

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO

**QUEIXA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UM MODELO DE
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

ESTEFANIE RODRIGUES RIBEIRO

JANEIRO/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**QUEIXA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UM MODELO DE
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

ESTEFANIE RODRIGUES RIBEIRO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da
Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro como
requisito para a obtenção do
grau de Mestre em
Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a
Rosane Braga de Melo

Seropédica
2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484q Ribeiro, Estefanie Rodrigues, 1994-
QUEIXA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
UM MODELO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO / Estefanie
Rodrigues Ribeiro. Seropédica, 2021.
102 f.: il.

Orientadora: Rosane Braga de Melo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGPSI, 2021.

1. Queixa escolar. 2. Alfabetização. 3. Avaliação.
4. Habilidades metalinguísticas. I. Melo, Rosane
Braga, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PPGPSI. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTº DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO



TERMO Nº 140/2022 - DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

Nº do Protocolo: 23083.010359/2022-31

Seropédica-RJ, 16 de fevereiro de 2022.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI**

ESTEFANIE RODRIGUES RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 DE JANEIRO DE 2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020.

MEMBROS DA BANCA:

Dra. ROSANE BRAGA DE MELO - UFRRJ - Orientadora

Dra. PRISCILA DO NASCIMENTO MARQUES - UFRJ

Dra. ANA LUCIA SAMPAIO FERREIRA GOMES - UERJ

(Assinado digitalmente em 16/02/2022 23:52)
ROSANE BRAGA DE MELO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1737790

(Assinado digitalmente em 17/02/2022 12:57)
ANA LUCIA SAMPAIO FERREIRA GOMES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 070.271.397-07

(Assinado digitalmente em 17/02/2022 12:22)
PRISCILA DO NASCIMENTO MARQUES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 119.371.707-80

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **140**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **16/02/2022** e o código de verificação: **fc60dfa60c**

DEDICATÓRIA

À Lídia (in memorian), grande amiga, educadora, e
incentivadora de meus sonhos.

À Álvaro, Carrie, Luciano e Caio, as minhas bases, pilares e
sustentação.

AGRADECIMENTOS

À Deus e à espiritualidade por toda força.

À minha orientadora Rosane Braga de Melo, por todo aprendizado e por acreditar em meu projeto e me ajudar a lapidá-lo, com todo seu conhecimento, carinho e amor à Psicologia, à Educação, à docência e à pesquisa.

Aos meus pais, avós, irmão e marido por todo o incentivo e estímulo.

Às minhas amigas Gabriela, Pâmela e Eloa (sempre presentes em minha trajetória profissional e pessoal desde a graduação) e Danusa (companheira de jornada acadêmica e de vida, que o mestrado me presenteou).

Às professoras queridas participantes da qualificação e também da defesa, pela disponibilidade e por todas as importantes pontuações e sugestões, essenciais no aprimoramento da pesquisa.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por me abrir as portas e me receber de braços abertos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

*“Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o
contrário...”*

(Manoel de Barros)

RESUMO

RIBEIRO, Estefanie Rodrigues. **Queixa escolar e alfabetização: contribuições para um modelo de avaliação e intervenção.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

O presente estudo visa discutir as contribuições da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e, adicionalmente, descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita. A partir de um trabalho de campo, pautado em entrevistas semiestruturadas, abordamos um modelo de avaliação e intervenção neste processo de aprendizagem, construído no projeto Oficinas de Leitura e Escrita do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Torna-se necessário compreender, de forma ampla, as demandas de queixas escolares no período da alfabetização. Queixa escolar é entendida, na literatura nacional em Psicologia Escolar e Educacional, como as demandas referentes às dificuldades escolares, que são em grande parte formuladas pelas famílias, professores e corpo pedagógico das escolas. A queixa no período da alfabetização é das mais frequentes entre as apresentadas como motivo de encaminhamento de crianças e adolescentes aos setores de atendimentos psicológico às crianças. Compreendemos a alfabetização, neste trabalho, como uma etapa do processo de escolarização na qual se dá a aquisição dos conhecimentos e das habilidades de leitura e escrita. Muitas pesquisas apontam a participação das habilidades metalinguísticas neste aprendizado, assim como outros conhecimentos e habilidades. Os dados coletados no presente trabalho revelaram a existência de um protocolo que pode servir de modelo para outros trabalhos, além de ratificar a importância do desenvolvimento de outros protocolos que possam contribuir com o trabalho dos profissionais envolvidos nas avaliações e intervenções nas queixas escolares que circunscrevem o período da alfabetização. Os resultados apontam a necessidade de a formação do psicólogo incluir conhecimentos básicos sobre a natureza da leitura e da escrita, assim como das demandas cognitivas e linguísticas deste aprendizado, de modo que em um processo de avaliação e intervenção contribua de fato para a não perpetuação das histórias de fracasso escolar.

