

# **Aprendendo a Aprender... Juntos: O Trabalho em Grupo no Atendimento a Crianças com Deficiência Visual e Deficiência Neuromotora**

## **Learning to learn... Together: Working in Group with Children with Visual Impairment and Neuromotor Disability**

Ana Lucia Pascali Rago<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo se propõe a trazer para o leitor uma reflexão feita a partir do estudo de alguns autores a fim de fundamentar experiências de trabalho em grupo com crianças com baixa visão e paralisia cerebral. A intenção é mostrar como essa forma de trabalho, realizada com atividades bem planejadas e com objetivos claros, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psico-educacional das crianças e para a ampliação da aprendizagem, levando em conta a interação interpessoal, na construção individual e em grupo, para lidar com suas dificuldades, buscando o desenvolvimento integral e a realização de seus desejos.

**Palavras-chaves:** Trabalho em grupo, Crianças com deficiência visual e deficiência neuromotora, Desenvolvimento e aprendizagem, Interação, Transdisciplinaridade.

### **ABSTRACT**

This article aims to bring to the reader a reflection from the study done about some authors to explain experiences of working in groups developed with low vision children and with children with cerebral palsy. The intention is to show how this form of work, performed with planned activities and with clear objectives, can contribute significantly to the progress in the development and learning through the interaction among the children, transforming the way that they deal with their difficulties and the way they seek to achieve their wishes and their goals.

**Keywords:** Work in group, Visual impaired children and children with neuromotor disabilities, Development and learning, Interaction, Transdisciplinarity.

---

<sup>1</sup> Fisioterapeuta graduada pela USP e Psicopedagoga pós-graduada pela PUC-SP. Coordenadora da equipe de reabilitação e dos projetos Hilton/Perkins do Setor de Visão Subnormal da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. E-mail: analurago@hotmail.com.

## **Introdução**

Apresento, neste artigo, um recorte das releituras psicopedagógicas de experiências vividas como fisioterapeuta e psicopedagoga, a partir dos dados observados e reflexões teóricas apresentados em uma monografia realizada para a conclusão do curso de psicopedagogia (2007-PUCSP). A proposta deste estudo é apresentar algumas considerações teóricas e práticas sobre aprendizagem, a partir da releitura de experiências vividas com crianças, no âmbito da reabilitação e da orientação psicopedagógica. As práticas e avaliações focalizam a aprendizagem em grupo com crianças que apresentam deficiência visual e dificuldades neuromotoras, aproximando as práticas e estudos da área de reabilitação com as teorias e práticas psicopedagógicas. As reflexões baseiam-se nas experiências fisioterápicas e psicopedagógicas e fundamentam-se nas teorias psicológicas sobre desenvolvimento infantil com o enfoque na neurofisiologia e na metodologia da educação condutiva de Andràs Petö (apud HÁRI e ÁKOS, 1990), complementando-se com a teoria sobre aprendizagem em grupo (PICHON-RIVIÈRE, 1998) e as teorias psicopedagógicas sobre modalidades de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001) e diferentes estilos cognitivo-afetivos (FAGALI, 2000).

Início as reflexões com o resgate histórico sobre a experiência como fisioterapeuta e as ampliações das reflexões e práticas psicopedagógicas. Levanto hipóteses sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual e neuromotora, facilitados pela dinâmica interativa na aprendizagem em grupo, pelas diferentes formas de pensar e aprender e a importância do trabalho transdisciplinar.

## **Desenvolvimento**

### **Experiências iniciais: hipóteses e novos rumos**

Nas primeiras experiências como fisioterapeuta, na área clínica e de reabilitação de crianças com deficiências, percebia as limitações dos modelos tradicionais, em que cada especialista (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, pedagogo) realizava seu atendimento individual com crianças, focalizando a atenção apenas nas dificuldades específicas dos

aprendizes. Não se levava em conta as diferentes capacidades e formas de aprender das crianças e a dinâmica interpessoal, presente na construção em grupo. Os trabalhos se constituíam na orientação individual, com foco nas dificuldades e nas atuações isoladas dos profissionais, gerando fragmentações nas crianças e na equipe de trabalho. Havia necessidade de ampliar as reflexões e atuações, considerando uma visão integrada do aprendiz, e a dinâmica interpessoal, na construção em grupo. Em 1992, ampliei minhas experiências como integrante de uma equipe de profissionais que traziam novas experiências sobre reabilitação de crianças com distúrbio neuromotor, com novos modelos de avaliações e intervenções. Essa experiência possibilitou-me instituir um novo formato no diagnóstico e no atendimento a essas crianças com paralisia cerebral, com o enfoque na aprendizagem em grupo, segundo princípios da educação condutiva de Andràs Petö. Em 2007, com base nas contribuições da educação condutiva, ampliei esses conhecimentos com as contribuições da formação e estudos da psicopedagogia, acumulando as experiências e ampliando as análises qualitativas dos dados obtidos por meio de observações das crianças e da dinâmica de grupo. Nas avaliações das experiências estavam sempre presentes as hipóteses que mantive durante muitos anos e que se referem às mudanças positivas e saudáveis que ocorreram nesses aprendizes quando possibilitado o atendimento em grupo, sem perder o foco nas necessidades e no desenvolvimento individual.

