTESSORI, 1965)

Em relação a essas imagens Montessori afirma que elas são associadas às sensações auditivas do alfabeto da seguinte maneira, na percepção a criança deverá saber comparar e reconhecer as figuras, ouvindo os sons correspondentes às mesmas e na linguagem é necessário que a criança saiba pronunciar o som correspondente aos sinais gráficos. Diante disso, as imagens que formam figuras que apresentam como função trabalhar a percepção desse sujeito aprendente perante essas letras para em seguida pronunciar os sons correspondentes dessas imagens gráficas, mas pode ocorrer que esse sujeito aprendente não saiba como se pronunciar algum(as) letras, sendo assim, continuar desenvolver essa atividade.

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento maturativo é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, que ocorre de uma perspectiva individual-egocêntrica para uma perspectiva mais socializada. Desse modo, a maturação precede o aprendizado, e a instrução deve seguir o crescimento mental.

Numa perspectiva de equilíbrio uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas. (PIAGET, 1976, p. 18).

Quando nos referimos às crianças com deficiência intelectual, que apresentam déficits nos processos maturacionais para o desenvolvimento, o melhor prognóstico vai depender das estimulações recebidas e do grau do déficit apresentado. Nesse sentido, poderão e deverão passar pelos mesmos estágios de desenvolvimentos propostos por Piaget (1985) para as crianças “ditas normais”, só que em ritmo e tempo maiores.

Pelo enfoque de Piaget (1976, 1985), os sujeitos com deficiência mental são capazes de se desenvolver, inclusive seguindo os mesmos estágios propostos para as crianças “ditas normais”, sendo que a diferenciação está no ritmo e no menor alcance cognitivo. Assim o melhor prognóstico advém dos estímulos para que esses sujeitos possam agir e interagir com o meio, assim, o papel do professor é propor situações de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual, pois, a inteligência se estrutura a partir de seu próprio funcionamento.

Para entender como um aprendente passa de um estado de menor conhecimento para um maior de conhecimento é necessário:

procurar identificar os modos de organização relativamente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento em um dado domínio, todavia, o problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento” (FERREIRO, 1986, p. 9 *apud* PIAGET, 1975).

Enfim, não podemos entender perfeitamente sobre o processo de aquisição da leitura do sujeito em questão se não entender como se organiza esse aquisição perante esse sujeito e a mesma afirma que Jean Piaget explica todo esse processo de construção do conhecimento.

O ser humano passa por fases ou estágios (sensório-motora, pré-operacional, operações concretas, operações formais) numa sequência, porém o início e término de cada um delas dependem das características biológicas do indivíduo, fatores educacionais e sociais. Apesar da forte propensão biológica, os estágios necessitam de estimulação ambiental para que ocorram, ou seja, da interação sujeito-meio.

Para Barros (1986) na fase sensório motor que vai de (0 – 2) onde a natureza da atividade intelectual é de natureza sensória motora, ou seja, o sujeito aprendente percebe o ambiente e age sobre ele. Na fase pré-operacional (2 – 6 anos) envolve a capacidade simbólica, ou seja, esse sujeito aprendente começa a usar símbolos mentais (imagens ou palavras) que representam objetos que não estão presentes. Na fase operações concretas (7 – 11) esse sujeito aprendentes dar respostas a objetos e situações reais. Na fase das operações formais (após 12 anos) o pensamento não precisa mais da percepção ou manipulação de objetos concretos.

Diante disso, o desenvolvimento maturativo é parte essencial para que essa aprendizagem ocorra através da evolução dos estágios ou fases que envolvem esse sujeito aprendente partindo do pressuposto que esse sujeito aprendente é um ser dinâmico que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas, sendo assim, essa interação com o ambiente estimula, assim, o aparecimento das estruturas mentais.

Para Vygotsky (1993) o processo de interação social, apresenta o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial. O primeiro se constitui nas aprendizagens já fixadas, resultantes de determinados ciclos já desenvolvidos. O segundo também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes), ou seja, refere-se àquelas funções que estão em processo de maturação.

Segundo os autores Luque e Palácios (1995), a inteligência, sobre a ótica de Piaget, é definida por dois aspectos interdependentes: a organização e a adaptação. A primeira realiza-se através dos processos de assimilação e acomodação, que tendem a equilibrar-se, enquanto a segunda pressupõe a incorporação de novas experiências a esquemas de ação ou de conhecimentos prévios. Essa acomodação constitui-se na transformação do sujeito, com ajuste das suas estruturas internas ao ambiente.

Nessa teoria, o sujeito e o meio constituem uma totalidade, portanto, passível de desequilíbrio em função das perturbações desse meio que obrigam o sujeito a um esforço de adaptação a fim de que o equilíbrio seja reestabelecido. Esse equilíbrio é fator preponderante e coordena a interrelação da maturação, da experiência com os objetos e a experiência com as pessoas, com vistas à aquisição das aprendizagens.

Diante disso, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem, há uma priorização da atividade do sujeito em detrimento das possíveis contribuições do meio social. Desse modo, a escola deve partir dos esquemas de assimilação das crianças, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, mas para que as crianças desenvolvam-se satisfatoriamente, há a necessidade de uma propensão biológica.

A teoria do autor russo Lev Vygotsky tem como pressuposto básico o desenvolvimento às aprendizagens, as quais são fundamentais as interações sociais desse sujeito para que a sua aprendizagem ocorra. Portanto, a sua teoria é oposta às concepções inatista (Piaget) e ambientalista (Skinner), tendo ele rejeitado a ideia de funções mentais fixas e imutáveis considerando assim que o cérebro é um sistema aberto, construído ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Na zona de desenvolvimento proximal ou potencial que se constitui na distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de um grupo social (desenvolvimento potencial). O caráter sócio histórico do processo educacional, sendo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996).

Diante disso, a promoção do desenvolvimento, a educação deve partir sempre de onde se encontra a criança e, progressivamente, estimular seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento, o qual é impulsionado pelo aprendizado. O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem (VYGOTSKY, 1996). O processo de internalização consiste em uma série de transformações. Assim, uma operação que inicialmente constitui uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, ou seja, toda a função do desenvolvimento da criança aparece primeira no nível social e, depois, no nível individual. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos.

### 3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO (DIeD)

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO

A Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID) ao longo do seu processo de desenvolvimento sofreram com inúmeras transformações que se iniciaram na idade média quando buscava explicações sobrenaturais sobre a causa dessa doença e que na contemporaneidade é vista não somente patologicamente, mas também como esse sujeito pode se desenvolver nos âmbitos que frequentar onde se destaca também as nomenclaturas para esses deficientes que evoluíram ao longo do tempo.

Cárnio e Shimazari e (2011, p. 150) comentam que:

As pessoas com deficiência intelectual são capazes de aprender a ler e escrever e utilizar essas práticas nas situações do dia a dia como ler e escrever uma carta feita para o seu parente querido mostrando-os assim sua capacidade de aprender por mais lenta e ilimitada que seja, possuem a capacidade de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma interação de qualidade a ela, tendo educador (es) que atuem para a formação social da mente, ultrapassando os limites da escola seja ela regular ou especial e cumprindo sua função social

Segundo Pessotti (1984) os trabalhos desenvolvidos por Morel (1857), Fodéré (1875), Baillager e Krinshcber (1879) tiveram como base os trabalhos desenvolvidos por Jean Itard e Eduardo Seguin onde formularam teorias diversas sobre a deficiência intelectual, considerando-a como uma situação irreversível, que tinha como causa primeira uma condição hereditária.

Na década de 80 foi bastante difundida a expressão “pessoa portadora de deficiência” que representa uma terminologia escolhida pela Constituição de 1988 para se referir às pessoas com algumas deficiências. Mas, o termo escolhido sofreu críticas, pois ter deficiência não é facultativo, ou seja, o sujeito não escolhe se quer portar ou não essa deficiência.

A compreensão a respeito das pessoas com deficiência transformou-se de uma visão sobrenatural para teológica. Somente na idade moderna, inicia-se, uma busca sobre a explicação da deficiência intelectual e desenvolvimento conforme pressupostos médicos onde o mais conhecido foi Jean Itard (1774-1838) um dos precursores na compreensão sobre os sujeitos com deficiência intelectual e desenvolvimento, a partir de sua experiência no processo de educação de um menino selvagem chamado Victor de Aveyron.

Segundo Pessotti (1984), essas mudanças ocorreram referentes á marginalização e falta de assistência, até a adoção de atitudes protecionistas e de cunho assistencial, o conceito

de deficiência de modo geral, e de deficiência intelectual em particular, bem como o tratamento dado às pessoas nessa condição, têm passado por inúmeras alterações. Além disso, abandonando a visão centrada no déficit intelectual e no modelo clínico, para considerar a interação da pessoa com o ambiente que a cerca (MACHADO e MAZZARO, 2004).

Na Idade Média, com o surgimento do Cristianismo, os sujeitos com deficiência começam a sair do completo abandono, visto que, nesse contexto, compreende-se que eles possuem alma e, portanto, merecem cuidados. Assim, durante o período em referência, a compreensão da deficiência era baseada numa visão teológica, sendo a deficiência fruto de castigos divinos (PESSOTTI, 1984).

Conforme Pessotti (1984, p.41), A causa do retardo de Victor é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devida ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside à origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a “curabilidade” do retardo.

Desse modo, os três itens citados acima estão presentes na deficiência mental que segundo Amiralian (2000), são três os níveis de dependência e limitação como deficiência que é a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incapacidade que é restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano e impedimento que é prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais.

Para evitar interpretações errôneas sobre as nomenclaturas referentes a essa patologia como foi por muito tempo. Mas, não escapou de críticas referentes ao fato de que suas classificações estavam alinhadas com as sequelas das doenças, ou seja, elas descreviam apenas os aspectos negativos das condições de saúde (OMS/OPAS, 2003).

Segundo Sasaki (2003) informa que pessoas com deficiência, nos movimentos pelos seus direitos ao redor do mundo, inclusive Brasil conseguiram substituir a expressão “portador de deficiência” pelo termo “pessoa com deficiência” alegando entre outras coisas, que esse nome valoriza as diferenças e as necessidades decorrentes das deficiências.

Salienta-se, ainda, que todo esse movimento em adequar nomenclaturas para esses indivíduos é reflexo da insatisfação dos próprios indivíduos perante a nomeação dada, pois representa o preconceito e o não interesse de convocar essa classe para dialogar sobre qual forma quer que seja conhecido.

Em relação ao tratamento Sasaki (2003) afirma que eram denominados das seguintes maneiras: cretina, criança atrasada, criança com déficit intelectual, criança especial, criança eterna, criança excepcional, criança com necessidades especiais, débil, deficiente mental em nível leve, deficiente mental em nível severo, idiota, imbecil, mongoloide, oligofrênica, retardado mental, retardado mental, retardado mental em nível treinável/adestrável ou educável e retardado mental treinável. Houve a realização de um evento em Montreal no Canadá em 2004 que foi organizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) onde aprovaram o documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual onde essa declaração se refere ao funcionamento do intelecto e não um funcionamento da mente e anteriores denominações representava implícita ou explicitamente o preconceito e esse termo foi também foi utilizado em espanhol, francês e inglês.

Assim, a Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID) são caracterizados com limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no funcionamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos 18 anos (AAIDD, 2006).

Deste modo, esses sujeitos foram marginalizados pela sociedade da época através do preconceito implícito ou explícito, pois estavam fora dos padrões aceitos pela sociedade da época. Mas, através dos movimentos sociais e os estudos referentes á temática houve uma evolução na forma de enxergar esse sujeito onde se destaca: o refinamento do termo denominativo desse sujeito e no interesse de estudar não somente essa deficiência, mas também todos os meios em que estão inseridos.

Ainda nessa década Batista (2007) a Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social surgindo assim o CIDID (Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens).

Segundo Dumas (2011) da Idade Média ao século XVIII, as pessoas com deficiência intelectual e desenvolvimento (DID) foram objetos de rejeição social na sociedade europeia, pois ser deficiente era considerado como um castigo divino e que precisavam se proteger. No final do século XVIII e meados do século XIX, os intelectuais da Europa e dos Estados Unidos da América se apaixonaram pelas crianças deficientes que consequentemente compartilharam a esperança que eles podiam melhorar como é o caso do médico Jean Itard.

Enfim, esse evento recomendou a substituição do termo deficiência mental (DM) por deficiência intelectual (DI) devido ao preconceito implícito ou explícito e confusão da

deficiência mental (DM), sendo assim, substituída a expressão “pessoa portadora de deficiência mental” por “pessoa com deficiência intelectual”.

Atualmente segundo Font e Giné (2007) a expressão deficiente intelectual foi substituída por deficiência intelectual o do desenvolvimento em junho de 2006, depois de uma votação entre os membros da então American Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) e agora Associação Americana Deficiente Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) consequentemente houve a substituição da expressão “pessoa com deficiência intelectual” para “pessoas com necessidades educativas especiais”, pois esse termo refere-se a todos os educandos que apresentam alguma dificuldade na escolarização, seja deficiente ou não. Essas mudanças na conceituação de alunos com necessidades especiais relacionam-se com as mudanças é fruto da percepção diferente que se tem das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência como também trabalha. Passou se de um modelo de avaliação centrada exclusivamente nos déficits individuais á avaliação das capacidades, competências e fortalezas do indivíduo. Não só se avalia o indivíduo, mas também consideram se características, as possibilidades e as demandas dos ambientes em que vive, aprende se socializa e se relaciona. As finalidades da avaliação não são rotulares ou categorizar diagnósticos. Serve para concretizar as fortalezas e as debilidades nos diversos âmbitos da avaliação e, consequentemente, encaminhar aos apoios e serviços necessários.

Para Dumas (2011) retardo mental que foi substituído por deficiência intelectual e do desenvolvimento limitado das faculdades intelectuais e do funcionamento adaptativo da criança e do adolescente. Essa nova nomenclatura reforça que os sujeitos aprendentes que apresentam essa deficiência devem ser de forma globalizada, ou seja, observar não somente a sua deficiência como também a socialização, as estratégias utilizadas para esse deficiente independente do seu nível.