Palavras-chave: Queixa escolar, Alfabetização, Avaliação, Habilidades metalinguísticas.

ABSTRACT

RIBEIRO, Estefanie Rodrigues. **School complaints and literacy: contributions to an evaluation and intervention model.** Dissertation (Master Science in Psychology). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

The present study aims to discuss the contributions of Psychology in the face of learning difficulties in reading and writing and, additionally, to describe a model of evaluation and intervention in cases of reading and writing difficulties. From a field work, based on semi-structured interviews, we will approach an evaluation and intervention model in this learning process, built within the Federal University of Rio de Janeiro, in the Reading and Writing Workshops project, developed by the Psychology course. It is necessary to understand, in a broad way, the demands of school complaints during the literacy period. School complaint is understood, in the national literature on School and Educational Psychology, as demands related to school difficulties, which are largely formulated by families, teachers and the pedagogical body of schools. The complaint during the literacy period is one of the most frequent among those presented as a reason for referring children and adolescents to the sectors of psychological care for children. We understand literacy, in this work, as a stage of the schooling process in which the acquisition of knowledge and reading and writing skills takes place. Many studies point to the participation of metalinguistic skills in this learning, as well as other knowledge and skills. In general, the results revealed the existence of a protocol that can serve as a model for other works and ratified the importance of developing and describing more protocols that can contribute to the work of professionals in the moments of evaluations and interventions in school complaints during the period of literacy. The results also pointed to the importance that the work of professionals in the face of reading and writing difficulties takes into account the multiple factors that may be behind them. And that these works can have as a model a practice that does not contribute to the perpetuation of stories of school failure.

Keywords: School complaint, Literacy, Assessment, Metalinguistic skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Domínios investigados e instrumentos utilizados pela equipe LAPEN | 43 |
| Quadro 2 - Perfil socioeconômico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” entre 2012 a 2015 | 53 |
| Figura 1 - Desenvolvimento metalinguístico | 35 |
| Figura 2 - Diagnóstico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” | 57 |
| Figura 3 - Diagnóstico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita | 57 |
| Figura 4 - Uno de consciência fonológica | 77 |
| Figura 5 - Fragmentos de receitas | 77 |
| Figura 6 - Personagens da peça de teatro | 78 |
| Figura 7 - Família Pontuação | 79 |

LISTA DE ABREVIACOES

| | |
|------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| IDEB | ndice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| OECD | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment - PISA) |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| QE | Queixa Escolar |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SPA | Serviço de Psicologia Aplicada |
| UBS | Unidade Básica de Saúde |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 CAPÍTULO I: AS QUEIXAS ESCOLARES E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO | 21 |
| 2 CAPÍTULO II: HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA | 33 |
| 2.1 Preâmbulo | 33 |
| 2.2 Consciência fonológica | 37 |
| 2.3 Consciência sintática | 39 |
| 2.4. Consciência morfológica | 40 |
| 2.5. Os protocolos de avaliação | 42 |
| 3 MÉTODO | 46 |
| 3.1 O campo: Projeto Oficinas de Leitura e Escrita da UFRJ | 47 |
| 3.2 Participantes | 47 |
| 3.3 Instrumentos | 48 |
| 3.4 Procedimentos | 49 |
| 3.5 Análise dos resultados e discussão | 50 |
| <i>3.5.1 Eixo 1: Os encaminhamentos e a queixa escolar</i> | <i>50</i> |
| <i>3.5.2 Eixo 2: Erro e dificuldade frente ao fracasso escolar</i> | <i>57</i> |
| <i>3.5.3 Eixo 3: O processo de avaliação</i> | <i>62</i> |
| <i>3.5.4 Eixo 4: As atividades de intervenção</i> | <i>73</i> |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 84 |
| ANEXOS | 95 |
| A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 95 |
| B – Roteiro de entrevista | 98 |
| C – Parecer consubstanciado do CEP | 99 |
| D – Termo de Anuência | 100 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa discutir as contribuições da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e, adicionalmente, descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita. Buscamos, a partir de um trabalho de campo, pautado em entrevistas semiestruturadas, abordar um modelo de avaliação e intervenção neste processo de aprendizagem, construído e desenvolvido no curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no projeto Oficinas de Leitura e Escrita. Este projeto propõe um modelo de avaliação e intervenção que leva em consideração processos cognitivos e linguísticos de maneira investigativa, que vai além do simples resultado e leva em conta os aspectos emocionais e relacionais, muitas vezes revelados no processo de aprendizagem.