As hipóteses desdobraram-se nas seguintes suposições: a) os aprendizes com dificuldades de aprendizagem ou especificamente com distúrbios neuromotores ou sensoriais tendiam a apresentar desenvolvimento satisfatório do ponto de vista cognitivo, afetivo e neuromotor, quando se levava em conta a dinâmica interpessoal, na construção em grupo; b) as condições de aprendizagem em que se possibilitava a exploração e valorização das múltiplas formas de aprender e as interações mente-corpo favoreciam melhor a aprendizagem destas crianças; c) a dinâmica interpessoal, a aceitação das diferenças e a valorização das capacidades específicas de cada um facilitavam a aprendizagem da inclusão e o respeito às diferenças; d) na aprendizagem e desenvolvimento da criança, integravam-se e compensavam-se os diferentes aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

As práticas e reflexões apresentadas no presente artigo fundamentam-se inicialmente na educação condutiva de András Pető (apud HÁRI e ÁKOS, 1990) e ampliaram-se com os estudos sobre a Psicologia do desenvolvimento da criança, nos aspectos relacionados às dificuldades sensoriais e neurológicas, e posteriormente com os estudos sobre psicologia social, com enfoque na construção em grupo, segundo Pichon-Rivière (1998), nas reflexões e pesquisas psicopedagógicas sobre modalidades de aprendizagem de Alicia Fernández (2000) e sobre estilos cognitivo-afetivos de Fagali (2001). Portanto, destaco neste artigo alguns temas que considero como os mais significativos sobre os fundamentos teóricos que nortearam as práticas e análises, e algumas avaliações e considerações psico-educacionais sobre as experiências vividas.

A educação condutiva e o desenvolvimento infantil: dificuldades físicas, sensoriais e neurológicas

A educação condutiva foi desenvolvida há cerca de 70 anos, por András Pető, médico e pedagogo húngaro, como um método educacional integrativo, com enfoque interdisciplinar que lida com indivíduos com distúrbios motores de ordem neurológica. “Tem como ponto central a função como atividade sócio-biológica significativa que proporciona à criança a realização de seus objetivos práticos” (HÁRI e ÁKOS, 1990, p. 139). Um de seus princípios fundamentais é o trabalho em grupo, com destaque à reabilitação das pessoas com distúrbios motores de ordem neurológica, tendo em vista o desenvolvimento infantil e as questões sensoriais, físicas e neurológicas.

Nos três primeiros anos de vida e, sobretudo, no primeiro ano, a criança apresenta um rápido desenvolvimento. Nesse período, ela aprende e desenvolve diferentes funções neuropsicológicas e habilidades mentais e psicomotoras através das conexões entre a maturação do sistema nervoso, que se encontra em processo de mielinização, e os estímulos oferecidos pelo ambiente em que ela vive. Para isso, é preciso que a criança interaja com o ambiente e situações que envolvem pessoas e objetos (HÁRI e ÁKOS, 1990, p. 25). O bebê, ao nascer, apresenta como base do seu desenvolvimento neuromotor, os primeiros reflexos que se repetem e aperfeiçoam, possibilitando novas conexões sensoriais e perceptivas, responsáveis pela

aferência de estímulos táteis, visuais, auditivos, proprioceptivos, olfativos, gustativos e vestibulares. A criança aprende novas possibilidades de movimentação por meio dessa aferência de estímulos, combinada às sensações de prazer e desprazer. Desenvolvem-se assim padrões motores cada vez mais elaborados e coordenados, possibilitando o desenvolvimento do controle voluntário, ligado ao desejo, ao pensamento, à intenção. Os fatores dinâmicos que mobilizam as ações, sentimentos e pensamento da criança dizem respeito à interação com o mundo que envolve a relação entre sentimentos e desejos, a exploração em que está presente a intenção de realizar algo no meio em que vive e a resposta do outro e do meio. Nesta condição da criança “estar no mundo” ocorre o desenvolvimento das funções e habilidades psiconeurológicas e sociais, em que todos os sistemas se retroalimentam, numa relação de interdependência, constituindo-se uma construção em rede. O sistema nervoso assimila e integra sensações e percepções, possibilitando a formação e ampliações dos esquemas sensoriais, imagens, conceitos e operações mentais, necessários para a construção de conhecimentos.