Ainda segundo esses autores os testes mentais servem para determinar o nível de DM, embora haja o reconhecimento de verificar as potencialidades desse DM, e assim determinar se há possibilidade de alfabetização e qual nível. Porém, nos caso de DM grave e profunda pode nem haver essa possibilidade.

### 3.2 CLASSIFICAÇÃO

A partir dos seus estudos Chevie (2005) afirma que a deficiência intelectual e desenvolvimento (DIeD) são divididas em:

**Deficiente Intelectual Leve** – Se alcançar seu desenvolvimento intelectual máximo, não domina as operações formais (abstratas), mas encontra-se no período das operações da lógica concreta. Eles adquirem a linguagem, assim como os conhecimentos correspondem aos quatro ou cinco primeiros anos do ensino fundamental, inclusive a leitura, a linguagem escrita e as bases do cálculo; mas as aquisições são feitas em ritmo lento e necessitam de um apoio específico; esse sujeito pode exercer uma profissão ou ter um emprego, contanto que estes não impliquem a tomada de decisões de ordem abstrata nem um manejo instrumental complexo (em compensação, ele é capaz de seguir uma regra que lhe prescrevem).

**Deficiente Intelectual Moderado** - Mostrar-se incapaz de pensamento abstrato, também não pode assimilar as operações lógicas concretas; suas aquisições correspondem a um nível “pré - escolar”; sua linguagem é suficiente nas situações sociais mais habituais; no âmbito profissional, podem ser- lhe confiar tarefas manuais.

**Deficiente Intelectual Severa** – Não consegue assimilar os conceitos intelectuais de tipo pré - operatório (imaginação, jogos que implicam as “pré - operações”, compreensão de relações); sua ação vai de acordo com esquemas circulares, de pura rotina; apresenta uma linguagem, um vocabulário e a sintaxe rudimentares.

**Deficiente Intelectual Profunda** – Não assimila todas as noções que se relacionam com o período sensorio motor; seu nível intelectual não ultrapassa aquele que normalmente o de uma é atingido por uma criança de dois anos; na grande maioria das vezes não muitas vezes não domina a linguagem elementar, pois não chegou ao estágio dos pré - requisitos simbólicos; a permanência do objeto também não é adquirida, nem a noção de meio e fim, etc.

Segundo Dumas (2011) os tipos de deficiência representam as seguintes características:

**Leve** - Adquirem competências afetivas, sociais e instrumentais, aprendendo a falar sem dificuldades maiores. Contudo, essa aquisição é lenta e a sua compreensão como a utilização da linguagem são limitadas e concretas onde se estende para o seu nível de autonomia pessoal (por exemplo, alimentação, higiene pessoal, controle esfinteriano) e social (por exemplo, aprendizagem das regras e das convenções sociais, utilização dos serviços

como correio ou os transportes coletivos) é comparável ao de crianças de inteligência normal, mas necessitam de mais tempo e apoio para assimilar essas informações. Suas capacidades sensoriais foram atingidas, os problemas são relativamente menores e não implicam um atraso acentuado do desenvolvimento.

Moderado – As pessoas com esse grau de deficiência aprendem a falar, mas apresentam grandes dificuldades de se comunicar com as pessoas próximas além de trocar informações simples e concretas. A aprendizagem de regras e das convenções sociais também é difícil, pois requer habitualmente um nível de controle sustentado. O nível de autonomia limitado e podem apresentar problemas de motricidade. Não aprendem a ler a escrever, mas pode se beneficiar com programas estruturais para execução de tarefas simples.

Grave - Manifestam dificuldades semelhantes aos deficientes mentais moderados, porém mais acentuado. Podem adquirir linguagem funcional rudimentar, reconhecer algumas palavras escritas e escrever seu nome.

Profundo - Precisam de supervisão e cuidados permanentes. Sua linguagem é limitada ou inexistente o mesmo ocorre com autonomia pessoal.

### 3.3 DIAGNÓSTICO

Para Gallagher e Kirk (2002) a Associação Americana de Deficiência Mental define os seguintes agentes causadores da deficiência mental: infecção e intoxicação; trauma ou agente físico; metabolismo ou nutrição; doença cerebral grave; influencia pré-natal desconhecida; Anormalidade cromossômica; distúrbios de gestação; retardo decorrente de distúrbios psiquiátricos e influenciam ambientais.

Segundo Ohlweiler, Riesgo e Rotta (2006) a deficiência intelectual está relacionada com os graus de comprometimento do cérebro e esse trabalho teve início com Binet e Simon que estabeleceram pela primeira vez, o conceito de quociente intelectual (QI), mediante provas relacionavam a idade cronológica e a mental, introduzindo os termos clássicos.

Ainda segundo esses autores os testes mentais servem para determinar o nível de DM, embora haja o reconhecimento de verificar as potencialidades desse DM, e assim determinar se há possibilidade de alfabetização e qual nível. Porém, nos caso de DM grave e profunda pode nem haver essa possibilidade. Segundo o CID - 10 não é possível definir critérios de diagnósticos para o retardo mental de maneira igual a maior parte dos outros transtornos que podem ser utilizadas na pesquisa no plano internacional. De fato devem levar em consideração a debilidade das capacidades cognitivas e da competência social.

Retardo	Q.I.	Idade mental
Leve	50- 60	de 9 até 12 anos
Moderado	35-49	de 6 até 9 anos
Grave	20-34	de 3 anos até 6 anos
Profundo	<20	abaixo dos 3 anos

Segundo o DSM - IV o diagnóstico deve levar em conta o funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média: nível de Q.I. De 70 ou inferior a ele aplicado individualmente (para crianças muito pequenas, baseada em um julgamento clínico de funcionamento intelectual significativamente inferior à média). Déficits concomitantes ou alterações do funcionamento adaptativo atual, ou seja, (capacidade do sujeito de responder às normas esperadas de sua idade cultural).

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo pauta-se em um delineamento do tipo estudo que relata de caso clínico, pois não houve autorização da família para a pesquisa e sim para o atendimento. É de natureza qualitativa, considerando uma única variável: a dificuldade de leitura, da qual procederemos ao relato de forma descritiva.

A análise qualitativa se da seguinte forma: trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que corresponde a um espaço mais produtivo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização das variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21-22)

Para Oliveira (2007) a análise qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão mais detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, exigindo do pensador uma reflexão rigorosa, pessoal e criativa.

Segundo Yoshida (2007) o relato de caso geralmente é um caso difícil resolução ou diagnóstico, podendo em alguns casos, ter algum aspecto além do puramente biomédico.

Ressaltamos que o estudo de caso é que uma investigação profunda e exaustiva de assuntos que fazem parte de um contexto que permite ao pesquisador conhecer mais profundamente o seu objeto de estudo e que pode ser usado em vários campos.

Com isso, a natureza desse relato descreve pela literatura, assemelha-se com a Psicopedagogia em relação a sua formação, cuja necessidade é conhecer o sujeito em sua totalidade para assim poder desenvolver um bom trabalho como também o seu vasto campo de atuação.

A pesquisa quanto aos objetivos é caracterizada como exploratória e descritiva onde a primeira “proporciona ou pesquisador maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Já a descritiva “visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2009, p. 42).

Vale salientar que a pesquisa exploratória juntamente com a descritiva está interlaçada com as pesquisas sociais, ou seja, é um tipo de pesquisa preocupada com o ser humana em

qualquer ambiente que posso desenvolver um trabalho atraente através de um problema que nos interessam.

#### 4.2 PARTICIPANTES

O relato de caso clínico ora apresentado foi constituído mediante a demanda dificuldade de leitura de uma paciente com Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DIeD) Moderado adulta, encaminhado através da psicóloga do CAEHE - Centro de Atividades Especiais Helena Holanda da cidade de João Pessoa - Paraíba. Devido ao trabalho realizado no estágio no estágio psicopedagógico clínico III e IV, do curso de Psicopedagogia da UFPB/CE.

#### 4.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados avaliação/intervenção da Deficiência Intelectual (DI) através de instrumentos construídos e validados, cartões com figuras/letras para trabalhar assimilação e o Método Montessoriano. Ocorrendo na primeira sessão a entrevista informal que é um instrumento construído pelo próprio pesquisador e conseqüentemente é um tipo de entrevista menos estruturado que se diferencia dos outros tipos de entrevista porque representa uma simples conversação e tem como objetivo realizar a coleta de dados.

Havendo a análise do prontuário que é técnica utilizada entre profissionais cujo objetivo é conhecer a patologia do sujeito em estudo apresenta, como também os seus avanços e retrocessos ao longo do tratamento.

Na entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA) instrumento este construído e validado por Jorge Visca, que tem como objetivo conhecer os vínculos do sujeito em estudo possui com os conteúdos escolares levando em consideração suas defesas, condutas evitativas e como enfrenta novos desafios onde observam três aspectos: a temática que é tudo que o sujeito em estudo diz; a dinâmica que representa tudo que o sujeito fez e o produto tudo que o sujeito deixou no papel.

Pois as provas operatórias de Piaget é um instrumento construído e validado pelo mesmo, que tem como objetivo conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do cérebro do sujeito que são divididas nas seguintes partes: provas de conservação, provas de classificação, provas de seriação, provas de espaço e prova de pensamento formal.

Iniciando as técnicas projetivas que é um instrumento construído e validado por Jorge Visca cujo objetivo geral investigar os vínculos que o sujeito pode estabelecer nos âmbitos:

escolar, familiar e interior. Mas, a primeira técnica projetiva utilizada nessa sessão é voltada para o meio escolar e que recebe o nome de Par Educativo que apresenta como objetivo conhecer o vínculo existente entre sujeito com quem o ensina.

Na segunda técnica projetiva utilizada e validada chama-se Família Educativa cujo objetivo principal é estudar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo.

A última técnica projetiva relaciona-se com o interior do sujeito em estudo chama-se: O dia do meu aniversário cujo objetivo é conhecer a representação que se tem de si mesmo, do contexto físico e sócio- dinâmico no período de transição de uma idade pra outra.

O Check List é um instrumento cujo objetivo é conhecer qual é o nível de conhecimento do sujeito em estudo apresenta na leitura, escrita e matemática.

Os cartões de sequência lógica envolvendo orientação temporal com desenhos/palavras cujo objetivo é que o sujeito em estudo apresente noções de tempo e que apresenta uma sequência lógica da história do seu dia a dia. Com desenhos/figuras com as letras do seu próprio nome cujo objetivo é que o sujeito em estudo reconheça as letras que fazem parte do seu nome e na sequência correta através do toque e utilizando o método fônico. E com os cartões com as letras do seu próprio nome cujo objetivo é que o sujeito em estudo reconheça as letras que fazem parte do seu nome e na sequência correta através do toque e utilizando o método fônico e a Devolutiva Psicopedagógico é uma comunicação verbal ou escrita feita a instituição e/ou pais e/ou os pacientes, através dos resultados obtidos por meio de uma investigação.

O retorno das atividades, mas agora de intervenção utilizando O Método Montessoriano cujo instrumento são vogais do alfabeto em forma de madeira para trabalhar nesse sujeito em estudo o conhecimento das vogais através do toque dessas letras e perceber se esse sujeito identifica nas vogais algumas que entra no seu nome. Foi através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com figuras dissílabas cujo objeto é averiguar se o sujeito em estudo reconhece através dos sons as vogais que fazem parte dessa figura.

Os cartões com figuras/palavras contendo atividades que fazem no dia a dia juntamente com as vogais em forma de madeira cujo objetivo é trabalhar o reconhecimento para trabalhar letra/som e das atividades que fazem ao logo do dia.

As vogais de madeira do Método Montessoriano com cartões com figuras do material escolar com os seus nomes escritos para se possa trabalhar o reconhecimento das vogais nos cartões e trabalhar os sons das vogais e com um cartão que apresenta uma figura idêntica, mas com uma palavra diferente daquela anterior com a temática do material escolar cujo é

trabalhar assimilação das figuras/palavras com as vogais do Método Montessori e os seus sons foram às sessões 4 e 5.

As vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia cujo objetivo é trabalharem assimilação das vogais que fazem parte dessas atividades com os seus respectivos sons. As vogais em forma de madeira para trabalhar nesse sujeito em estudo o conhecimento das vogais através do toque dessas letras e perceber se esse sujeito identifica nas vogais algumas que entra no seu nome.

O Método Montessoriano através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com figuras dissílabas cujo objeto é averiguar se o sujeito em estudo reconhece através dos sons as vogais que fazem parte dessa figura. As vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia cujo objetivo é trabalharem assimilação das vogais que fazem parte dessas atividades com os seus respectivos sons. Encerrando com as sessões 6, 7, 8,9 e 10 com as vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia e a Devolutiva Psicopedagógico é uma comunicação verbal ou escrita feita a instituição e/ou pais e/ou os pacientes, através dos resultados obtidos por meio de uma investigação.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados inicia-se com o prontuário onde foi usado um nome fictício C.M.S. S, cuja data de nascimento 06/12/1961 na cidade de Caruaru- Pernambuco. Em relação a sua filiação os seus pais já se encontram falecidos, desde a sua fase adulta, sendo que, o seu pai faleceu primeiro vivendo assim a mesma sobre os cuidados da sua irmã mais velha que é a sua responsável legal, residindo com a mesma num bairro nobre da capital paraibana desde 2007. Mas, com a morte da sua mãe houve um retrocesso na sua aprendizagem, pois a mesma reconhecia as vogais do seu nome.

Na cidade pernambucana quando criança teve caxumba cujo seu nome científico é Parodite Epidêmica, assim sendo avaliada por diversos médicos que constataram que através de diversos exames que a mesma desenvolveu a Deficiência Intelectual e Desenvolvimento Moderada (CID- F71) sendo assim começou um trabalho na instituição especializada de Caruaru – Pernambuco chamada Rotary. Com isso, começou a utilizar a medicação Rivotril para sanar a sua agitação motora.