A literatura nos revela que atuação de psicólogos no âmbito da educação possui uma longa história no Brasil, marcada principalmente pelo atendimento às chamadas “queixas escolares”. Queixa escolar é entendida, na literatura nacional em Psicologia Escolar e Educacional, como as demandas referentes às dificuldades escolares, que são em grande parte formuladas pelas famílias, professores e pelo corpo pedagógico das escolas. De acordo com Souza, B.P (2015a, p. 15), são queixas como: “não sabe ler e escrever, só copia, tem dificuldade em aprender, é desinteressado, é distraído em sala de aula, é agressivo para com os colegas” etc.

Segundo Antunes (2003), há uma dupla origem da Psicologia brasileira que se estabelece a partir dos conhecimentos médicos e educacionais. As principais explicações das dificuldades de aprendizagem, em um primeiro momento, foram as das Ciências Biológicas e da Medicina. Inicialmente a área da Psicologia Escolar foi constituída a partir de um ideário normativo e classificatório. No final do século XVIII e o século XIX, na Europa, foram desenvolvidos estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos nos centros de estudos anexos aos hospícios, elaborando-se então as primeiras definições e classificações de anormalidades. Esse conceito de anormalidade foi aos poucos sendo transferido dos hospícios para as escolas. Patto (2015) observa que as crianças que não acompanhavam a curva normal dos demais eram designadas “anormais escolares” e as causas dessa mesma anormalidade buscavam ser explicadas por anormalidades orgânicas. A autora traz que os primeiros debates sobre os casos de dificuldade de aprendizagem escolar nascem no meio médico. Deste modo, a

transposição irrefletida do modelo médico de intervenção para a escola teve como consequência a patologização do espaço escolar, atribuindo exclusivamente ao aluno a causa de suas dificuldades.

Os testes psicológicos também influenciaram neste modo de enxergar as dificuldades de aprendizagem. Eles surgiram internacionalmente antes mesmo de 1962, data em que a Psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil, e seguiram crescendo desde então. Patto (2015) escreve que esse movimento de crescimento da testagem também se deu por um interesse em comprovar e “justificar” essas diferenças e esses primeiros casos de dificuldades escolares. Laboratórios de Psicologia que, muitas vezes, eram anexos às instituições escolares, desenvolveram testes e instrumentos de aptidão que geravam mais explicações individuais sobre o rendimento escolar desigual (PATTO, 2015).

Na linha da patologização, no final da década de 1930, houve uma transição do conceito de “criança anormal” para o de “criança-problema”, escreve Patto (2015). Ao tratar do fracasso escolar, os argumentos que o justificavam colocavam em evidência, além das questões intelectuais, as questões afetivas e ambientais, principalmente o ambiente familiar era apontado como fonte de tais questões. Apoiando-se em argumentos da Psicologia do desenvolvimento e da Psicanálise, muitos autores atribuíram à família a *culpabilização* no processo de busca por uma causa do fracasso escolar.

A partir da década de 1980, tendo como marco a publicação da tese de Maria Helena Souza Patto, “*A produção do Fracasso Escolar*” (1984), publicada posteriormente como livro (PATTO, 2015), a Psicologia Escolar e Educacional passou a ter um viés crítico acerca da queixa escolar. Este novo movimento tinha como foco principal de crítica as justificativas individualizantes das questões de aprendizagem (ANTUNES, 2003). Com o passar dos anos, foram feitas diferentes propostas de intervenção na Queixa escolar. Algumas dessas propostas permaneciam com um cunho mais individualista, atribuindo à criança ou adolescente a causa da dificuldade, outras colocavam a família como centro da questão e existiam também aquelas que colocavam as relações intra escolares como foco, já com um olhar mais questionador. Entretanto, a maioria dessas propostas de intervenção ainda trazia consigo, argumentos a favor da causalidade orgânica ou do déficit cognitivo para justificar as dificuldades de aprendizagem.