Em seu primeiro ano de vida, a criança aprende, a partir de muitas experiências, a controlar diferentes posturas, movimentos e formas de deslocamentos que se desenvolvem na relação do aprendiz com o outro (objetos, pessoas, situações), mobilizando gradativamente os sentimentos, desejos, necessidades e vontades expressas nos movimentos, reações emocionais, comunicação verbal e não verbal, em diferentes situações de aprendizagem (Ayres, 1998, p. 23).

Portanto o desenvolvimento global da criança ocorre, tendo em vista as intrincadas relações entre os processos emocionais, cognitivos, psicomotores e diferentes expressões e linguagens. Nesse processo de desenvolvimento integral e saudável podem ocorrer desvios de várias naturezas que se manifestam como deficiências específicas de natureza cognitiva, sensorial, neuromotora, ou como múltiplas deficiências, que se associam a dificuldades de interagir, de se relacionar e de se adaptar ao meio em que vive. A criança, em função do grau de comprometimento e do nível de desenvolvimento, pode apresentar dificuldades de perceber os estímulos naturais do meio ambiente,

de interpretá-los e/ou de produzir uma resposta eficiente e compreensiva para o outro (HÁRI, 1988, p. 2). Os estudos e experiências de aprendizagem em grupo que focalizo neste artigo dizem respeito às crianças com distúrbios neuromotores e com baixa visão. O distúrbio neuromotor relaciona-se à desordem no controle da postura e do movimento, causada por lesão no sistema nervoso central. A movimentação apresentada, associada a reações primitivas e patológicas, provoca no corpo, posturas fixas e indesejáveis que impedem a movimentação voluntária e coordenada (BOBATH, 1997, p.69). A lesão do sistema nervoso central pode gerar ainda alterações do tônus muscular e o aparecimento da movimentação involuntária. Em alguns casos, as combinações de alguns ou muitos desses fatores geram a desorganização da ação das crianças que apresentam o que se denomina de distúrbio neuromotor.

A criança com paralisia cerebral tem uma desordem no processo de aprendizagem que afeta não somente suas habilidades motoras, mas também sua percepção e elaboração das informações, suas funções de expressão e seu sistema de “feedback”, separada ou simultaneamente (HARI e TILLEMANS, s. n. t., p. 20).

Essas crianças com distúrbio neuromotor tendem a perceber, de forma muito desorganizada, os estímulos do ambiente e, na maioria dos casos, mostram uma forma particular de apreender o mundo. Vivem menos experiências devido às suas limitações em relação ao deslocamento, o que impede, muitas vezes, a exploração maior do ambiente e a rica experiência do brincar. Essas crianças, frequentemente, são menos estimuladas por seus familiares e educadores que podem não perceber ou não compreender as tentativas sutis de movimentação, comunicação, expressão, interação, não possibilitando a elas o desenvolvimento das capacidades de brincar e de criar.

Para alguns, tudo acontece como se as representações articulares, musculares, cutâneas, etc, não transmitissem suas informações. A pessoa procura sentir e reproduzir o gesto, mas não é o desequilíbrio do tônus muscular que a retém, e sim a incapacidade de sentir o comando a ser dado. Ela percebe mal e diferencia mal os elementos de seu corpo e desconhece a forma e a direção a dar a seu movimento. O desejo do movimento não encontra, assim, nenhum meio de expressão (BÉZIERS e PIRET, 1992, p. 12).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à “baixa visão”, condição na qual a criança possui um resíduo visual e precisa ser estimulada para aprender e desenvolver todo o seu potencial relacionado à função visual (VEITZMAN, 2000, p. 3). A visão é uma função aprendida, que se desenvolve rapidamente no primeiro ano de vida, a partir da combinação dos estímulos naturais do meio e da maturação do sistema visual, que se encontra em processo de mielinização. Apesar da importância de todos os canais sensoriais, a visão é fundamental para a comunicação do bebê com o meio e para a recepção de estímulos e informações. Ela exerce a função de fonte de motivação do bebê, por desencadear a experimentação do espaço e o movimento do corpo da criança que se desloca em direção à mãe ou a outros objetos desejados. A criança com baixa visão, ao perceber menos os estímulos do ambiente, tende a apresentar menor grau de risco e de movimento, manifestando-se mais passiva e insegura, podendo apresentar atraso no desenvolvimento psico-afetivo, psicomotor e da linguagem (BRUNO, 1993, pp. 12). A deficiência sensorial também pode levar a criança a apresentar uma alteração na capacidade de integração sensorial (AYRES, 1998, p. 144). Como então possibilitar a aprendizagem da criança com baixa visão, oferecendo estímulos adequados e também possibilitando o contato com o outro, na construção em grupo, utilizando também suas outras capacidades sensoriais, com diferentes formas de aprender e expressar no contato com o outro?