Já no ano de 2007 a paciente em estudo e a sua responsável legal migraram para a cidade de João Pessoa- Paraíba onde se iniciou o tratamento CAEHE – Centro de Atividades

Especiais Helena Holanda, onde teve a revisão do diagnóstico onde quando confirmado pelo psiquiatra a Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DIE) Moderado passando a medicação Rivotril de 8/8 hs. O neurologista descreveu que a mesma não apresenta as condições mínimas para exercer atividades laborais. O fisioterapeuta afirmou que ela apresenta um alongamento global, apresenta essa patologia desde criança e isolamento social. A psicóloga e a assistente social afirmaram que ela regrediu, pois o início do seu tratamento era na Rotary de Caruaru- PE ela reconhecia as vogais do seu nome e agora não mais. A pedagoga afirmou que ela é semialfabetizada.

Na entrevista informal com a paciente eu comecei a perguntar sobre os seus dados pessoais e ela disse o seu primeiro nome, a sua idade não soube informar, disse que sua residência é uma casa de primeiro andar perto da praia, perguntando sobre os seus pais ela falou que o seu pai é falecido e já perguntando sobre a sua mãe ela ficou em silêncio, perguntei sobre os irmãos ela falou que tem um casal, mas tem pouco contato com o irmão, pois ele viaja muito e a relação com a sua irmã é conflituosa e que mora somente com ela desde que seus pais morreram.

Em relação a sua aprendizagem ela me disse que sabia escrever o seu primeiro nome em letra cursiva, mas não reconhece as letras do alfabeto e em relação a o que gosta de fazer disse que era desenhar e pintar, principalmente as flores porque acha bonito, assistir TV, gosta de vim para a instituição dessa pesquisa e tem muito apreço pela psicóloga e de Tibério que é o professor de música dessa instituição, não tem noções temporal e nem de espaço.

A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem a paciente falou pouco durante todo o tempo da sessão, apresenta dificuldades para se expressar verbalmente, se mostra retraída para se expor, o tom de voz é baixo, não consegue ficar sentada, diante das dificuldades desiste fácil, possui boa postura, ao pegar os materiais, devolve depois de usá-los, não guarda o material que usou, não consegue contar ou falar sobre os desenhos e escrita, demonstra insatisfação com os seus feitos e fica preso no lápis e papel.

Nas Provas Operatórias de Piaget não conservou nenhuma das modificações, precisou eu pedir para ela interagir comigo, se mostrou retraída, o seu tom de voz é baixo quando ela fala, não conseguiu ficar sentada e sempre segurava na cadeia e reversava em focar o olhar em mim e na sala de atendimento.

A primeira técnica projetiva utilizada nessa pesquisa chama-se: Par Educativo que relaciona com escolar onde a mesma desenhou duas pessoas uma grande e uma pequena e quando perguntada quanto o nome e a idade ela disse um era pequena e a outra grande, mas a idade não soube informar. Em seguida foi pedido que esse sujeito desses um título para esse

desenho onde a mesma ficou em silêncio por alguns minutos e depois disse que não sabia. Finalizando foi pedido que relatasse o desenho e falou que o grande brigando com o pequeno.

A segunda técnica projetiva utilizada nessa pesquisa chama-se: Família Educativa que faz parte do vínculo familiar onde ela mesma desenhou o casal de irmãos de forma de bonecos de pau com o irmão com uma mala e a irmã na outra. A idade deles quando pergunta ela não sabe informar e os nomes são informados. Pedi para ela comentar o que eles fazem e ela não soube me informar. Finalizando perguntei o que ela sabe fazer ela passou um tempo em silêncio ela disse escrever o seu nome e perguntei se ela ensinou escrever o nome de alguém e ela disse não.

A terceira e última técnica projetiva envolve vínculo com ele mesmo e a utilizada foi O dia do seu aniversário onde foi solicitado primeiramente que faça o desenho do seu aniversário onde desenhou cinco pessoas que são um casal de irmãos e os seus pais já falecidos e ela mesma, mas esse desenho foi em forma de palitos, com um círculo no meio. Em seguida perguntei as idades das pessoas, mas ela não soube informar.

No Check List foi comprovado a sua dificuldade na leitura, pois não reconhece nem as vogais do alfabeto e demonstrou a sua insegurança. Na escrita escreve o seu nome em letra cursiva somente apresentando uma caligrafia legível e harmoniosa e o tamanho da sua letra é adequada. Já na matemática não desenvolveu nenhuma das partes.

Os cartões de sequência lógica envolvendo orientação temporal com desenhos/palavras o sujeito em estudo não apresentou orientação temporal, pois a mesma trocava as orientações mostradas.

No encerramento da Avaliação Psicopedagógica foi utilizada a Devolutiva Psicopedagógica onde foi comprovada a dificuldade em reconhecer as letras, inclusive a do seu nome, dificuldades na memorização das letras e apresentou logo no início da avaliação um comportamento quieto que aos poucos foi desenvolveu a comunicação e um sorriso.

Retornando as atividades, mas agora de intervenção utilizando o Método Montessoriano cujo instrumento utilizado foi as vogais em forma de madeira onde o sujeito em estudo não reconheceu nenhuma das vogais apresentadas. O Método através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com figuras dissílabas a paciente não conseguiu reconhecer as vogais do alfabeto em tanto as vogais existentes nos cartões com figuras/palavras contendo atividades que fazem no dia a dia juntamente com as vogais em madeira onde a paciente em estudo não reconheceu as vogais tanto de madeiras quanto escrita nos cartões e sempre trocava o “a” com o “e”.

As vogais de madeira do Método Montessoriano com cartões com figuras do material escolar não reconheceu as vogais e quando eu perguntava o nome da vogal apresentada ela dizia que “a” é “e” e vice e versa e as outras ficavam caladas. Com cartões que apresenta uma figura idêntica, mas com uma palavra diferente daquela anterior com a temática do material escolar ela não reconheceu como igual às letras em madeira e nem dos cartões e sempre trocava nos dois instrumentos do “a” do “e”. Do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia a paciente continuou não reconhecendo as letras e trocando a letra “a” com “e”. Vogais do alfabeto em forma de madeira assim ela continuou não reconhecendo as vogais, inclusive a do seu nome. No Método Montessoriano através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com figuras dissílabas não reconheceu as vogais e continuou trocando as vogais “a” com “e”. As vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia não reconheceu as letras e continuou trocando as letras “a” e “e”.

Finalização a Intervenção Psicopedagógico com a atividade as vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia não reconheceu as vogais e continuou trocando “a” com “e” e a Devolutiva Psicopedagógico reafirmando a sua dificuldade na leitura e o quanto é importante continuar atividades para que ela possa reconhecer pelo menos as vogais do seu nome. Este procedimento ocorreu no Estágio Supervisionado III e IV, onde teve grande êxito para sua realização.

## 5 DISCURSSÃO E RESULTADOS

Este estudo pode nos revelar através de uma análise que se iniciou com os dados pessoais da paciente onde utilizamos um nome fictício para resguardar a integridade física e psicológica dessa paciente em estudo e de seus familiares, sendo assim, o nome escolhido foi C.M.S. S, cuja data de nascimento 06/12/1961 na cidade de Caruaru- Pernambuco. Em relação a sua filiação os seus pais já se encontram falecidos, vivendo assim a mesma sobre os cuidados da sua irmã mais velha que é a sua responsável legal desde o falecimento dos progenitores, residindo com a mesma num bairro nobre da capital paraibana desde 2007.

Seu histórico fora de suma importância para descrever suas características ambientais que possa ter influenciado sua deficiência. Na cidade pernambucana ainda criança teve caxumba cujo seu nome científico é Parodite Epidêmica, assim sendo avaliada por diversos médicos que constataram que através de diversos exames que a mesma desenvolveu a Deficiência Intelectual e Desenvolvimento Moderada (CID- F71) sendo assim começou um trabalho na instituição especializada de Caruaru – Pernambuco chamada Rotary. Com isso, começou a utilizar a medicação Rivotril para sanar a sua agitação motora.

Com a afirmação que teve caxumba na infância o que ocasionou o surgimento dessa patologia que na literatura científica que afirma que: “é fundamentado no déficit de inteligência, abrangendo variadas causas pré, peri e pós-natais” (ROTTA ET AL 2006, p. 417). Essa patologia prejudica o déficit de inteligência do sujeito em questão e apresenta uma das causas pós-natais.

Em se tratando de uma causa pós-natal Kirk (2002 apud ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL GROSSMAN, 1977) afirma que uma das causas pós-natais dessa deficiência são “infecções e intoxicação”.

Na cidade pernambucana de Caruaru como foi dito anteriormente começou o seu tratamento para amenizar essa deficiência decorrente de uma caxumba na infância, sendo que, no meio desse processo de sanar essa deficiência houve a primeira perda que foi do seu pai na fase adulta e alguns anos depois da sua mãe, sendo assim, ocorrendo segundo o médico que a atendia a paciente na instituição houve um retrocesso na sua aprendizagem. Com isso, ocorrendo uma desmotivação no seu processo de leitura ocasionada pelo falecimento de sua progenitora.

Já no ano de 2007 a paciente em estudo e a sua responsável legal migraram para a cidade de João Pessoa- Paraíba onde se iniciou o tratamento CAEHE – Centro de Atividades Especiais Helena Holanda, onde teve uma nova revisão do diagnóstico onde quando

confirmado pelo psiquiatra a Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DIeD) Moderado passando a medicação Rivotril de 8/8 hs. Esse mesmo descreveu que a mesma não apresenta as condições mínimas para exercer atividades laborais. O fisioterapeuta afirmou que ela apresenta um alongamento global, apresenta essa patologia desde criança e isolamento social. A psicóloga e a assistente social afirmaram que ela regrediu, pois o início do seu tratamento era na Rotary de Caruaru- PE ela reconhecia as vogais do seu nome e agora não mais. A pedagoga afirmou que ela é semialfabetizada, pois escreve o seu primeiro nome em letra cursiva.

A primeira atividade feita com a paciente em estudo foi a Entrevista Informal, que segundo Gil (2009, p.111) “é o menos estruturado possível e só pode se distinguir da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”. Esse autor também afirma que “é recomendado nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximada do problema pesquisado”.

Na entrevista informal com a paciente começamos a perguntar sobre dados pessoais: nome, idade, dia do seu nascimento, local onde mora, nome dos pais e se eles ainda são vivos, nome dos vivos, se tem irmãos e quais os seus nomes.

A sua primeira resposta referente ao seu nome só me falou o seu primeiro nome. Sobre a sua idade ela pensou, pensou por algum tempo e disse nove anos e em seguida pensou mais um pouco e disse não sei. Em relação ao dia que ela nasceu, ela pensou por algum tempo e disse não sei. Perguntado sobre o local onde mora ela disse que era uma casa grande onde dormia em cima (referindo-se ao 1 andar da casa) perto da praia. Em relação aos seus pais ela disse que o seu pai morreu e em se tratando da sua mãe ela disse com firmeza que ela não morreu. Em relação à pergunta sobre os irmãos ela disse que tem um irmão e uma irmã, mas mora com essa irmã, porque o seu irmão viaja sempre.

A segunda parte da entrevista informal envolve a sua aprendizagem onde perguntei sobre que letra começa o seu nome, perguntei se ela podia escrever o seu nome, mostrei algumas letras do alfabeto, perguntei sobre o que gostava de fazer dentro e fora dessa instituição, qual ou quais profissionais mais se identificava(m) dentro desse ambiente de aprendizagem.

Para responder sobre a letra inicial do seu nome ela pensou um pouco e em seguida disse que não sabia. Perguntei se ela podia escrever o seu nome do jeito que sabe ela disse que sim e então entreguei lápis e papel e ela escreveu o seu primeiro nome cursivo. Em seguida mostrei as vogais do alfabeto e a mesma trocou as letras “a” por “e” e vice e versa. Quando mostrei as consoantes, ela disse que não sabia. Perguntada sobre o que gostava de fazer dentro

e fora dessa instituição, ela disse: “desenhar e pintar, principalmente as flores, pois acho bonito e assistir televisão”. Perguntada sobre identificação, ela disse se identificou com a psicóloga da manhã e do professor de música.

Em relação às atitudes ao longo dessa entrevista informal ela ficou segurando na cadeira, olhava de tempo em tempo o seu relógio, somente fixava o olhar em mim quando era para responder alguma pergunta. Já em suas feições físicas foram percebidas que ela roía unha e quando eu disse que eu roía também ela fixou o olhar em mim e me perguntou com firmeza como você deixou de roer unha e eu disse que era através da força do pensamento e lhe prometi trazer um esmalte para ela depois. Assim terminou o meu primeiro dia de avaliação psicopedagógica nessa instituição e ela se despediu de mim com um sorriso.

Na segunda sessão foi utilizada a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) que segundo Sampaio (2009, p. 35) “tem como objetivo investigar os vínculos que ela possui com os objetos da aprendizagem escolar, observando suas defesas, condutas evitativas e como enfrentar novos desafios”.

Com isso, foram entregues a paciente os seguintes materiais para a paciente: folhas lisas, folhas pautadas, lápis grafite sem ponta, caneta esferográfica, régua, lápis de cor, tesoura, cola, um texto, revista onde a paciente somente utilizou uma folha lisa, uma tesoura, cola e uma revista. Esta recortou a figura de um homem de cabelos grisalhos e barbudo. Perguntei se ele parecia com alguém conhecido e ela disse: “meu irmão”. Assim, comecei a perguntar sobre esse irmão e ela disse que gostava muito dele. Perguntei se ele morava com ela e ela respondeu que não, pois ele viaja muito e tem uma casa grande na praia. Perguntei com qual frequência eles se viam e ela disse que somente se viam quando ele não está viajando.

Assim podemos concluir em relação aos seguintes aspectos: temática, dinâmica e o produto respectivamente: Na primeira fala, pouco durante a sessão, unicamente respondendo as perguntas feitas em relação a sua colagem demonstra apresenta dificuldades para se expressar verbalmente, pois apresenta um período de silêncio por quase 5 minutos para responder uma pergunta, mostrando assim retraída para se expor, mesmo sendo uma figura de revista parecida com o seu irmão, tendo a consciência do que é real e do que é imaginário.