Apesar dos grandes avanços teóricos nos trabalhos que envolvem a Psicologia Escolar e Educacional, houve pouco desenvolvimento de práticas clínicas de atendimento à Queixa escolar que envolvessem a escola e a dimensão social (SOUZA, B.P., 2015a). E, ainda que muitas das publicações trouxessem a proposta de uma atuação preventiva, não havia ainda reflexão o suficiente para superar um modelo clínico onde prevalecia a patologização desses processos educacionais (VIANA, M. N., 2016). Nos últimos anos, parte dos encaminhamentos de queixa escolar ainda tem sido, em maioria, pelos mesmos motivos: dificuldades de aprendizagem, comportamento, questões ambientais e familiares e transtornos psicológicos. As causas são atribuídas ora à criança, ora à família, e ainda às escolas e professores, sempre na busca por um culpado.

A queixa no período de alfabetização é das mais frequentes entre as apresentadas como motivo de encaminhamento de crianças e adolescentes à Psicologia (SOUZA, B.P., 2015b). Presume-se, por parte dos produtores da queixa que, por trás dessas dificuldades de aprendizagem, possa estar uma questão psicológica (ibidem). As queixas trazidas nesse período são queixas como: “não aprendeu a ler”, “copia tudo, mas não entende o que copiou”, “escreve, mas não lê”, “só aprendeu o A e o E”, “escreve tudo atrapalhado”, “come letras”, “troca letras” e outras. (ibidem, p. 137).

Diferentes trabalhos, conduzidos em regiões brasileiras distintas, apontam para práticas de encaminhamento por queixa escolar de crianças em período de alfabetização (GRAMINHA, MARTINS, 1993; CABRAL, SAWAYA, 2001; SCORTEGAGNA, LEWANDOWSKI, 2004; CAMPEZATTO, NUNES; 2007; NAKAMURA, LIMA, TADA, JUNQUEIRA, 2008; BOAZ, NUNES, 2009; CUNHA, BENETTI, 2009). Há ainda os encaminhamentos de crianças mais velhas e adolescentes copistas, que executam mecanicamente os movimentos de cópia, sem aprendizagem efetiva. Este movimento de uma escrita mecânica é resultado de um modelo de alfabetização que ainda é priorizado: aquele onde a cópia é valorizada e ocupa lugar de destaque nas atividades propostas em sala de aula (TEMPLE; SOUZA, 2007).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2018, apontam que no intervalo de idade de 6 a 14 anos a universalização do acesso das crianças às escolas já estava praticamente alcançada desde 2016, com 99,3% das pessoas na escola em 2018. Mas, é importante olharmos não somente para os dados de universalização do ensino, mas para os indicadores de qualidade. Para compreender como está o nível de aprendizagem dos alunos, o Brasil utiliza o Sistema de Avaliação

da Educação Básica (SAEB), que consiste em diferentes tipos de avaliações realizadas em escolas públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas avaliações, que são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fornecem informações sobre a situação da educação básica brasileira (BRASIL, 2018c). Os resultados das avaliações realizadas pelo SAEB, juntamente com os dados sobre aprovação, reprovação e evasão obtidos pelo Censo Escolar (pesquisa estatística realizada pelo INEP em toda a educação básica), compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses dados sobre as condições do ensino ofertado no país são utilizados como base para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas na área da educação (BRASIL, 2018c).

Em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB. Essa avaliação de desempenho tem como objetivo principal verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018c). Sendo assim, a ANA nos traz indicadores de aprendizagem das crianças ao final do ciclo de alfabetização, mais precisamente no terceiro ano do Ensino Fundamental, momento em que a maioria dos estudantes se aproxima ou já completou nove anos de idade. Esta avaliação ocorreu em 2013, 2014 e 2016, mas apenas as duas últimas edições tiveram os seus resultados divulgados (BRASIL, 2016c). Ainda que haja uma pequena evolução nos índices de 2014 para 2016 da ANA, considera-se que esses avanços não são significativos. De acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), lei em vigência desde 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a Educação brasileira até 2024, estes resultados ainda estão muito distantes do esperado. Uma das metas do PNE é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados da ANA de 2016 (BRASIL, 2018c) apontam que menos da metade dos alunos (45,3%) do 3º ano do Ensino Fundamental apresentam nível de proficiência em leitura considerado suficiente. Dados semelhantes aparecem em relação ao ensino de matemática (45,5%). Na escrita, os níveis de proficiência são um pouco melhores, mas ainda distantes de um patamar ideal: 33,8% dos alunos ainda estavam em níveis insuficientes. BRASIL (2018b, p.27) afirma que:

[...] É irrefutável a constatação de que o cenário da educação básica brasileira é bastante grave. Os “objetivos-fim” das políticas educacionais ainda estão longe de serem atingidos e, além dos resultados médios serem muito insatisfatórios, há relevante desigualdade nas oportunidades oferecidas. Ou

seja: a despeito de avanços que precisam ser reconhecidos, as políticas educacionais brasileiras não têm tido força suficiente para garantir melhorias significativas na qualidade da educação básica em todo o território nacional.