### **O contato com o outro: a construção em grupo**

As contribuições teóricas de Pichon-Rivière (1998), psiquiatra e psicólogo social, ressaltam a importância da inter-relação entre os indivíduos na aprendizagem em grupo. Há necessidade de se cuidar do desenvolvimento individual, sem perder de vista as interações dos indivíduos no grupo e o desenvolvimento do papel que cada integrante aprendiz assume, levando em conta a auto-percepção e a percepção do outro. Segundo Pichon-Rivière (1998), o grupo é um lugar onde emergem as fantasias e as construções reais, no contato com o outro, possibilitando o diálogo com os medos, a confiança, as

ansiedades e os estados de relaxamento. Nas situações de aprendizagem em que estão presentes as relações interpessoais, há possibilidade de se trabalhar as divergências e convergências de sentimentos e opiniões, bem como os movimentos geradores de competições e cooperações humanas.

Nesse processo, em que entram em jogo os sentimentos e ações opostos, apresentam-se tendências para se buscar identificações com o outro e criações na aprendizagem, transformando os mecanismos de defesa e insegurança em capacidades para se construir com confiança e apoio mútuo. O terapeuta ou cuidador que percebe estes mecanismos psíquicos e sabe lidar com eles, abre espaço para a aprendizagem de cooperação e solidariedades, possibilitando o diálogo com os medos, inseguranças, em busca dos objetivos comuns e das compensações entre as diferenças, limites e capacidades. Pichon-Rivière (1998) fala-nos dos diferentes papéis que emergem no grupo e das necessidades do indivíduo circular entre eles, reconhecendo-se em cada um, valorizando as suas funções e capacidades, sem, contudo se fixar rigidamente em nenhum destes papéis. A percepção dos integrantes do grupo sobre os valores de cada papel e o reconhecimento de cada aprendiz sobre o que é predominante nas suas atuações espontâneas e que se associam aos seus estilos próprios são fatores essenciais que favorecem o autoconhecimento, a auto-estima e a percepção e respeito ao outro, em relação às diferenças e pontos de identidade, às capacidades e limites de cada um. Gardner (1994) denomina essas habilidades da pessoa para lidar consigo próprio e com o outro, de inteligência intrapessoal e interpessoal, capacidades que se encontram intimamente ligadas. Durante a fase de dois a cinco anos, a criança, por meio de experiências sensório-motoras e do diálogo com o outro, constitui-se progressivamente como um sujeito que se auto-percebe e conhece o outro e o meio. Nesse processo, a capacidade de simbolizar aumenta e as condições de aprendizagem, por meio de jogos simbólicos, da troca de papéis e do colocar-se no lugar do outro, favorece o desenvolvimento da criança, em relação à auto-estima, à aceitação e valorização das diferenças (GARDNER, 1994, p. 191). Alicia Fernández (2001, p.21) destaca também em seus estudos, a importância da relação interpessoal para a constituição do sujeito, no processo de desenvolvimento da criança. Segundo a autora, o pensar do



aprendiz alimenta-se do desejo de diferenciar-se do outro, mas, também, de ser aceito por ele, como seu semelhante. Nas experiências em grupo apresentadas no presente estudo, são ressaltadas as relações com o outro, tendo em vista as diferenças e os pontos comuns, não perdendo de vista a visão integrada do indivíduo e suas formas singulares de pensar, movimentar-se, aprender e expressar.

A visão integrada do aprendiz e o respeito às diferenças: modalidades de aprendizagem, diferentes estilos cognitivo-afetivos

Fernández (2001, p.84) fala, em sua teoria, sobre as modalidades de aprendizagem em que reconhece uma forma singular de aprender de cada indivíduo, como uma matriz de ação que está em constante reconstrução. A autora refere-se às modalidades de aprendizagem, às dificuldades e variações nas formas de aprender, fazendo articulações entre os conceitos de Jean Piaget sobre assimilação e acomodação e os conceitos psicanalíticos sobre as primeiras relações vinculares maternas e paternas, que ocorrem no início do desenvolvimento da criança. Fernández (2001) aprofunda o tema sobre as questões relacionadas ao congelamento das modalidades, devido às primeiras dificuldades da criança nas relações com seus pais.

Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem. Ele não apenas deixa de transformar o mundo, mas abandona a tarefa humana de transformar a si mesmo (Fernández, 2001, p. 22).

Portanto, as crianças com deficiências de qualquer natureza não devem ser vistas apenas em relação a essas limitações, mas como sujeitos que se apresentam com diferentes modalidades de aprendizagem, em função das primeiras relações vinculares que ocorrem na dinâmica familiar, no início do seu desenvolvimento.