Em relação à dinâmica, o seu tom de voz é baixo, pensa antes de criar ou montar algo, apresenta baixa tolerância á frustração, mostra-se desorganizado, descuidada, não guarda o material que usou, deixa cair objetos.

Finalizando sobre o produto, fica presa a cola, tesoura e papel, executa a atividade querendo terminar logo, não quis ficar com a sua produção e conseguiu falar sobre o que

representava essa colagem, as Provas Operatórias de Piaget segundo Sampaio (2009, p.41) terá condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. “Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em esse sujeito se encontra e se há defasagem em relação à idade cronológica”.

Ainda segundo a autora essas provas envolvem: conservação (superfície, líquido, matéria, peso, volume, comprimento); classificação (mudança de critério, quantificação da inclusão de classes, interseção de classes), seriação (palitos), espaço (unidimensional, bidimensional, tridimensional) e pensamento formal (combinação de fichas, permutação de fichas e prediação). Assim, se iniciou essas Provas de Piaget com a conservação de pequenos conjuntos.

Nessa atividade ela não conservou essa parte, onde sempre precisou do meu auxílio para interagir nessa atividade, se mostrando sempre retraída, com tom de voz é baixo ao falar, não conseguindo ficar sentada e sempre segurando na cadeira muito reversava em focar o olhar em mim e na sala de atendimento. Na terceira sessão foi desenvolvida as Técnicas Projetivas Psicopedagógicas que segundo Visca (2009, p. 21) “tem como objetivo geral investigar a rede de vínculos que um sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo”. Mas, será desenvolvida uma única técnica de cada domínio para conhecer o vínculo da sua aprendizagem nesse processo. Além disso, para desenvolver essas técnicas projetivas psicopedagógicas serão necessárias: lápis, papel e de performance.

A primeira técnica projetiva utilizada nesse trabalho relaciona-se com o domínio escolar e chama-se: Par Educativo que segundo Visca (2009, p. 37) tem como objetivo “investigar o vínculo de aprendizagem”, utilizando os seguintes materiais: “folha tamanho sulfite, lápis preto e borracha” e procedesse da seguinte maneira: “Pede-se ao entrevistado que desenhe duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende; Solicita-se quando tenha terminado o desenho que indique como se chama e qual a idade deles; Pede-se que dê um título e relate o que está acontecendo nele”.

A paciente em questão desenhou 2 pessoas uma grande e uma pequena na parte direita da folha sulfite. Perguntada quanto o nome e a idade, ela disse uma era pequena e a outra grande, depois pergunta se a grande era professora e a pequena aluna ela ficou em silêncio por alguns minutos e em seguida olhou pra mim e disse sim ficando em seguida de cabeça baixa. Perguntada quanto ao nome e idade, não soube informar. Em seguida foi pedido que essa paciente dê um título para esse desenho onde a mesma ficou em silêncio por alguns minutos e

depois disse que não sabia. Finalizando foi pedido que relatasse o desenho e falou: “o grande brigando com o pequeno”.

Na quarta sessão foi desenvolvida a segunda técnica projetiva utilizada nesse trabalho chama-se: Família Educativa que segundo Visca (2009, p. 139) tem como objetivo “estudar o vínculo com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo”. Ainda segundo esse autor necessitam dos seguintes materiais: “folha tamanho sulfite, lápis preto, borracha” e procedesse da seguinte maneira: “Pede-se ao entrevistado que desenhe a sua família, cada um fazendo o que sabe fazer; Terminado o desenho, solicita-se que comente o que cada pessoa está fazendo; Pergunta-se o que sabe fazer, se ensina para alguém e como; Realiza-se as perguntas que forem consideradas convenientes”.

A paciente desenhou o casal de irmãos de forma de bonecos de pau com o irmão com uma mala e a irmã com outra. A idade deles quando perguntada ela não soube informar. Pedi para ela comentar o que eles fazem e ela não soube me informar. Finalizando, perguntei o que ela sabe fazer ela passou um tempo em silêncio ela disse escrever o seu nome e perguntei se ela ensinou escrever o nome de alguém e ela disse não.

Na quinta sessão foi utilizada a terceira e última técnica projetiva envolve vínculo com ele mesmo e chamasse: O dia do seu aniversário que segundo Visca (2009, p. 159) tem como objetivo “conhecer a representação que se tem de si mesmo e do contexto físico e sócio dinâmico em um momento de transição de uma idade para outra”. Para desenvolver essa necessitam dos seguintes materiais ainda segundo Visca (2009, p. 159) “folhas de tamanho sulfite”, lápis preto e borracha e procede-se da seguinte maneira “Solicita-se que o entrevistado faça um desenho do dia do seu aniversário de um menino (ou menina conforme o sexo); Se desenhou uma pessoa, pergunta-se a idade da mesma; Se desenhou outras pessoas, pergunta-se a idade e que relação tem com quem faz aniversário; Pergunta-se que outras coisas aconteceram nesse dia; Realizam-se as perguntas complementárias que se consideram convenientes”.

A paciente desenhou 5 pessoas que são um casal de irmãos e os seus pais já falecidos e ela mesma, mas esse desenho foi em forma de palitos, com um círculo no meio. Em seguida perguntei as idades das pessoas, mas ela não soube informar. A sexta sessão o Check List foi comprovado a sua dificuldade na leitura, pois não reconhece nem as vogais do alfabeto e demonstrou a sua insegurança. Na escrita escreve o seu nome em letra cursiva somente apresentando uma caligrafia legível e harmoniosa sendo adequado o tamanho da sua letra. Já na matemática não desenvolveu nenhuma das partes; Na sétima sessão cartões de sequência lógica envolvendo orientação temporal com desenhos/palavras o sujeito em estudo não

apresentou orientação temporal, pois a mesma trocava as orientações mostradas; A oitava sessão foram utilizados cartões contendo figuras e palavras do material escolar para trabalhar a assimilação, onde a paciente só conseguiu fazer a leitura das figuras e em relação às letras trocou as letras “a” por “e”; Na nona sessão foram utilizados cartões com desenhos com as letras do seu próprio nome, cujo objetivo é o que o sujeito em estudo reconheça as letras que fazem parte do seu nome e na sequência correta através do toque e utilizando o método fônico. Nessa atividade a paciente continuou não reconhecendo as vogais “i”, “o” e “u” e trocando as vogais “a” por “e”. Continuou a dialogar comigo e até mesmo a dizer o que te agradou e não existindo assim um elo de confiança com a psicopedagoga.

A última sessão psicopedagógica foi utilizada a atividade da sessão anterior: cartões com desenhos e letras do seu próprio nome cujo objetivo é que o sujeito em estudo reconheça as letras que fazem parte do seu nome e na sequência correta através do toque e utilizando o método fônico.

Além disso, foi feito a devolutiva para a instituição do campo de estágio onde foi comprovada a dificuldade em reconhecer as letras, inclusive a do seu nome, dificuldades na memorização das letras e apresentou logo no início da avaliação um comportamento quieto, que aos poucos foi se modificando, desenvolvendo uma melhor comunicação e até dando um sorriso.

Agora se iniciou o retorno das atividades, mas agora de intervenção, utilizando O Método Montessoriano cujo instrumento utilizado foi as vogais em forma de madeira onde o sujeito em estudo não reconheceu nenhuma das vogais apresentadas.

Na primeira sessão da intervenção foi utilizado o Método Montessoriano através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com figuras dissílabas a paciente não conseguiu reconhecer as vogais do alfabeto em tanto as vogais existentes nos cartões; A segunda sessão foi utilizada cartões com figuras/palavras contendo atividades que fazem no dia a dia juntamente com as vogais em madeira onde a paciente em estudo não reconheceu as vogais tanto de madeiras quanto escrita nos cartões e sempre trocava o “a” com o “e”; Quando eu perguntava o nome da vogal apresentada no Método Montessoriano com cartões com figuras do material escolar não reconheceu as vogais (de madeira) sempre trocando “a” por “e” e vice e versa e as outras quando mostrada ficava calada; Na terceira sessão as vogais de madeira do Método Montessoriano juntamente com os cartões que apresenta uma figura idêntica, mas com uma palavra diferente daquela anterior com a temática do material escolar ela não as vogais (madeira) do Método Montessoriano com os cartões do material escolar.

E na quarta sessão as vogais de madeira do Método Montessoriano juntamente com cartões que apresenta uma figura idêntica, mas com uma palavra diferente daquela anterior com a temática do material escolar ela não reconheceu como igual às letras em madeira e nem dos cartões e sempre trocava nos dois instrumentos do “a” do “e”; A quinta sessão foram utilizadas As vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia a paciente continuou não reconhecendo as letras e trocando a letra “a” com “e”; Na sexta sessão foram desenvolvidas as vogais de alfabeto em forma de madeira onde ela continuou não reconhecendo as vogais, inclusive a do seu nome; A sétima sessão O Método Montessoriano através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com cartões que apresentavam figuras dissílabas onde a paciente não reconheceu as vogais e continuou trocando as vogais “a” com “e”; Na oitava sessão foram utilizadas as vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia não reconheceu as letras e continuou trocando as letras “a” por “e”; A nona sessão o Método Montessoriano através de vogais do alfabeto em forma de madeira juntamente com cartões que apresentavam figuras dissílabas onde a paciente não reconheceu as vogais e continuou trocando as vogais “a” com “e”; Na décima sessão as vogais de madeira do Método Montessoriano juntamente com cartões que apresenta uma figura idêntica, mas com uma palavra diferente daquela anterior com a temática do material escolar ela não reconheceu como igual às letras em madeira e nem dos cartões e sempre trocava nos dois instrumentos do “a” do “e”.

Finalização da Intervenção Psicopedagógica com a atividade: As vogais do alfabeto juntamente com cartões com figuras/palavras que abordam atividades do dia a dia não reconheceu as vogais e continuou trocando “a” com “e” e a Devolutiva Psicopedagógica reafirmando a sua dificuldade na leitura e o quanto é importante continuar atividades para que ela possa reconhecer pelo menos as vogais do seu nome.

Assim, percebemos que os métodos aplicados devidamente conseguem com eficácia delimitar o grau dessa deficiência identificando de acordo com as regras desses métodos que a falta de estímulos externos e internos podem ser definitivos e decisivos para o aprendente. Pois tais estímulos devem ocorrer com naturalidade para que haja interação para o desenvolvimento do mesmo e que as instituições e os familiares são de suma importância por serem aqueles que acolhem o sujeito. A realidade através da utilização de métodos e técnicas é importante para a compreensão mais detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, exigindo do pensador uma reflexão rigorosa, pessoal e criativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu do interesse em relacionar as dificuldades de aprendizagem em leitura que é a primeira exigência dentro do âmbito escolar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do sujeito aprendente para alcançá-la completamente e que envolve as suas fases onde o aluno pode não alcançar pela causa da sua dificuldade a sua plenitude na mesma, e a deficiência intelectual e desenvolvimento (DIE) que é uma patologia de causa biológica que acarreta na dificuldade de leitura nesse sujeito aprendente.

Tendo em vista que essa questão, dificuldade de leitura no deficiente intelectual e desenvolvimento (DIE) é um problema ocasionado por antes, durante e depois da gestação, subdivide em: leve, moderado, grave e profundo. Compromete na aprendizagem da leitura, existindo a necessidade da intervenção de psicopedagogos institucionais e clínicos (caso desse trabalho) para desenvolver métodos para que eles possam aprender independente da sua faixa etária, grau de deficiência.

Mas, levando em consideração a necessidade de construir também o campo teórico através de Jean Piaget (estágios do Desenvolvimento- cognição), Levi Vygotsky (interação social) e Maria Montessori (letras de madeira), pois eles somente aprendem através do concreto e utilizando também o método fônico.

O estudo ora realizado mostra a psicopedagogia como um campo de saber que estuda o processo de aprendizagem, sendo assim, bastante útil para avanços educacionais para os sujeitos com/sem deficiência. Mas, esse trabalho focasse em sujeitos aprendentes com deficiência se tornando assim um desafio maior para essa profissão que aos poucos está conquistando o seu espaço nos âmbitos clínicos, escolares, empresariais entre outros.

Dessa forma, pretende-se como psicopedagogia clínica, intervir junto do deficiente intelectual e desenvolvimento, visando contribuir para que a sua aprendizagem ocorra de acordo com as suas capacidades mentais, o mediador atuante nesse processo e um método apropriado para esse aprender.

Assim, Piaget (1976), afirma que o desenvolvimento maturativo é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, que ocorre de uma perspectiva individual-egocêntrica para uma perspectiva mais socializada. Vygotsky (1996) o sujeito com deficiência intelectual e desenvolvimento (DIE) somente consegue adquirir uma leitura se a mesma for organizada através das suas necessidades, ou seja, seja algo relevante para a sua vida.

Montessori (1965) os sujeitos aprendentes com deficiência intelectual e desenvolvimento devem ser mais trabalhos pedagogicamente que medicamentoso.

Enfim, a perspectiva desse trabalho envolve o cognitivismo-social com a metodologia Montessoriana, pois o sujeito aprendente segundo a psicopedagogia deve ser visto pela sua totalidade por ser um indivíduo complexo, que necessita de um mediador para que essa aprendizagem e que a mesma seja utilizada através de um método que seja adequado para essa deficiência, mas sempre levando em consideração a maturação bastante defendida por Jean Piaget.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela Associação Americana de Retardo Mental de 1908 á 2002. **Revista de Educação**. v.6. Campinas. 2004. < HTTP// www.periódicos. puc-campinas.edu. br.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2013. p 33-48.
- American Association on Mental Retardation [AAMR]. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1986.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; FERNANDES, Anna Costa e Rita e colaboradores. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEEP / SEED/ MEC. Brasília: DF, 2007.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CÁRNIO, Maria Silvia; SHIMAZARI, Elsa Midori. Letramento e Alfabetização das Pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista Teoria e Prática**. v.14. n.1. Jan/Abril, 2011.
- CHEVRIE, Mulher, Claude; NARBOSA, Juan. **A Linguagem da Criança**: aspectos normais e patológicos. Tradução: Jeni Wolff. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades Educativas Especiais. vol 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CRUZ, Vitor. **Uma abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa- Porto, Lidel, 2007.
- DUMAS, Jean E. **Psicopatologia da Infância e Adolescência**. 3 ed. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- FERNANDES Anna Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de e colaboradores. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEEP / SEED/ MEC. Brasília, 2007.