Outra avaliação importante é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – no idioma inglês), que consiste em um processo de avaliação internacional aplicada de forma amostral a partir do 7º ano do ensino fundamental, em estudantes na faixa etária dos 15 anos - idade em que geralmente ocorre o término do ensino fundamental na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, quem coordena a avaliação é o INEP. As avaliações desse programa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, sendo que em cada ano há uma ênfase maior em uma delas. A partir disso, o Brasil pode aferir as habilidades dos estudantes nessas áreas, e fazer um comparativo com os resultados de desempenhos dos alunos de outros países membros da OCDE, além de 35 países parceiros.

O PISA realizado em 2015 revelou um baixo desempenho dos brasileiros em leitura no ano de 2015 (BRASIL, 2018d). A média foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros do OCDE que foi de 493 pontos. O desempenho médio dos brasileiros na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto que na rede municipal foi de 325 pontos. Embora entre 2000 e 2015 a pontuação tenha tido um aumento de 396 pontos para 407, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Além disso, na avaliação em leitura, 51,0% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2, grau que a OCDE estabelece como sendo o mínimo necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania (BRASIL, 2018d).

Fundamental ressaltar que é possível, em muitos casos, que crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita tenham déficits cognitivos e/ou neurológicos ou possuam algum tipo de sofrimento intrapsíquico, que afeta o seu desenvolvimento escolar. Podem existir questões cognitivas e/ou neurológicas que demandem uma atenção dos profissionais de psicologia e que não podem ser negligenciadas. Entretanto, é importante que se possa compreender as dificuldades na aquisição da leitura e escrita em um contexto de avaliação que abarque questões culturais, sociais, biológicas, psicológicas, que atravessam esse momento e reconheça a existência de um leque de possíveis intervenções.

Compreendemos a alfabetização, neste trabalho, como uma etapa do processo de escolarização na qual se dá a aquisição do código de escrita, dos conhecimentos e das habilidades de leitura e escrita (MELO, 2006; SOARES, 2003). Assumiremos a alfabetização não como uma habilidade, mas um conjunto de habilidades e conhecimentos, que a tornam um fenômeno complexo e multifacetado (SOARES, 2003). Na atualidade, muitos estudos indicam as habilidades metalinguísticas como uma importante parte da alfabetização, da qual é imprescindível que a Psicologia se ocupe de conhecer. Quando nos dispomos a conhecer e compreender a complexidade deste momento, nos tornamos mais cuidadosos e respeitosos ao olhar para crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita (CORREA, 2001).

Acredita-se necessário um entendimento sobre as peculiaridades deste momento de alfabetização, pois os impactos dele afetam não só o processo de aprendizagem nos primeiros anos, mas ao longo de toda vida. A leitura e escrita são capacidades importantes para que a criança seja bem-sucedida em sua caminhada escolar, uma vez que todo saber formal veiculado pela escola é realizado, primordialmente, através da leitura e da escrita (CORREA; MACLEAN, 1999). Dificuldades nestas áreas comprometem ainda a inserção da criança nas atividades diárias da turma e na interação que estabelece com os demais (CORREA, 2012).

Muitos são os estudos que descrevem, nos últimos vinte anos, a importância de trabalhar as habilidades metalinguísticas no período de aquisição da leitura e da escrita (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 2003; MALUF, ZANELLA, PAGNEZ, 2006; SANTOS, MALUF, 2007). Atualmente os pesquisadores têm se voltado para compreender, de forma mais específica, como as diferentes habilidades demandadas do aluno no processo de leitura e escrita se relacionam com a consciência metalinguística. De acordo com a Psicologia Cognitiva, a definição de uma habilidade metalinguística nos propõe dois aspectos fundamentais: “a reflexão sobre a linguagem erigida como objeto independente do significado que veicula e a manipulação intencional das estruturas linguísticas” (GOMBERT, 1991 *apud* MELO, 2006, p. 99). Barrera e Maluf (2003) complementam afirmando que a consciência metalinguística envolve diferentes habilidades, como separar e manipular a fala em diferentes unidades (palavras, sílabas, fonemas); segmentar as palavras de seus referentes, estabelecendo assim, diferenças entre significados e significantes; identificar semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