Outro fator a ressaltar sobre as diferenças diz respeito ao que Fagali (2000) reflete e pesquisa sobre o que denomina de estilos cognitivo-afetivos. Segundo a autora, cada aprendiz, independente das dificuldades ou traços de desvios e deficiências, apresenta-se com seu estilo próprio denominado de “estilo cognitivo-afetivo”, apresentando suas diferentes capacidades,

inteligências, reações emocionais e formas de aprender. As pesquisas psicopedagógicas da autora são fundamentadas teoricamente nos tipos psicológicos de Jung (Franz, 2005), articulados às múltiplas inteligências de Gardner (1994). Fagali pesquisou as operações mentais, atitudes e reações emocionais de crianças, adolescentes e adultos, nas diferentes situações de aprendizagem e diferenciou indicadores associados ao que denomina de estilos cognitivo-afetivos, levando em conta as variações sobre os processos relacionados à memorização, atenção, pensamento, expressão verbal e não verbal, mecanismos de defesa e motivações do aprendiz. A autora pesquisou e refletiu sobre as criações de avaliações e mediações que favoreçam os múltiplos estilos cognitivo-afetivos com suas diferentes capacidades e limites, mas enfatizando também as possibilidades de se desenvolver cada uma destas capacidades em todos os aprendizes, se o indivíduo for percebido com suas diferentes faces e com possibilidades de aprender a lidar com cada uma destas capacidades. Portanto, a autora, com base nos fundamentos de Carl Jung, destaca o respeito e diálogo entre os diferentes estilos cognitivo-afetivos, sem deixar, no entanto, de enfatizar a visão integrada das pessoas e as construções em grupo, que possibilitam o diálogo e integração entre as diferenças. Nas análises de experiências em grupo, apresentadas no presente artigo, destaca-se um dos estilos, o “subjeto-empático”, associado à capacidade do aprendiz de se comunicar com o outro e consigo próprio, valendo-se da grande sensibilidade, empatia e subjetividade. Com base nos estudos sobre tipos psicológicos, Jung associa esta capacidade ao que denomina de “função sentimento introvertido e extrovertido”. Fagali (2000), em suas pesquisas e reflexões psicopedagógicas, reconhece estas funções, tendo em vista a dinâmica da personalidade e os processos do inconsciente por Jung e faz algumas aproximações desta “função sentimento” com o que Gardner (1994) denomina de inteligência intrapessoal (auto percepção, diálogo do aprendiz consigo próprio) e inteligência interpessoal (relação com o outro, comunicação). Segundo esta visão psicopedagógica, há necessidade de se levar em conta as singularidades de cada aprendiz, sem deixar de considerar a interação corpo-mente, emoção-cognição, processos conscientes e inconscientes, a subjetividade e a natureza do homem como ser social, não sendo exclusiva de um estilo a capacidade de desenvolver o

autoconhecimento e a relação com o outro. Nas experiências analisadas e comentadas no presente artigo, coloco em destaque esta questão da capacidade das crianças em desenvolver o seu autoconhecimento e a relação de troca com o outro, independente de suas diferenças de estilos e de suas dificuldades sensoriais ou neurológicas.

Merece destaque neste diálogo sobre as diferenças, a necessidade de se considerar também a visão do múltiplo ou do diferente quando se refere às funções profissionais com suas especificidades em relação às suas formações, em busca de uma visão e atuação multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A abordagem multi e interdisciplinar e transdisciplinar: a formação do profissional

Os referenciais teóricos e práticas iniciais de fisioterapia citados no presente artigo, ressaltam as contribuições do trabalho em grupo e da atuação de uma equipe transdisciplinar, valorizados nos estudos e teoria de Andràs Petö, idealizador do sistema de educação condutiva.

Os estudos e releituras das experiências apresentadas nesse artigo concluem que Andràs Petö já apresentava, no sistema de reabilitação, a construção em grupo e ampliam as reflexões e práticas fundamentadas nos pensadores contemporâneos, entre os quais destaca-se Edgar Morin (2005). Este autor fala sobre a complexidade do homem e do conhecimento, e da importância da interdisciplinaridade em busca da transdisciplinaridade e do pensamento holográfico, em que partes se interconectam com o todo, de forma dinâmica.

... existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais...( Morin, 2005, p.36)

Morin diz ainda: “O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (2005, p. 38).

As pesquisas e estudos psicopedagógicos recomendam, com as devidas atualizações sobre aprendizagem integrativa e construções multidisciplinares em grupo, que se constitua uma rede de ações.

... o diálogo entre as áreas do conhecimento... Metaforicamente, precisamos 'tecer' uma 'rede' onde as diferentes informações e construções se entrelacem como fios, criando novos laços, descobrindo e refazendo diferentes 'nós'. Assim educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, sociólogos e muitos outros especialistas, poderão mergulhar no desafiante exercício para além da fragmentação provocada pelo excesso de especialização (FAGALI, 2001: pp. 24, 25).