FERNANDEZ, Alícia. **Os Idiomas dos Aprendentes**: Análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processos**. São Paulo. Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FONT, Josep; GINÉ, Climent. A avaliação dos alunos com deficiência mental. **Dificuldade de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Reimpressão 2007.

NICÁSIO, Jesus; Sánchez, Garcia. **Dificuldade de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GALLAGHER, James; KIRK, Samuel Alexander. **Educação da Criança Excepcional**. 4 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Elisa. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 3 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

MACHADO, E.V; MAZZARO, J.L. **Inclusão Sócio Educacional do Deficiente Mental**. Temas de Seminário da Unucid. vol. 1. 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beat MERY, Janine. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, prática, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. Flamboyant, 1965.

OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

**Organização Mundial de Saúde (OMS) /Organização Pan-americana de Saúde (OPAS)**. CIF classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Universidade de São Paulo, 2003.

PALÁCIOS, J; LUCKE, A. inteligência sensório-motora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**: Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

SANCHÉS- CANO, Manuel; BONALS, Joan. (Orgs). **Avaliação Psicopedagógica**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazum. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**. v.09.n.43.2003.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. Os alunos com dificuldades da linguagem escrita. In: Manuel Sánchez- Cano, Joan Bonals e col. **Manual de Assessoramento Psicopedagógico**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VYGOSTKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSTKY, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOSHIDA, W.B. Redação do relato de caso. **Jornal Brasileiro Vascular**. v.6. n.2. jun 2007.

Disponível em: < [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 14 de março de 2014.



## **APÊNDICES**

APÊNDICE – A  
ENTREVISTA INFORMAL

APÊNDICE – B  
CARTÕES ORIENTAÇÃO TEMPORAL

APÊNDICE – C  
CARTÕES DE SEQUÊNCIA LÓGICA

APÊNDICE – D  
CARTÕES COM ORIENTAÇÃO ESPACIAL

## **ANEXOS**

ANEXO – A  
ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

EOCA - ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

Nome: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Gostaria que você mostrasse o que sabe fazer, o que te ensinaram e o que aprendeu...

Escolaridade do aluno: \_\_\_\_\_

Alguma repetência? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

Disciplina favorita? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

Disciplina de que não gosta? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

Disciplina(s) indiferente(s) \_\_\_\_\_

Sempre foram essas? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

O que deseja fazer quando crescer? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Como foi sua entrada na escola atual? \_\_\_\_\_

Teve outras? ( ) sim ( ) não Como foi? \_\_\_\_\_

Você sabe por que está aqui comigo hoje? ( ) sim ( ) não

O que achou da idéia? \_\_\_\_\_

Você quer estar aqui ou veio porque sua mãe, o colégio ou o seu professor o obrigou?

Eles têm razão? ( ) sim ( ) não

Se pudesse e tivesse que fazer algo para um aluno que se parecesse com você em sala de aula, o que aconselharia, a fazerem:

Aos pais: \_\_\_\_\_

## EOCA - ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

Aos professores: \_\_\_\_\_

Você gosta de:

Use este material, se precisar para mostrar-me o que você sabe a respeito do que sabe fazer, do que lhe ensinaram e o que aprendeu. Desenhe, escreva, faça alguma coisa que lhe venha à cabeça.

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Marque as questões observadas

#### Em relação à temática:

- fala muito durante todo o tempo da sessão
- fala pouco durante todo o tempo da sessão
- verbaliza bem as palavras
- expressa com facilidade
- apresenta dificuldades para se expressar verbalmente
- fala de suas idéias, vontades e desejos
- mostra-se retraído para se expor
- sua fala tem lógica e sequência de fatos
- parece viver num mundo de fantasias
- tem consciência do que é real e do que é imaginário
- conversa com o terapeuta sem constrangimento

Observação:

---



---



---

#### Em relação à dinâmica (consiste em tudo que o cliente faz)

- o tom de voz é baixo
- o tom de voz é alto
- sabe usar o tom de voz adequadamente
- gesticula muito para falar
- não consegue ficar assentado
- tem atenção e concentração
- anda o tempo todo
- muda de lugar e troca de materiais constantemente
- pensa antes de criar ou montar algo
- apresenta baixa tolerância à frustração
- diante de dificuldades desiste fácil
- tem persistência e paciência
- realiza as atividades com capricho

### EOCA - ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

- mostra-se desorganizado e descuidado
- possui hábitos de higiene e zelo com os materiais
- sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um
- ao pegar os materiais, devolve no lugar depois de usá-los
- não guarda o material que usou
- apresenta iniciativa
- ocupa todo o espaço disponível
- possui boa postura corporal
- deixa cair objetos que pega
- faz brincadeiras simbólicas
- expressa sentimentos nas brincadeiras
- leitura adequada à escolaridade
- interpretação de texto adequada à escolaridade faz cálculos
- escrita adequada à escolar

Observação:

---



---



---

**Em relação ao produto (é o que o sujeito deixa registrado no papel)**

- desenha e depois escreve
- escreve primeiro e depois desenha
- apresenta os seus desenhos com forma e compreensão
- não consegue contar ou falar sobre os seus desenhos e escrita
- se nega a descrever sua produção para o terapeuta
- sente prazer ao terminar sua atividade e mostrar
- demonstra insatisfação com os seus feitos
- sente-se capaz para executar o que foi proposto
- sente-se incapaz para executar o que foi proposto
- os desenhos estão no nível da idade do entrevistado
- prefere matérias que lhe possibilite construir, montar criar'
- fica preso no papel e lápis
- executa a atividade com tranquilidade
- demonstra agressividade de alguma forma em seus desenhos e suas criações ou no comportamento
- é criativo(a)

Observação:

---



---



---



**ANEXO – B**  
**PROVAS OPERATÓRIAS DE PIAGET**

Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos

**Materiais:**

- dez fichas vermelhas
- dez fichas azuis

Cada um deve ter 2cm de diâmetro

Coloca na mesa dez fichas vermelhas e dez fichas azuis



P – O que você pode me dizer sobre estas fichas?

S \_\_\_\_\_

P – Escolha uma cor de que você goste mais.

S \_\_\_\_\_

Coloque sete fichas em frente ao entrevistado e deixe três de lado.

P – Ponha as suas fichas na mesma quantidade que eu coloquei as minhas.

S \_\_\_\_\_

P – Então, temos a mesma quantidade de fichas azuis e vermelhas ou não?

S \_\_\_\_\_

Não continue até que a criança perceba que tem a mesma quantidade.

Estabelecimento da igualdade inicial. Arrume as fichas termo a termo.



**Primeira modificação**

Distancie suas fichas, separando-as de forma que fiquem mais largas. Apenas as fichas do profissional deverão ser mexidas.



P – E agora? Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

S \_\_\_\_\_

P – Como sabe? Pode me explicar? (Pedido de argumentação)

S \_\_\_\_\_

**Contra-argumentação**

(Se for conservador) P – Essa linha está mais comprida, será que não tem mais fichas?

S \_\_\_\_\_

(Se não for conservador) P – Você se lembra de que antes as duas fileiras tinham a mesma quantidade? O que você acha agora?

S \_\_\_\_\_

**Retorno empírico:** O psicopedagogo coloca as fichas termo a termo.

**Ségunda modificação**



P – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

S \_\_\_\_\_

P – Como sabe? (Pedido de argumentação)

S \_\_\_\_\_

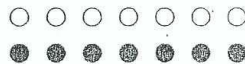
**Contra-argumentação com terceiros:**

(Se for conservador) P – Um menino da sua idade me disse que aqui (curta) havia menos. Será que ele estava certo ou não?

S \_\_\_\_\_

(Se não for conservador) P – Um menino da sua idade me disse que as duas iriam ter a mesma quantidade. Será que ele estava certo ou não?

**Retorno empírico:** Termo a termo.



P – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

S \_\_\_\_\_

Cubro com as mãos as minhas fichas. (Pergunta de quoticidade)

P – Você pode contar suas fichas? Quantas fichas você acha que eu tenho debaixo da minha mão?

S \_\_\_\_\_

P – Como sabe? (Pedido de argumentação)

S \_\_\_\_\_

**Retorno empírico:** Coloco frente a frente.

P – Como temos agora?

S \_\_\_\_\_

P – Conte quantas fichas sobram com você (escondo as minhas na mão). Quantas eu tenho na mão? Responda sem contar.

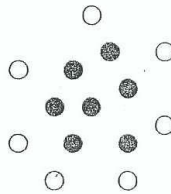
S \_\_\_\_\_

P – Como sabe? (Pedido de argumentação)

S \_\_\_\_\_

**Terceira modificação**

Coloco as sete fichas em círculo.



P – Coloque as suas ao redor das minhas com a mesma quantidade.

S \_\_\_\_\_

P – E agora? Minhas fichas têm mais, menos ou a mesma quantidade que às suas?

S \_\_\_\_\_

P – Como sabe? (Pedido de argumentação)

S \_\_\_\_\_

P – Se as fichas fossem caramelos e você comesse todas as suas balas e eu comesse todas as minhas, comeríamos a mesma quantidade ou um comeria mais e outro menos?

S \_\_\_\_\_

(Se for conservador) P – Você não acha que estas fichas de dentro possuem menos quantidade que estas de fora? Explique-me.

S \_\_\_\_\_

(Se não for conservador) P – Você não acha que estas fichas de dentro e as de fora possuem a mesma quantidade? Explique-me.

S \_\_\_\_\_

**Argumentos utilizados na conservação:**

- argumento de identidade
- argumento de compensação
- argumento de reversibilidade
- nenhum

**Avaliação:**

Nível 1 – (não conservador). Estabelece a igualdade inicial. Pode ou não responder bem à pergunta de retorno empírico. Não responde corretamente à pergunta de quoticidade – não conserva em nenhuma das modificações (até quatro/cinco anos)

Nível 2 – (transição) – Estabelece a igualdade inicial diante das modificações e contra-argumentações. Responde com acerto ao retorno empírico – ora conserva, ora não conserva.

Nível 3 – (conservador). Faz uso de um ou mais argumentos (identidade, compensação e reversibilidade). Responde com acerto à pergunta de quoticidade – conserva em todas as modificações (desde cinco anos).

**Nível em que a criança se encontra:**

- 1 – Pré-operatório intuitivo global
- 2 – Pré-operatório intuitivo articulado
- 3 – Primeiro sub-estágio operatório concreto

## QUADRO DE RESUMOS DAS PROVAS OPERATORIA BASEADO EM UMA PROPOSTA DE VISCA

PROCEDIMENTOS E RESULTADOS	1ª Mod.		2ª Mod.		3ª Mod.		4ª Mod.		Argumentos utilizados / Observações
	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC	
Provas Conservação Operatório Concreto									
Conservação de Peq. Conj. Discretos									
Conservação de matéria									
Conservação de líquido									
Conservação de comprimento									
Conservação de superfície									
Conservação de peso									
Conservação de volume									
Demais Provas Operatório Concreto	Descrever Resultados:								
Seriação									
Dicotomia									
Inclusão de classes									
Unidimensional									
Bidimensional									
Provas pensamento formal									
Combinação de fichas									
Permutação de fichas									
Predição									
Tridimensional									

C – Conserva      NC – não Conserva

## ANEXO – C TÉCNICAS PROJETIVAS

### 1. PAR EDUCATIVO

As autoras desta prova são Malvina Oris e Maria Luísa S. de Ocampo, que as usaram amplamente para a avaliação de jovens que ingressavam no nível médio de educação. Paulatinamente sua aplicação se estendeu a crianças da escola primária que apresentavam dificuldades de aprendizagem e depois tanto a adolescentes com dificuldades como a outros que realizavam orientação vocacional.

Depois de ser bem difundida na Argentina, sua aplicação se estendeu ao Brasil, onde hoje também é muito empregada por pessoas que se dedicam à psicopedagogia e por alguns psicólogos clínicos.

Em 1985 Maria Elena Coviella de Olivero e Cristina Van der Kooy de Palacios, publicaram em Aprendizagem Hoje com o título de *Teste "Par Educativo" o objeto de aprendizagem como meio para detectar a relação vincular latente*, um estudo no qual expõem os resultados obtidos em uma investigação dedicada a verificar a confiabilidade e a validade dos critérios do teste.

#### 1. Objetivo

Investigar o vínculo de aprendizagem.

#### 2. Materiais

Folha tamanho sulfite  
Lápis preto  
Bohracha

#### 3. Procedimento

- 3.1. Pede-se ao entrevistado que desenhe duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende.
- 3.2. Solicita-se - quando tenha terminado o desenho - que indique como se chamam e qual a idade delas.
- 3.3. Pede-se que dê um título ao desenho e relate o que está acontecendo nele.

#### Fundamentos

O vínculo de aprendizagem pode ser abordado investigando a relação: a) com os objetos de aprendizagem, b) com quem ensina e c) de quem aprende

### Detalhes do desenho

O *tamanho total* frequentemente se encontra vinculado à importância colocada na aprendizagem: os desenhos pequenos parecem indicar um vínculo negativo, assim como os exageradamente grandes; enquanto os de dimensões razoáveis indicam uma relação equilibrada onde o "negativo" e o "positivo" se integraram adequadamente. O *tamanho dos personagens* - que não deixa de ser relativo ao tamanho total do desenho e dos personagens entre si - possuem um valor particular: enquanto a representação pequena seja do "ensinante" ou do "aprendiz" implicam respectivamente uma desvalorização, a situação inversa sugere uma supervalorização, que no docente pode ter características persecutórias e em quem aprende, uma negação de suas próprias dificuldades e alterações na aprendizagem. O *tamanho dos objetos* pode ter duas significações principais: quando sua representação é exageradamente grande, costumam servir de tela divisória de dois aspectos que sofrem clivagem - quem ensina/quem aprende, aprendente/contido, etc. - e quando é exageradamente pequena podem servir como telas de depósito de projeções negativas deslocadas.