Dentre as habilidades metalinguísticas, três podem ser identificadas como facilitadoras da alfabetização (MOTA *et al.*, 2012). São elas: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica. A Consciência Fonológica é uma competência metalinguística que permite a reflexão sobre os sons da fala. Essa competência diz respeito às habilidades de segmentar, analisar e manipular de forma intencional os sons que compõem a fala (CARDOSO-MARTINS, 1995; GOMBERT, 2003). Ela possui relação direta com a aprendizagem da leitura e da escrita, e de acordo com diversos estudos, a Consciência Fonológica é uma habilidade que é, em parte, pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita e, em parte, consequência deste aprendizado (MELO; CORREA, 2013; MORAIS, 1996). Ou seja, as habilidades de consciência fonológica prévias são necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, o melhor desempenho em leitura e escrita promove maior desenvolvimento da consciência fonológica.

Outra habilidade metalinguística que se destaca na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita é a Consciência Sintática. A Consciência Sintática é a habilidade de refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças, e envolve o controle deliberado da aplicação dos aspectos sintático-semântico da língua, também chamada de informação contextual (MOTA *et al.*, 2006). Rego e Buarque (1997) constaram em seu estudo que a consciência sintática pode facilitar a aprendizagem de aspectos morfosintáticos da nossa ortografia. Essa habilidade auxilia principalmente na leitura, pois a criança passa a utilizar pistas contextuais que facilitam este processo (MOTA *et al.*, 2012). Estas pistas auxiliam ainda na escrita, pois ajudam na decisão da grafia de palavras com ortografia ambígua ou com a mesma origem semântica. (MOTA *et al.*, 2006). Outras pesquisas também apontam a importância de se desenvolver a consciência sintática, e do quanto esta pode facilitar a leitura e escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; CORREA, 2004).

Além da Consciência Fonológica e da Consciência Sintática, uma terceira habilidade metalinguística vem sendo indicada como fator que contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita: a Consciência Morfológica. A consciência morfológica é a habilidade que diz respeito à reflexão e manipulação deliberadas da estrutura morfológica da língua, ou seja, a consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre o processo de formação de palavras (MOTA *et al.*, 2006). Mota e Silva (2007) constataram em seu estudo que a consciência morfológica contribui

tanto para a escrita de palavras morfologicamente simples, quanto de palavras morfologicamente complexas. A pesquisa de Mota (2009), sobre o papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura, demonstrou ainda que esta habilidade metalinguística está presente desde os anos iniciais da alfabetização.

Assim, torna-se evidente que uma das atribuições do profissional de psicologia na educação seja favorecer o processo de aprendizagem, atuando não só reflexivamente, mas com intervenções curriculares, pedagógicas, de desenvolvimento de habilidades e construção de outros conhecimentos. Para Viana, M. N. (2016, p. 66), “a intervenção pedagógica visa um processo de aprendizagem que envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades, já a intervenção psicológica visa facilitar os processos educacionais através da mediação”. Porém, trataremos um debate sobre outras possíveis intervenções, além das reflexivas e mediadoras, que o profissional de psicologia pode fazer junto às escolas e às crianças, atuando diretamente no processo de aquisição da leitura e escrita.

Quando o psicólogo opta por olhar para o processo de aprendizagem com um viés cognitivo, pode trabalhar de forma interdisciplinar, e articular com o trabalho do pedagogo, ambos contribuindo mutuamente. O conhecimento da Psicologia pode servir à Pedagogia e vice-versa, porém isso precisa ser feito de forma cuidadosa, em um trabalho conjunto e interdisciplinar (SPINILLO; ROAZZI, 1989).

Apesar da concordância sobre a importância da atuação do psicólogo nas demandas de queixas escolares, poucas pesquisas trazem de forma clara e sistematizada possíveis práticas interventivas para lidar com a queixa escolar no período de aquisição da leitura e escrita. Temos algumas pesquisas que apontam para os benefícios do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e o quanto esses trabalhos podem auxiliar para que as crianças superem suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (CORREA, 2001). Porém, não temos no Brasil um volume de publicações que descrevam protocolos e instrumentos de intervenção para psicólogos e educadores. Eis o campo no qual se insere o presente estudo, pois pretendemos fazer um mapeamento dos trabalhos interventivos publicados na literatura sobre o tema e descrever um modelo de avaliação e intervenção que leva em consideração o processo cognitivo da criança, de maneira investigativa, a fim de contribuir com novos olhares sobre a atuação do psicólogo nesse momento tão complexo e importante que é a alfabetização.