## **Releitura das experiências e considerações psicopedagógicas**

Para fazer a análise da experiência vivida, de acordo com os estudos teóricos adotados, é relevante considerar que a avaliação é de natureza qualitativa, a partir dos dados observados assistematicamente e coletados durante o percurso da experiência de 1992 a 2004. Estas avaliações, portanto, não seguem rigores mais objetivos referentes a uma pesquisa sistemática que merece ser desenvolvida, dando continuidade a esta primeira reflexão e análise. Foram destacados os seguintes temas sobre avaliações e considerações práticas do trabalho:

### **Sobre as percepções do profissional terapeuta**

Constatou-se, pelas avaliações verbais pessoais e de outros profissionais que, no início das experiências (1992 a 2005), os profissionais já percebiam algumas capacidades e dificuldades de cada criança, no grupo, porém não sabiam justificar e fundamentar essas percepções com clareza e objetividade, levando em conta a dinâmica complexa da personalidade do aprendiz, na relação consigo mesmo e com o meio.

Avaliou-se que a construção grupal possibilitava ampliar as percepções e formas de lidar do terapeuta ou do educador de uma forma mais ampla e integrada, na dinâmica e aprendizagem interpessoal, sem deixar de lado a percepção de cada integrante. Necessitava-se, no entanto, das trocas

entre profissionais, sobre as avaliações e análises periódicas com os devidos fundamentos teóricos.

Colocando como primeiro foco de discussão a questão da abordagem multidisciplinar do trabalho e atuação dos profissionais, as construções desenvolvidas demonstravam o respeito das especialidades, mas mobilizando a multidisciplinaridade, tendo como foco o desenvolvimento individual e a construção em grupo dos aprendizes e dos terapeutas, valorizando a troca de uma equipe multidisciplinar, fator importante para podermos avançar, pensando no transdisciplinar, no que atravessa os diferentes saberes.

### **Alteração da aprendizagem das crianças na dinâmica interpessoal, em grupo**

Os resultados positivos da aprendizagem das crianças demonstraram os benefícios do trabalho em grupo, comparado aos trabalhos em que anteriormente se desenvolviam, individualmente. Observaram-se os avanços cognitivos e psicomotores que as crianças obtinham, ao serem trabalhadas em um contexto grupal, ampliando o seu aprendizado para as questões afetivas e as relações sociais.

Constatou-se que a dinâmica interpessoal favorecia a aprendizagem, quando se mantinha presente a escuta do terapeuta, em relação ao que a criança expressava, demonstrando suas diferentes formas de pensar, expressar e aprender, com encorajamento do terapeuta para buscar sua própria construção, confiante nas suas capacidades, apesar dos limites.

Foram observadas alterações do aprendiz em relação à percepção do grupo como espaço favorável para a sua aprendizagem. O grupo, anteriormente ou no início, era percebido como lugar de tensão e gerador de medo e, a partir da dinâmica interpessoal e dos diálogos com as diferenças, o grupo passou a ser visto como um lugar em que os aprendizes eram percebidos com seu valor e capacidades e aceito nas suas diferenças e limitações.

As crianças com dificuldade em relação aos aspectos neurológicos, psicomotores e visuais, que tinham passado por muitas experiências de insucesso e exclusão, tendiam inicialmente a se apresentar desmotivadas, passivas, desinteressadas, mas na continuidade do trabalho lúdico e criativo passaram a reagir positivamente às condições de aprendizagem em grupo, apresentando uma melhoria de auto-estima e de criatividade, na construção do conhecimento.

Em síntese, a maioria das crianças demonstrou aumento de interesse, criatividade, iniciativa, autoconfiança, ampliando sua capacidade de exploração e interação com o meio e apresentaram progresso na aprendizagem, na relação com o outro.

Sobre a autopercepção, diferentes modalidades, estilos cognitivo-afetivos, papéis no grupo e questões neurológicas:

As avaliações dos trabalhos desenvolvidos e análise das respostas do grupo e das crianças demonstraram que o planejamento das atividades no grupo a partir de uma visão clara do terapeuta sobre estas diferenças e o trabalho de construção do grupo, levando em conta os diferentes estilos cognitivo-afetivos e modalidades de aprendizagem, geraram transformações favoráveis na aprendizagem do grupo e no desenvolvimento das crianças, inclusive as que apresentavam deficiências mais profundas.

O sucesso na aprendizagem destas crianças aumentou quando se desenvolveu, nas dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem. A melhoria na aprendizagem apareceu quando se possibilitou o desenvolvimento da auto-estima, sem perder de vista a valorização do outro, o respeito às regras e limites, ampliando a construção em parceria e a aprendizagem da troca com seus colegas.

A aprendizagem que os aprendizes avaliaram como mais aceitas e significativas referiam-se às situações em que o terapeuta encorajava no grupo o desenvolvimento das capacidades mais desenvolvidas dos integrantes,

atendendo aos seus desejos e interesses, sem descuidar das formulações de propostas claras, para atender aos objetivos explícitos, possibilitando melhor a compreensão da criança frente ao problema apresentado.