A *posição e a distância dos personagens* costumam ir "desde a ausência de um deles até um em frente ao outro"; ambas as situações representam os pólos de um amplíssimo leque de possibilidades, entre as quais cabe destacar: não se olham, estão em âmbitos totalmente diferentes, o que aprende está dormindo, etc. A *posição dos objetos* - que costuma estar muito relacionada com o tamanho dos mesmos - tem o mais variado significado; regularmente a análise deste aspecto indica o tipo de estrutura vincular que o sujeito estabelece na aprendizagem, que, seguindo a tipologia de estruturas de conduta de Bleger, pode ser: confusional, hipocondríaca, esquizóide, paranoide, histérica, fóbica (e contrafóbica), evitativa, ritualista, obsessiva ou depressiva. A *distância de ambos os personagens na representação do objeto de aprendizagem* deve ser considerada de duas formas: por um lado, de cada personagem em si e por outro, de ambos em relação ao objeto. O significado da distância de quem aprende é demais evidente; porém a de quem ensina, merece uma análise mais detalhada, sem esquecer que sempre é uma projeção ou vivência de quem aprende em relação ao papel de quem ensina. São três as características representáveis nessa parte do gráfico: de grande distância - que implica um não comprometimento com o conteúdo e o ato de transmissão de conhecimentos - de mínima distância - que indica uma supervalorização dos conhecimentos no

ato de transmissão - e de uma distância adequada e equidistante de quem aprende, o que significa que o ensinante é vivenciado como quem utiliza os conteúdos como instrumentos para ensinar a aprender e, conseqüentemente hierarquiza o ato de ensinar. O *caráter completo dos desenhos* pode revelar tanto uma relação "superficial" como "impedida" em função de um ou outro objeto ou personagem e as diferenças destes distintos tipos de relação oferecem uma hierarquia sumamente útil para a compreensão da dinâmica emocional do sujeito investigado.

### Título do desenho

O título constitui uma representação de índole relativamente diferente da do desenho, assim como da do relato. Por uma parte é uma expressão sintética, mas não menos expressiva dos sentimentos que animam o entrevistado. Pode ser que resuma em poucas palavras as características do vínculo de aprendizagem, como também que o negue. A concordância ou disparidade entre ambos os conteúdos tem seu significado e importância porque são indicadores dos mecanismos de dissociação, negação e repressão utilizados em relação à problemática específica investigada com este instrumento.

### Relato

Também constitui uma projeção que pode ser sumamente rica para averiguar o vínculo de aprendizagem: a) *pelo próprio conteúdo*, b) *por sua correspondência com o desenho* e c) *por sua relação com o título*. Pelo conteúdo, dado que a expressão oral ou escrita - com ou sem lapsos - costuma deixar visível sentimentos que nem sempre são fáceis de representar graficamente: enquanto o desenho deve ser visto como um slide (estático), o relato se transforma em um filme (dinâmico) que facilita a interpretação de atitudes, movimentos, sentimentos, etc. Por sua correspondência com o desenho e com o título, é importante lembrar o que foi dito quanto aos mecanismos de dissociação, negação e repressão utilizados.

### Procedimento

3.1. Quando escitou a ordem e viu o material na mesa, o entrevistado disse: "prefiro desenhá-lo com caneta". Tira uma caneta do bolso interno do seu casaco e desenha rapidamente.

3.2. Quando pediram que dissesse o nome e a idade das pessoas desenhadas, disse: "O aluno tem 10 e o prof.º 30, o aluno se chama aluno e o prof.º, prof.º".

3.3.

*Entrevistador:* Que título você poderia dar ao desenho?

*Entrevistado:* Uma sala de aula.

*Entrevistador:* O que você poderia me contar que está acontecendo aí?

*Entrevistado:* Para a criança é difícil, porque não gosta, pensa em outra coisa ou dá um branco.

O prof.º tenta lhe explicar, mas não é muito claro e simpático.

A criança tem que aprender, porque senão, não vai passar.

Nada mais.

Está bom?

### Análise

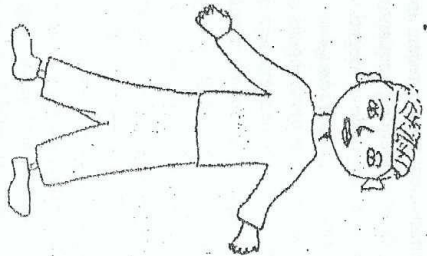
O tamanho total de desenho é pequeno, portanto cabe pensar em um vínculo de aprendizagem negativo; ao que também se acrescenta um tamanho pequeno do aprendiz com relação ao tamanho do docente, pelo que também se poderia inferir um sentimento de desvalorização de quem aprende.

Quanto à posição e à distância dos personagens se pode assinalar que o docente está de costas para o aluno e que a distância entre ambos é significativa.

Também se deve notar que tanto no desenho como no relato não existe um objeto de aprendizagem, e que o prof.º e o aluno estão representados por figuras ou desenhos muito simples, sem nenhum acabamento, assim como o quadro-negro e a mesa.

Por sua vez, o relato parecia reproduzir a mesma atitude que o entrevistado desenhou ou seja, livrar-se de uma situação que já é bastante conflitiva.

Com o objetivo de poder comparar a forma de desenhá-lo do entrevistado, agregamos outro desenho: Uma pessoa, já que os do Par Educativo podem sugerir uma dificuldade na representação do esquema corporal.



### Seqüências do relato

#### 3. Relato que coincide com a seqüência espacial (\*)

Síntese do relato em relação ao desenho do item 1.

A- Me levanto e tomo o café da manhã

B- Pego o ônibus para ir para a escola

C- Trabalho com uma professora

D- Assisto à televisão com meus pais

#### 4. Relato que coincide com a seqüência temporal

Síntese do relato em relação ao desenho do item 2.

A- Acordo bem cedo

C- Na escola aprendo

D- Estou na piscina

B- De noite me deito e durmo

#### 5. Discrepância no relato

Não foi incluído nos exemplos um relato que não coincide com as seqüências espacial e temporal, por parecer desnecessário.

### 3. FAMÍLIA EDUCATIVA

A Família Educativa é uma adaptação da Família Cinética. A diferença consiste em que a Família Educativa além de possuir uma ordem e forma de administração próprias, tem uma finalidade distinta, que consiste em descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem. Observações de resultados obtidos com a Família Cinética com escolares de nível primário e médio, sugeriram a utilidade de focalizar os vínculos no aspecto educativo oferecido pela família - como unidade funcional - e em seus integrantes, pois com cada um deles, o sujeito estudado, pode estabelecer um vínculo particular.

#### 1. Objetivo

Estudar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo.

#### 2. Materiais

Folhas tamanho sulfite

Lápis preto

Borracha

#### 3. Procedimentos

3.1. Pede-se ao entrevistado que desenhe a sua família, cada um fazendo o que sabe fazer.

3.2. Terminado o desenho, solicita-se que indique a idade e o nome de cada um.

3.3. Solicita-se que comente o que cada pessoa está fazendo.

3.4. Pergunta-se o que sabe fazer, se ensina para alguém e como.

3.5. Realizam-se as perguntas que forem consideradas convenientes.

### Fundamentos

A família constitui o meio onde se constroem as aprendizagens mais fundamentais. A mesma oferece os modelos de identificação mais primitivos baseados nos quais se elaboram os vínculos de aprendizagem. Estes vínculos vão exercer uma notável influência sobre o estilo de adquirir conhecimentos e destrezas, assim como também, para que alguns conteúdos e destrezas sejam hierarquizados e outros não.

Embora o grupo familiar, por um lado se apresente como uma unidade funcional, ao mesmo tempo possui heterogeneidade estrutural, no sentido de que seus diferentes integrantes - tanto por características de personalidade como pelo papel desempenhado no seio familiar, e até pelas aprendizagens afetadas - apresentam diferenças. Estas diferenças exercem um papel primordial na medida em que permitem que os membros jovens, durante seu desenvolvimento possam ir «pegando» distintas partes dos estímulos ambientais para configurar uma identidade, que embora va ter aspectos em comum com os dos diferentes componentes do grupo, por sua vez, será totalmente singular.

### Indicadores mais significativos

#### No desenho

Atividade de cada personagem

Objetos com os quais realiza a atividade

#### No relato

Idade e sexo do personagem

Relato do processo de execução ou relato do produto final

Relação de parentesco com o entrevistado.

### Alguns significados dos indicadores

A atividade de cada personagem em função da ordem mostra, geralmente, cenas do que cada membro sabe fazer no lar e, muitas vezes, fora dele. A

primeira alternativa possui um caráter mais intimista, enquanto a segunda, um caráter mais profissionalizante.

Enquanto as crianças pequenas - de 7 ou 8 anos a 11 ou 12 anos - apresentam uma marcada tendência a optar pela primeira alternativa, os maiores costumam optar pela segunda, no caso pode ocorrer que desenhem algum ou alguns dos integrantes em um espaço geográfico diferente: escritório, fábrica, estúdio, consultório, etc.; segundo a atividade do mesmo.

Embora a representação de um personagem realizando determinada atividade geralmente implique a identificação de um com o outro, nem sempre é assim e não diz nada a respeito do vínculo positivo ou negativo que o entrevistado possa ter estabelecido com ambos. Só será possível discernir esses aspectos a partir do interrogatório; o qual nos pode levar a concluir que se aceita ou rejeita o personagem, a atividade ou ambos.

Enquanto crianças de menor idade discriminam menos, tanto personagem como atividade; em idade maior, existe uma maior dissociação em função de uma capacidade também maior de discriminação.

Os objetos com os quais realiza a atividade constituem um indicador claro do grau de conhecimento e flexibilidade que se possui da mesma: o número, a adequação e os detalhes dos objetos são, entre outros, alguns dos aspectos mais importantes.

A idade e o sexo do personagem são reveladores do lugar que realmente lhe é outorgado ou que o entrevistado fantasia que possuem as diferentes atividades no seio familiar, em função de ambos os parâmetros. Enquanto se podem encontrar representações que indiquem grupos familiares rigidamente estruturados em termos do que é permitido fazer em função da idade e do sexo, outras se caracterizam por um alto grau de flexibilidade. Mesmo assim cabe mencionar que um grau maior de rigidez geralmente corresponde a um vínculo de aprendizagem que carrega características tais como: mecanização, medo do erro, falta de iniciativa e criatividade.

A relação de parentesco com o entrevistado é um aspecto muito próximo à idade e ao sexo, mas também apresenta algumas diferenças. As pessoas desenhadas realizando uma determinada atividade podem ser os progenitores, irmãos, avós, etc., com os quais, por uma parte, existe um vínculo afetivo mais global que o exclusivamente relacionado com a aprendizagem. Mesmo assim,

#### Fundamentos

A família constitui o meio onde se constroem as aprendizagens mais fundamentais. A mesma oferece os modelos de identificação mais primitivos baseados nos quais se elaboram os vínculos de aprendizagem. Estes vínculos vão exercer uma notável influência sobre o estilo de adquirir conhecimentos e destrezas, assim como também, para que alguns conteúdos e destrezas sejam hierarquizados e outros não.

Embora o grupo familiar, por um lado se apresente como uma unidade funcional, ao mesmo tempo possui heterogeneidade estrutural, no sentido de que seus diferentes integrantes - tanto por características de personalidade como pelo papel desempenhado no seio familiar, e até pelas aprendizagens afetadas - apresentam diferenças. Estas diferenças exercem um papel primordial na medida em que permitem que os membros jovens, durante seu desenvolvimento possam ir «pegando» distintas partes dos estímulos ambientais para configurar uma identidade, que embora va ter aspectos em comum com os dos diferentes componentes do grupo, por sua vez, será totalmente singular.

#### Indicadores mais significativos

##### No desenho

Atividade de cada personagem

Objetos com os quais realiza a atividade

##### No relato

Idade e sexo do personagem

Relato do processo de execução ou relato do produto final

Relação de parentesco com o entrevistado.

#### Alguns significados dos indicadores

A atividade de cada personagem em função da ordem mostra, geralmente, cenas do que cada membro sabe fazer no lar e, muitas vezes, fora dele. A

primeira alternativa possui um caráter mais intimista, enquanto a segunda, um caráter mais profissionalizante.

Enquanto as crianças pequenas - de 7 ou 8 anos a 11 ou 12 anos - apresentam uma marcada tendência a optar pela primeira alternativa, os maiores costumam optar pela segunda, no caso de ocorrer que desenhem alguém ou alguns dos integrantes em um espaço geográfico diferente: escritório, fábrica, estúdio, consultório, etc.; segundo a atividade do mesmo.

Embora a representação de um personagem realizando determinada atividade geralmente implique a identificação de um com o outro, nem sempre é assim e não diz nada a respeito do vínculo positivo ou negativo que o entrevistado possa ter estabelecido com ambos. Só será possível discernir esses aspectos a partir do interrogatório; o qual nos pode levar a concluir que se aceita ou rejeita o personagem, a atividade ou ambos.

Enquanto crianças de menor idade discriminam menos, tanto personagem como atividade; em idade maior, existe uma maior dissociação em função de uma capacidade também maior de discriminação.

Os objetos com os quais realiza a atividade constituem um indicador claro do grau de conhecimento e flexibilidade que se possui da mesma: o número, a adequação e os detalhes dos objetos são, entre outros, alguns dos aspectos mais importantes.

A idade e o sexo do personagem são reveladores do lugar que realmente lhe é outorgado ou que o entrevistado fantasia que possuem as diferentes atividades no seio familiar, em função de ambos os parâmetros. Enquanto se podem encontrar representações que indiquem grupos familiares rigidamente estruturados em termos do que é permitido fazer em função da idade e do sexo, outras se caracterizam por um alto grau de flexibilidade. Mesmo assim cabe mencionar que um grau maior de rigidez geralmente corresponde a um vínculo de aprendizagem que carrega características tais como: mecanização, medo do erro, falta de iniciativa e criatividade.