Partiremos de dados que apontam para um alto índice de encaminhamentos por queixa escolar e demonstram que grande parte desses encaminhamentos se dão no período da alfabetização. Para discorrer sobre os temas abordados acima e atingir os objetivos propostos, desenvolvemos os capítulos que serão apresentados a seguir. O primeiro capítulo aborda a queixa escolar especialmente no período da alfabetização, procurando discutir qual a relação entre a queixa e as dificuldades específicas do processo de aquisição da leitura e da escrita. O segundo capítulo trata das habilidades metalinguísticas como sendo parte importante deste processo e é debatida a importância da compreensão de como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita, para avaliações e intervenções mais precisas. Ainda no segundo capítulo explicita-se a importância da sistematização e divulgação de protocolos de intervenção que possam servir como um embasamento para demais trabalhos de avaliação. O terceiro capítulo apresenta o trabalho empírico e o método e o quarto capítulo tem como objetivo trazer a análise dos resultados e as discussões. Por fim, no quinto capítulo, temos as considerações finais.

1 CAPÍTULO I: AS QUEIXAS ESCOLARES E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

À medida que conhecemos a complexidade do processo de alfabetização e as habilidades e conhecimentos demandados à criança neste processo, torna-se necessário ampliar o olhar para as dificuldades de aprendizagem que podem surgir nesse momento. Dessa forma, é importante compreender o que são dificuldades inerentes a esse processo e o que, de fato, pode ser uma dificuldade individual (no nível biológico ou cognitivo, por exemplo), que mereça intervenções mais diretas com o aprendiz.

Carraher (1985), por exemplo, assinala que “os erros ortográficos não são aleatórios, e sim gerados por maneiras particulares de conceber a escrita, sendo que estas concepções de escrita variam com a evolução da aprendizagem” (CARRAHER, 1985, p. 283). Isto significa que a cada momento do período de alfabetização são demandadas à criança determinadas habilidades e conhecimentos que são processuais e gradativamente desenvolvidas.

Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que o processo da aquisição da leitura e escrita se desenvolve em etapas. A etapa pré-silábica é onde existe uma correspondência entre a forma de escrita (cada letra) e a expressão oral. Nessa etapa é onde se inicia o processo de distinção entre desenho e escrita. Na etapa seguinte, silábica, a criança passa a considerar os aspectos sonoros da linguagem, atribuindo uma letra escrita (grafia) para cada parte falada (sílabas oral). Por fim, nas duas últimas etapas, a silábico-alfabética e alfabética, a criança passa a escrever algumas vezes representando a sílaba inteira, e em outras usando uma letra para cada sílaba, até por fim conhecer o valor sonoro das letras, conseguindo agrupá-las formando sílabas.

Isso mostra que, se conhecermos o que em cada momento necessita ser desenvolvido, torna-se possível não só escolhas mais assertivas de intervenções pedagógicas, como também uma melhor diferenciação do que é central ou acidental nos processos de aquisição de leitura e de escrita, tal como observa Nunes (1995):

Formar uma noção consistente sobre a leitura e a escrita é um ponto de partida para o delineamento de novas práticas pedagógicas e aplicações da psicologia à educação, as quais serão reformuladas à medida que os conhecimentos sobre esses processos forem mais profundos e mais amplos (NUNES, 1995, p. 15).

Nesta mesma perspectiva, como escrevem Zorzi e Ciasca (2008), para algumas crianças os erros que são próprios aos diferentes momentos da alfabetização vão se

tornando cada vez mais específicos e ocorrem por um determinado espaço de tempo. Para outras crianças há uma maior diversidade de erros, com uma frequência maior e mais duradoura. Souza, M. P. R (2000) aponta que “em uma perspectiva interacionista, as situações apresentadas como "problemas" pelos professores não passam de etapas que atravessam aqueles que se encontram no início do processo de alfabetização” (SOUZA, M. P. R., 2000, p.141).