As crianças que se colocavam no papel de bode expiatório (o excluído, o rejeitado) puderam mostrar suas capacidades, passando, em algumas situações, a desempenhar liderança no desenvolvimento de certas atividades.

O processo neurológico sofre alterações positivas, em função da aprendizagem, principalmente se houver diversificações das experiências e dinâmicas compensatórias das sensações e capacidades da criança que deve ser vista de forma mais integrada. Muitas das crianças apresentavam-se com grande capacidade para aprender na relação com o outro. Outras crianças, com outros estilos cognitivo-afetivos, reagem positivamente quando se mobilizam as dinâmicas interativas, o que demonstra que esta condição da relação com o outro é essencial para o desenvolvimento humano.

Qualquer que seja o estilo cognitivo-afetivo da criança, mesmo que as capacidades de comunicação e relação interpessoal não sejam as mais predominantes em algumas delas, a necessidade do autoconhecimento integrado e da interação com o outro facilitam o processo de aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Em relação à aprendizagem das crianças em grupo, levando em conta suas diferenças, destacaremos, como conclusão, as seguintes considerações práticas e teóricas:

- A construção em grupo não exclui a sustentação e enfoques individuais, se for dado o espaço e o tempo para o desenvolvimento e acolhimento individual.
- A aprendizagem em grupo favorece o desenvolvimento do aprendiz em referência às relações sociais, interação com o outro e o respeito às

diferenças, identificando suas capacidades, segundo a percepção dos limites, capacidades e apreciações do outro.

- Em um trabalho com o enfoque no indivíduo e na dinâmica interpessoal que favorece o desenvolvimento de diferentes formas de pensar e expressar, respeitando as diferenças e capacidades, o aprendiz passa a perceber o grupo como favorável para aprender, comunicar, trocar, sem ter receio de expressar suas dificuldades e emoções.

Os resultados demonstraram que ocorre uma aprendizagem eficiente dos indivíduos, quando se respeita o sujeito autor (FERNÁNDEZ, 2001, p.36) e se desenvolve a aprendizagem em grupo e a troca de papéis (PICHON-RIVIÈRE, 1998), respeitando os estilos cognitivo-afetivos (FAGALI, 2000). Há necessidade dos terapeutas e educadores permitirem a aprendizagem das crianças, de forma que estas encontrem o espaço e tempo para terem iniciativa, serem ativos e expressarem seus desejos.

Em relação ao desenvolvimento individual das crianças com deficiências motoras e visuais:

- A criança com deficiência motora e visual deve ser incentivada a movimentar-se, deslocar-se, arriscar-se, explorar, interagir e relacionar-se com o outro. O trabalho terapêutico para a habilitação dessas crianças deve oferecer condições que facilitam a percepção mais organizada do meio, possibilitando assim a organização interna da criança e simultaneamente a ação externa mais organizada (HÁRI e ÁKOS, 1990, p. 298). Situações e atividades organizadas, bem estruturadas e planejadas, dentro de uma rotina com objetivos claros e bem definidos, possibilitam à criança a antecipação dos acontecimentos, a percepção mais organizada dos estímulos e melhor compreensão do que esperamos dela. A exploração a ser feita do ambiente ocorre gradativamente, explorações de partes e todos, elaborando a visão analítica, com o auxílio de outras sensações e dos diálogos que permitem a construção de si próprio, do espaço, dos objetos e do outro.

Em síntese, após análises e ampliações das experiências e ampliações psicopedagógicas, percebo que já nas primeiras dinâmicas de grupo, era



marcante a presença daqueles que ficavam no lugar de bode expiatório (o excluído) ou de líder de resistência (os que ficavam se defendendo para não alterar e suprir suas dificuldades, interferindo na construção do grupo). Outros, no entanto, apesar de suas dificuldades física, sensorial ou neurológica, mobilizavam a aprendizagem e motivação no ambiente e criavam condições de superação, assumindo muitas vezes o papel de líder de mudança (os que colaboravam para as transformações, construções do grupo e desenvolvimento de si próprio e dos colegas). Portanto não eram sempre as dificuldades específicas, no caso, neuromotoras ou visuais, que definiam o papel de rejeitados ou resistentes. Havia outros fatores de natureza emocional e cognitiva que geravam esta situação de exclusão e defesa. Os aprofundamentos nas teorias de Pichon-Rivière (1998) e nos estudos psicopedagógicos sobre as diferenças ampliaram as minhas percepções que possibilitaram discriminar as capacidades, posturas e transformações das crianças, na aprendizagem individual e em grupo. A partir das experiências desenvolvidas como fisioterapeuta e psicopedagoga e dos fundamentos teóricos pesquisados e já ressaltados inicialmente, compreendo que a justificativa para o trabalho em grupo e o diálogo com as diferenças é fator de grande relevância e que merece continuidade de pesquisas e reflexões por ser um fenômeno complexo em que se deve considerar esta dinâmica entre o desenvolvimento individual e coletivo e este diálogo entre as diferenças, principalmente quando seus integrantes aprendizes trazem uma marca acentuada da dificuldade psíquica, física e cognitiva. É de grande relevância também que o cuidador, terapeuta ou educador esteja atento à diversidade de estilos cognitivo-afetivos, criando condições de aprendizagem que atendam às múltiplas formas de aprender.