A relação de parentesco com o entrevistado é um aspecto muito próximo à idade e ao sexo, mas também apresenta algumas diferenças. As pessoas desenhadas realizando uma determinada atividade podem ser os progenitores, irmãos, avós, etc., com os quais, por uma parte, existe um vínculo afetivo mais global que o exclusivamente relacionado com a aprendizagem. Mesmo assim,

tamão em função desse vínculo mais amplo, como no relativo ao aprendizado existirá por parte do sujeito sentimentos positivos, negativos ou ambivalentes que serão coadjuvantes em um sentido ou outro, nos processos de identificação.

O relato do processo de execução ou o relato do produto final demonstram o grau de conhecimento que se possui da atividade. Enquanto o relato do processo implica um conhecimento instrumental por imagens e operações, a descrição do produto final adverte sobre a falta de um verdadeiro conhecimento. Conseqüentemente, a primeira alternativa indica um melhor vínculo em termos de aprendizagem; enquanto a segunda, não.

#### EXEMPLO DA FAMÍLIA EDUCATIVA

O exemplo que segue pertence a uma adolescente de 18 anos, que consulta porque, sendo uma boa aluna, se encontra indecisa sobre se vai continuar estudando quando terminar a escolaridade média.

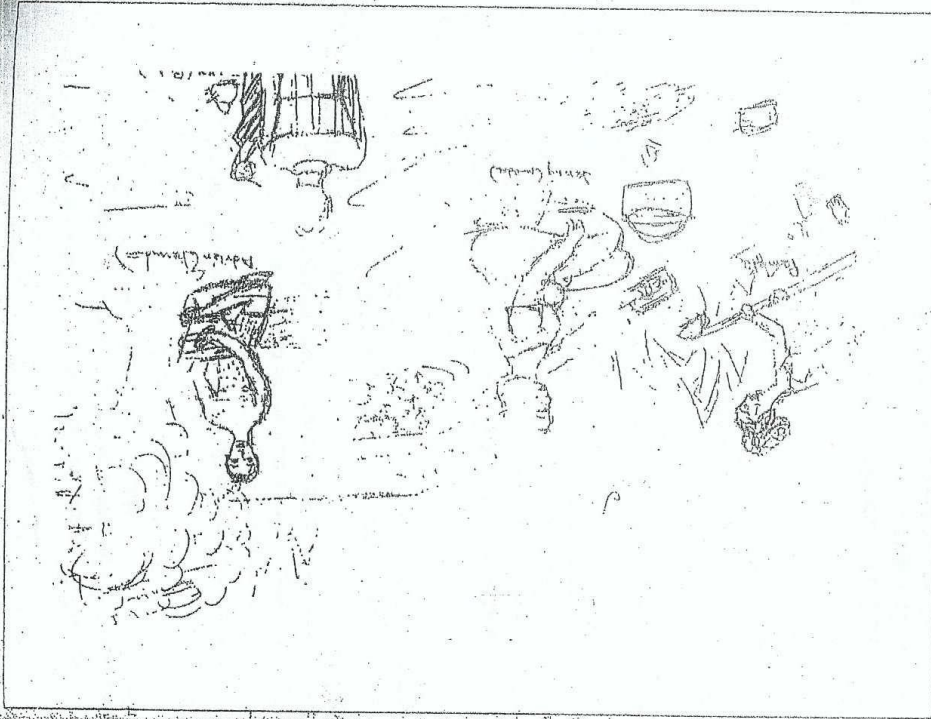
Por um lado, sente que poderia continuar os estudos, e por outro, que não; segundo sua própria expressão: "... não sei se vale a pena, e por momentos me sinto fadada, quem sabe seja melhor sentar e não fazer nada; mas quem sabe seja melhor estudar... aprender... construir algo."

Possui um bom nível intelectual, domínio de dois idiomas e uma adequada capacidade para desenhar.

Pertence a uma família composta por pai, mãe, um irmão menor e ela. Os quatro são imigrantes e desde algum tempo se encontram radicados no país; pois não se davam bem com a família, do ponto de vista econômico, no lugar de origem.

O pai se encontra desmoralizado, pois apesar de inúmeros esforços, não consegue regularizar sua situação.

A mãe é muito trabalhadora, perseverante e criativa. O irmão não apresenta dificuldades no estudo.



### Procedimento

#### 3.1.

A entrevistada realiza o desenho entendendo e adequando-se à ordem. Não faz nenhum comentário enquanto desenha, nem faz uso da borracha. Se detém no desenho da mãe, no qual reforça o traçado.

#### 3.2.

A entrevistada escreve junto de cada personagem, seu nome e vínculo familiar - que foram apagados - e diz a idade dos mesmos.

No desenho da esquerda se encontra a entrevistada, em seguida sua mãe quase na parte central da cena, na parte superior se encontra o irmão e na parte inferior direita, o pai.

Na sequência do desenho, primeiro representa a mãe, depois a si mesma, posteriormente o muro, continua com o irmão e finalmente desenha o pai.

#### 3.3.

*Entrevistada:* Minha mãe está fazendo uma cerca para o jardim. Acabamos de nos mudar e faltam muitas coisas na casa. Quando minha mãe tem tempo livre não o perde e sempre que pode faz algo, e nos faz fazer alguma coisa. Eu estou capindo para ajudar a limpar o terreno. Gosto de fazer isso, acho divertido.

Meu irmão está preparando uma mistura para que minha mãe cole os ladrilhos um no outro.

(Silêncio).

*Entrevistador:* O que mais você pode me dizer?

*Entrevistada:* Bom, também está lá o meu pai, mas ele está tomando chimarrão... não está fazendo nada.

#### 3.4.

*Entrevistador:* Como é isso que tua mãe está colocando os ladrilhos?

*Entrevistada:* Em minha casa todos sabem fazer tudo. Minha mãe sabe fazer a mistura, colocar os ladrilhos, cuidar do jardim, fazer tricô, cozinhar, pintar e tudo que o senhor quiser. Ela gosta de fazer e também que saibamos

fazer. Nos conta e pede a meu pai que volte, volta, volta, volta, volta, volta, volta. Mas o meu pai gosta menos. Ele fica mal, se as coisas vão mal. Não conta, se queixa.

*Entrevistador:* E seu irmão?

*Entrevistada:* O que do meu irmão? Se ele se queixa? Ele faz as coisas. Ele gosta de fazer. É um bom menino.

### Análise

O desenho apresenta uma família integrada, porém com dois subgrupos: mãe-filha e pai-filho, que se situam frente a frente. Porém a mãe e seus dois filhos se encontram realizando uma atividade em comum, enquanto o pai observa passivamente e se dedica a preparar o chimarrão.

A mãe ocupa praticamente a parte central da folha e coordena a atividade que acontece ali: enquanto a filha prepara o terreno e o filho, a mistura. Também, referindo o papel central da mãe, cabe assinalar que a) é a primeira pessoa desenhada b) é a que a entrevistada se detém mais para desenhá-la e c) é o primeiro personagem de quem começa a falar durante o relato.

Os objetos utilizados para desempenhar as atividades são pertinentes e seu desenho revela um adequado conhecimento dos mesmos.

Paralelo que é a mãe, com suas atividades criativas, a que oferece um modelo de aprendizagem rico e flexível; opostamente, o pai não é comunicativo a respeito do que sabe fazer.

Também é possível inferir, tanto a partir do desenho, como dos comentários da entrevistadora que não existem restrições em função da idade ou do sexo para as aprendizagens dentro do grupo familiar.

Na última sessão a entrevistada comentou que se continuasse estudando, gostaria de estudar «... algo relacionado com desenho ou criatividade, algo que me permitia fazer um pouco de tudo...».

mecanismos cognitivo-afetivos - é adequado, o que é um dos fatores positivos em jogo para sua boa aprendizagem, em termos amplos e escolares.

#### INDICADORES MAIS SIGNIFICATIVOS DE O DESENHO EM EPISÓDIOS

O desenho em episódios é um excelente teste para avaliar o vínculo de aprendizagem que o sujeito possui consigo mesmo e nele pode-se observar alguns indicadores gráficos vinculados ao tempo, ao espaço e à causalidade; no entanto estes indicadores são difíceis de conceitualizar em função de certa regularidade que os torna significativos, por isso se preferiu deixá-los para um posterior estudo e publicação; por sua vez se sugere seu uso clínico de acordo com os modelos sugeridos em Técnicas Projetivas Psicopedagógicas.

No entanto, cabe destacar que o fato de o tempo estar indicado mediante representações da natureza (sol, lua, estrelas) ou artificiais (relógio) sugerem regularmente um adequado vínculo seja com o natural, seja com a normatividade lógico matemática; que os espaços adequadamente proporcionados sugerem uma boa relação com os conhecimentos biológicos e que as relações causais pertinentes mostram uma personalidade lógica e equilibrada quanto à capacidade de aprender.

## 2. O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO

### 1. *Objetivo*

Conhecer a representação que se tem de si mesmo e do contexto físico e socio-dinâmico em um momento de transição de uma idade à outra.

### 2. *Materiais*

Folhas tamanho sulfite  
Lápis preto  
Borracha

### 3. *Procedimentos*

- 3.1 Solicita-se que o entrevistado faça um desenho do dia do aniversário de um menino (ou menina, conforme seu sexo)
- 3.2. Se desenhou uma pessoa, pergunta-se a idade da mesma
- 3.3. Se desenhou outras pessoas, pergunta-se a idade e que relação têm com quem faz aniversário
- 3.4. Pergunta-se que outras coisas aconteceram nesse dia
- 3.5. Realizam-se as perguntas complementárias que se considerarem convenientes.

### *Fundamentos*

*O dia do meu aniversário* é uma técnica que facilita conhecer a relação que estabelecemos conosco mesmos, que permite focalizar o entrevistado situando-o no centro temático em um dia que lhe é próprio.

Esta técnica permite uma aproximação global ao vínculo que se tem consigo mesmo, em função de ser uma data que pode ser supervalorizada, subestimada ou rejeitada, de acordo com a auto-percepção que se possui do próprio passado, do presente e do futuro. A representação gráfica deste momento de transição de uma idade para outra, põe em evidência de forma sutil o processo de aprendizagem em sentido lato, ocorrido até agora, o que do mesmo subsiste como potencial instrumental do eu e das aspirações futuras.

mite ter um dia dedicado para si com independência de outros (por exemplo, sair para pescar sozinho), compartilhado com pessoas da mesma idade (festa ou saída em grupo de colegas), com pessoas de distintas idades (criança sozinho acompanhada de adultos).

Sem dúvidas a administração e interpretação requerem uma especial sensibilidade e sutileza por parte do entrevistador para apreender o dinamismo da aprendizagem: os processos passados, seu estado atual e os desejos e alternativas futuras quanto ao mesmo; visto que aqui o vínculo de aprendizagem se apresentará como uma questão altamente latente e não manifesta.

Em relação a esta prova é útil consultar a segunda parte da "Prova del Bestiario" de René Zazzo e Tania Mathon 9 pelas considerações sobre a mesma, seus autores analisam em crianças de 3 ou 4 anos a 12 anos, as escolhas preferenciais e a aceitação e a rejeição de três idades da vida: bebê, idade atual e velhice.

É importante para a interpretação da prova levar em conta o meio socio-cultural a que pertence o entrevistado, e em alguns casos, é relevante o lugar que o mesmo ocupa na consagração familiar.

#### *Indicadores mais significativos*

##### *Detalhes do desenho*

Tamanho total

Tamanho e posição dos personagens

Tamanho dos objetos diretamente vinculados ao aniversário

Tamanho dos objetos não vinculados ao aniversário

Caráter completo do desenho

##### *Espaço geográfico*

Própria casa

Lugar público

Fora do contexto real possível

#### *Conhecimento do relato*

Idade do personagem que faz aniversário

Caracterização dos demais personagens

Contradições entre desenho e relato.

#### *Alguns significados dos indicadores*

Cabe lembrar que cada um dos indicadores possui um significado relativo ao total, assim como também que muitos deles estão intimamente vinculados ao meio socio-cultural a que pertence o entrevistado; pois além das diferenças provenientes da classe social, também pesam os modelos de austeridade que podem reger ou não o grupo familiar a que pertence o entrevistado.

#### *Detalhes do desenho*

O tamanho total costuma ser indicativo de duas dimensões, geralmente intimamente ligadas e solidárias, embora não redutíveis uma à outra: a dimensão intrapsíquica e a interpssíquica. Em relação à primeira é reveladora da instrumentação do eu em termos da amplitude ou restrição de instrumentações alcançadas (aprendizagem em sentido lato) e em relação à segunda, pode indicar a aplicação desta instrumentação em seu meio social e físico. O tamanho e posição dos personagens regularmente mostram a importância e o vínculo positivo (de frente) ou negativos (de costas, etc.) que existe entre quem faz aniversário e os convidados. Mas cabe adverter que de alguma maneira os convidados estão representando situações de aprendizagem por sua personalidade, idade, nível educativo, profissão, etc. O tamanho e posição do personagem que faz aniversário, por um lado se complementa com o item anterior e por outro, possui um significado próprio, pois tanto revela o tamanho do vínculo consigo mesmo, como as relações radiais que estabelece. O tamanho dos objetos diretamente vinculados ao aniversário - enfeites, comida, presentes, animador, etc. - assumem uma destacada importância na medida em que particularizam a reunião e devem ser comparados com o tamanho dos objetos não vinculados ao aniversário - mobília, enfeites habituais, etc. - as diferenças neste aspecto destacam o significado distintivo entre a vida cotidiana e este momento de transição evolutiva. O caráter completo do desenho total - chão, janelas, móveis - e parcial de cada objeto - detalhes dos personagens, presen-

EXEMPLO DE O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO

Domingos é um menino de 11 anos que cursa a 7ª série de uma escola particular. Apresenta um rendimento adequado, mas com um nível menor em língua, história e geografia, e um ótimo nível em matemática.

Tem que decidir o tipo de escola secundária que optará. A instituição que frequenta sugeriu que continue lá, pois possui uma escolaridade secundária comum. A mãe vê nele inclinações artísticas, embora reconheça que tenha dificuldades para desenhar, e não gostaria que seguisse algo vinculado às artes, porque é menino. O pai é engenheiro e disse que desde que escolha algo que o faça feliz, não importa o tipo de escola secundária que escolher.

Domingos não sabe em que tipo de escola gostaria de matricular-se, contudo, sabe que não seria "... em uma escola onde tenha que estudar muito idioma e coisas de ler", ao contrário, gostaria de uma escola "... onde tenha que fazer coisas com as mãos...".

Possui um adequado nível de pensamento e no relatório da escola, a professora disse que sempre que Domingos pode, vai ao lugar onde o porteiro arruma as coisas da escola, como uma maneira de evitar estar na sala de aula.

indicar certa aprendizagem em termos do conhecimento que se possui do objeto. Espaço geográfico: três são os lugares habitualmente escolhidos como cenário do dia do aniversário: a própria casa, que costuma indicar uma atitude realista, um lugar público, que frequentemente implica uma posição de abertura a aprendizagens ou um lugar fora do contexto real possível, o que tanto pode sugerir capacidade criadora - no menor número de casos - ou um mundo imaginário do impossível, compensador de sentimentos de frustração com baixa tolerância à mesma e uma predominância do princípio do prazer sobre o da realidade.

Conteúdo do relato

A idade do personagem que faz aniversário comparada com a idade cronológica do entrevistado fala da aceitação do mesmo neste momento da vida: se é menor, pode significar seu desejo de não crescer, o qual carrega o de não aprender; se é coincidente costuma indicar aceitação e uma tendência a tolerar a frustração que a aprendizagem pede e sentir gratidão ante a mesma; tanto que quando é maior, regularmente conduz um alto nível de aspiração que pode encontrar-se dentro de parâmetros normais ou anormais, segundo sua intensidade. A caracterização dos demais personagens incluídos na cena são de grande proveito para determinar aceitações e recusas, assim como também as emoções básicas que caracterizam a personalidade do entrevistado. Estas emoções de alguma maneira podem "segurar" sua conduta em geral e muito particularmente as de aprendizagem. As contradições entre o desenho e o relato revelam o grau de consciência ou não dos aspectos em conflito que resultam ou não em perturbações nos vínculos que o entrevistado estabelece consigo mesmo e com as pessoas mais íntimas ao seu redor.

#### EXEMPLO DE O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO

Domingos é um menino de 11 anos que cursa a 7ª série de uma escola particular. Apresenta um rendimento adequado, mas com um nível menor em língua, história e geografia, e um ótimo nível em matemática.

Tem que decidir o tipo de escola secundária que optará. A instituição que freqüenta sugeriu que continue lá, pois possui uma escolaridade secundária comum. A mãe vê nele inclinações artísticas, embora reconheça que tenha dificuldades para desenhar, e não gostaria que seguisse algo vinculado às artes, porque é menino. O pai é engenheiro e disse que desde que escolha algo que o faça feliz, não importa o tipo de escola secundária que escolher.

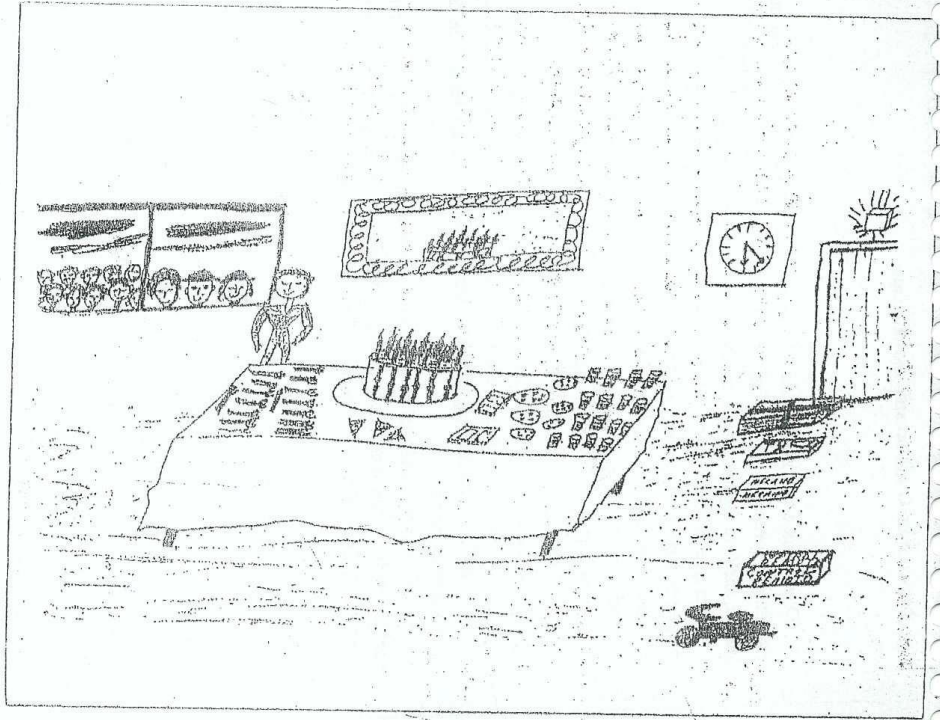
Domingos não sabe em que tipo de escola gostaria de matricular-se, contudo, sabe que não seria "... em uma escola onde tenha que estudar muito idioma e coisas de ler", ao contrário, gostaria de uma escola "... onde tenha que fazer coisas com as mãos...".

Possui um adequado nível de pensamento e no relatório da escola, a professora disse que sempre que Domingos pode, vai ao lugar onde o porteiro arruma as coisas da escola, como uma maneira de evitar estar na sala de aula.

indicar certa aprendizagem em termos do conhecimento que se possui do objeto. Espaço geográfico: três são os lugares habitualmente escolhidos como cenário do dia do aniversário: a própria casa, que costuma indicar uma atitude realista, um lugar público, que freqüentemente implica uma posição de abertura a aprendizagens ou um lugar fora do contexto real possível, o que tanto pode sugerir capacidade criadora - no menor número de casos - ou um mundo imaginário do impossível, compensador de sentimentos de frustração com baixa tolerância à mesma e uma predominância do princípio do prazer sobre o da realidade.

#### Conteúdo do relato

A idade do personagem, que faz aniversário comparada com a idade cronológica do entrevistado fala da aceitação do mesmo neste momento da vida: se é menor, pode significar seu desejo de não crescer, o qual carrega o de não aprender; se é coincidente costuma indicar aceitação e uma tendência a tolerar a frustração que a aprendizagem pede e sentir gratidão ante a mesma; tanto que quando é maior, regularmente conduz um alto nível de aspiração que pode encontrar-se dentro de parâmetros normais ou anormais, segundo sua intensidade. A caracterização dos demais personagens incluídos na cena são de grande proveito para determinar aceitações e recusas, assim como também as emoções básicas que caracterizam a personalidade do entrevistado. Estas emoções de alguma maneira podem "segurar" sua conduta em geral e inibitivamente as de aprendizagem. As contradições entre o desejo e o relato revelam o grau de consciência ou não dos aspectos em conflito que resultam ou não em perturbações nos vínculos que o entrevistado estabelece consigo mesmo e com as pessoas mais íntimas ao seu redor.



### Procedimento

#### 3.1.

Domingos disse: "O senhor sabe que eu não sei desenhar, mas vou fazer, gosto da ideia de desenhar o dia do aniversário de um menino. Nesse dia a gente ganha presentes e passa muito bem".

#### 3.2.

*Entrevistador:* Quantos anos ele está fazendo?

*Entrevistado:* Não vê que são 11 velinhas?

#### 3.3.

*Entrevistador:* As pessoas que a gente vê pela janela só estão olhando ou vão ao aniversário?

*Entrevistado:* Estão chegando. São minhas duas avós e meu avô. O outro morreu e pela outra parte da janela a gente vê meus dez amigos. Dez amigos, mais três avós, mais meu pai e minha mãe e eu, somos dezesseis, que são os garfos e copos que têm na mesa.

*Entrevistador:* Que idade têm os amigos?

*Entrevistado:* A mesma que eu. Vão à escola comigo.

#### 3.4.

*Entrevistador:* Que outras coisas você pode me contar desse menino, do dia do aniversário?

*Entrevistado:* É mesmo! Não era o meu aniversário, era o aniversário de um menino. Eu pensei que era o meu. Bom, já tinham mandado os presentes para ele. Os avós casados, a moto; a avó Raquel, o controle remoto; um amigo que "sabe do que ele gosta", um mecânico e uma tia que não irá, uma caixa de ferramentas. A outra caixa, ainda não abri, me deram todos os amigos juntos, quando entrarem vou abrir.

*Entrevistador:* E o que ele achou, ou você achou dos presentes do aniversário?

*Entrevistado:* Muito bons, era bem o que eu tinha pedido para eles.

*Entrevistador:* Você trocaria algum presente por outro?

*Entrevistado:* Não, eu já te disse que era o que eu queria.

### Análise

A resposta verbal para a ordem e a dimensão do desenho são indicadores do significado positivo que Domingos atribui ao dia do aniversário, como momento de passagem de uma idade para a seguinte; mas ainda levando em conta sua dificuldade para desenhar.

Também o tamanho e a posição do menino que faz aniversário, com quem Domingos se identifica, ocupa uma destacada posição no contexto do lugar no qual se reuniram os convidados, que por sua vez, são tanto crianças de sua idade como familiares adultos; o que permite inferir que o vínculo consigo mesmo, com colegas e adultos é positivo.

É notória a relação de todos os objetos desenhados no aniversário: torta, talheres, copos, bandejas, guardanapos, presentes, um espelho no qual se reflete a torta, um relógio indicando a hora (presumidamente do convite) e a campainha na porta que está tocando, porque alguém está chegando.

Por outro lado, pode-se advertir que os presentes pedidos e ganhos apresentaram um mesmo caráter - mecânico - com exceção do presente dos amigos, que é uma incógnita e pode-se supor que esses presentes, de alguma maneira indicam aqueles objetos e atividades com os quais se vincula melhor, em termos gerais e de aprendizagem.

De alguma maneira, os aspectos projetados por Domingos não só dizem respeito ao vínculo positivo consigo mesmo, como também dão resposta a quais são seus interesses maiores em termos de aprendizagem, o que se encontra claramente relacionado com a mecânica.

### INDICADORES MAIS SIGNIFICATIVOS DE O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO

Esta prova é possivelmente uma das que mais revela através dos indicadores gráficos, a objetologia interna tanto a objetos concretos quanto em termos de indicadores que sustentam a aprendizagem sistemática e assistemática.

O número de pessoas que participam da cena, a posição das mesmas em

relação a quem faz aniversário, os presentes ganhos e alguns outros, permitem conhecer o vínculo de aprendizagem que o entrevistado estabelece com seus desejos e interesses.

Neste teste é imprescindível levar em conta a condição econômica e social do entrevistado, assim como também o meio cultural a que pertence, pois costuma ocorrer que alguns grupos não comemoram o aniversário ou o fazem de forma muito particular.

### Indicadores gráficos

#### Significados

1. Rodeado de pessoas  
Possui um mundo interno resultante de identidades múltiplas, que geralmente indica uma adequada capacidade de aprendizagem em termos quantitativos e qualitativos.

2. Sozinho  
Além de representar uma forma de vínculo totalmente oposta à anterior, implica aprendizagens com uma característica predominantemente assimiladora, com dificuldade para a descentração do pensamento e para perceber o ponto de vista dos outros.

3. Posição  
Enquanto frente a frente sugere geralmente uma identificação introjetiva positiva, o oposto com todas as possíveis posições intermediárias, costuma indicar o contrário.

4. Presentes ganhos  
Os mesmos representam os objetos desejados, o que conduz a uma certa "escolha vocacional".

## ANEXO – D CHECK LIST

"Check list" de leitura, escrita e cálculo.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### Leitura

- |   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| 1. Conhece as vogais _____  | ( ) | ( ) |
| 2. Conhece as consoantes _____  | ( ) | ( ) |
| 3. Identifica as palavras globalmente _____   | ( ) | ( ) |
| 4. Identifica sílabas de palavras _____   | ( ) | ( ) |
| 5. Junta letras para formar sílabas _____   | ( ) | ( ) |
| 6. Lê sílabas de ditongos _____   | ( ) | ( ) |
| 7. Junta sílabas para formar palavras _____   | ( ) | ( ) |
| 8. Soletra palavras _____   | ( ) | ( ) |
| 9. Lê frases de forma expressiva _____  | ( ) | ( ) |
| 10. Lê frases de forma soletrada _____  | ( ) | ( ) |
| 11. Faz leitura hesitante (ex: a... minha... tia) _____                                       | ( ) | ( ) |
| 12. Faz leitura sílabada (ex: a ba... ta... ta) _____   | ( ) | ( ) |
| 13. Omite letras ou sílabas na leitura de palavras (ex: caramelo, lê camelo) _____            | ( ) | ( ) |
| 14. Omite palavras na leitura de frases _____   | ( ) | ( ) |
| 15. Troca ou substitui a ordem das letras ou sílabas na palavra<br>(ex: pato/topa/pato) _____ | ( ) | ( ) |

16. Substitui palavras sem alterar o sentido do texto(ex: em linda lê bonita, em automóvel, lê carrô) \_\_\_\_\_ ( ) ( )

17. Acrescenta letras ou sílabas nas palavras  
(ex: casa/ casada; sapato/ sapateiro) \_\_\_\_\_ ( ) ( )

18. Altera completamente a palavra e o sentido do texto(ex: em prima lê professora)  
\_\_\_\_\_ ( ) ( )

19. Salta uma ou mais linhas durante a leitura \_\_\_\_\_ ( ) ( )

SIM NÃO

20. Compreende o que lê em voz alta \_\_\_\_\_ ( ) ( )

21. Compreende o que lê silenciosamente \_\_\_\_\_ ( ) ( )

22. Respeita os sinais de pontuação \_\_\_\_\_ ( ) ( )

23. Movimenta a cabeça na hora da leitura \_\_\_\_\_ ( ) ( )

24. Segue palavras com o dedo \_\_\_\_\_ ( ) ( )

25. Parece nervoso ou inseguro \_\_\_\_\_ ( ) ( )

ANEXO – E  
MÉTODO MONTESSORIANO