As análises qualitativas das respostas desenvolvidas, no presente estudo, e fundamentadas nas teorias, já explicitadas, confirmam a seguinte hipótese apresentada no início deste estudo: há melhorias de aprendizagem, nos aspectos cognitivos e emocionais e nas áreas neuromotora e de linguagem dos aprendizes que trazem traços de dificuldades de aprendizagem, problemas neurológicos ou sensoriais, se desenvolvermos um trabalho em

grupo, valorizando a relação com o outro, seus estilos cognitivo-afetivos e diferentes formas de aprender e de se expressar.

As teorias apresentadas complementam-se, apesar das diferenças epistemológicas, pois apresentam convergências ao considerar o homem complexo como um todo e com suas singularidades, valorizando a dinâmica relacional, no grupo, em situações de aprendizagem.

Concluo este artigo colocando em evidência os prejuízos da aprendizagem e da constituição psico-educacional do aprendiz, devido aos treinamentos automáticos que focalizam apenas o desenvolvimento de habilidades específicas, com enfoques excessivos na individualidade, gerando desintegrações do homem, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Ressalto a relevância do enfoque transdisciplinar, com o olhar para as diferentes capacidades do aprendiz com dificuldades específicas valorizando a dinâmica complexa do aprendiz nas interações “corpo-mente-emoção-expressão”, e a dinâmica interpessoal, na aprendizagem em grupo. É premente a necessidade de se ampliar a formação de profissionais com este enfoque psicopedagógico multidisciplinar e transdisciplinar, criando condições de aprendizagem em grupo, para crianças, adolescentes e adultos, nas áreas de saúde e educação, sem deixar de lado o suporte e acompanhamento individual. É importante considerar o que Fagali (2000, p.34) destaca das reflexões de Edgar Morin sobre atravessar fronteiras e dialogar com os diferentes conhecimentos e as múltiplas formas de ser e de aprender do aprendiz:

... estabelecer fronteiras e atravessá-las, abrir e fechar conceito, ir do todo às partes e vice-versa, duvidar e crer (...) recusar e combater a contradição e ao mesmo tempo assumi-la e alimentar-se dela. Daí a carência de pensamento quando há exclusão por seu opositor (MORIN, 1999, apud FAGALI, 2000 p.34).

## **Referência Bibliográfica**

AYRES, A. Jean. *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas, 1998.

BALOGH, Erzsébet; HÁRI, Mária. Motor action and conductive education. In: *ibro/unesco neuroscience workshop*. Nairobi, 1989.

- BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. *A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. São Paulo: Summus, 1992.
- BOBATH, Karol & Berta. *Notes to accompany the 8-weeks course in cerebral palsy*. Tradução de Eliane de Jorge. Londres, The Bobath Centre, 1997.
- BRUNO, Marilda M. Garcia. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1993.
- FAGALI, Eloísa Quadros (org.) et. al. *Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade*. São Paulo: editoras Unidas, 2001.
- \_\_\_\_\_, Eloísa Quadros. *A Dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo a transitar na aprendizagem do adolescente de quinta série*. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FRANZ, Marie-Louise; HILLMAN, James. *A tipologia de Jung*. 5ª edição. São Paulo: editora Cultrix, 2005.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HÁRI, Mária; ÁKOS, Károly. *Conductive education*. Trad. do húngaro por Neville Horton Smith e Joy Stevens. Londres: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_, Mária; TILLEMANS, Thomas. *Conductive education*. Capítulo 2. s.n.t.
- \_\_\_\_\_, Mária. *The human principle in conductive education*. Trad. do húngaro por Elizabeth Appleyard. Budapest: International Institute Budapest, 1988.
- MASINI, Elcie F. S. *Corpo, afeto, pensamento no ato de aprender*. Disponível em <<http://www.abpp.com.br/revista>> Acesso em 30 set 2006.
- MERLEAU PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (obra original em francês, 1945).
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10ª Edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RAGO, Ana Lucia P. *Aprendendo a aprender... Juntos: o trabalho em grupo no atendimento a crianças com necessidades especiais*. (Monografia: pós-graduação em Psicopedagogia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

VEITZMAN, Silvia. *Visão Subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO, 2000.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.