A diferenciação entre o que são transtornos e o que são dificuldades de aprendizagem é uma discussão para a qual não encontramos consenso. Capellini, Butarelli, e Germano (2010, p. 149) apontam que “não existe um consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, nem o como, o porquê ou o quando ela se manifesta”. Apesar disso, Capellini e Conrado (2009, p. 183) arriscam definir essas dificuldades de aprendizagem como sendo “obstáculos ou barreiras encontradas pelos alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou à assimilação dos conteúdos propostos”. Diante destas dificuldades, quase sempre é realizado o encaminhamento dessas crianças para profissionais especializados ou serviços de saúde externos à escola.

Esses encaminhamentos relacionados às dificuldades escolares podem ser nomeados, na literatura em Psicologia Escolar e Educacional, como fracasso escolar ou mais recentemente “Queixa Escolar”. Durante décadas, predominou um modelo teórico e de intervenção frente ao fracasso escolar a partir do qual constata-se o predomínio de uma visão de mundo, como nos diz Souza (2001). O encaminhamento de crianças e adolescentes por queixas escolares vinha carregado de uma visão da queixa como uma questão individual, de “problemas de aprendizagem” ou “problemas de comportamento” meramente psicológicos, não possuindo necessária relação com o que se passava na escola. Em suas pesquisas sobre fracasso escolar, Angelucci *et al.* (2004) verificaram que o fracasso escolar é frequentemente compreendido ora como sendo problema psíquico, recaindo uma culpa sobre o aluno ou a família; ora como um problema técnico, recaindo a culpa sobre o professor; ora como um problema institucional. Sempre há uma busca por uma causa única.

O fracasso escolar tem sido amplamente estudado no campo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil desde a década de 1970. As pesquisas sobre o tema, com um viés crítico, iniciaram com Maria Helena Souza Patto (1980) que denunciou a

cumplicidade ideológica da Psicologia no processo de individualização e culpabilização das crianças e das famílias diante das dificuldades escolares.

Várias são as formas de abordar o fracasso escolar: seja por um viés mais biológico, psicológico, ambiental (SOUZA, B.P., 2015a). Via de regra, as justificativas para o fracasso podem ser encontradas na dimensão familiar, neurológica, emocional... O social é sempre ocultado e a instituição nunca é implicada. Essas explicações sobre o fracasso escolar, que atribuem patologias às crianças que não aprendem ou não se comportam conforme a expectativa da escola, são chamadas de “medicalizantes” ou “patologizantes” (ZUCOLOTO, 2007).

As dificuldades apresentadas são meramente um reflexo de condições internas e conflitos vivenciados somente pela criança, assim como podem ser causadas por uma relação familiar inadequada ou não suficiente, e que devem ser cuidadas e elaboradas num processo psicoterapêutico. O que só reforça o quanto se trata de uma questão meramente individual.

O desconhecimento dos psicólogos em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, somado ao preconceito em relação às famílias pobres, são muitas vezes justificados e camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos da criança e pelas relações familiares precoces que os determinam. (FRELLER *et al.*, 2001, p. 64)

Mesmo quando as queixas escolares são relacionadas propriamente aos aspectos da aprendizagem (leitura, escrita, interpretação, aritmética), e não aos aspectos emocionais e de comportamento, parece haver um desconhecimento, por parte dos profissionais que realizam o encaminhamento, da existência de dificuldades que são inerentes ao processo. Neto *et al.* (2015), em pesquisa realizada no Programa de Dificuldade de Aprendizagem do Ambulatório de Especialidades em Pediatria da Filantropia da Sociedade Beneficente de Senhoras do Hospital Sírio-Libanês (AEP-HSL), constataram que muitos encaminhamentos de queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem desconsideravam que a criança ainda se encontrava em processo de alfabetização e que o que era relatado era perfeitamente esperado para a sua idade e momento do processo. Esta pesquisa relata ainda que pouco se procurava saber se a criança havia sido exposta de forma regular e sistematizada ao processo de alfabetização e aprendizagem, visto que por trás de uma dificuldade muitas vezes pode estar a falta de oportunidade de acesso à experiências escolares.

As queixas, de acordo com Souza, M. P. R. (2000), muitas vezes revelam ainda uma dificuldade dos educadores em lidar com algumas questões ligadas ao processo de alfabetização, pois grande parte destes educadores iniciam o processo de alfabetização com a visão arraigada de que tudo que desvia do padrão e do previsto é patológico. Souza observa a idealização e a expectativa dos educadores em relação às crianças:

As descrições dos professores e os relatos dos presentes nos prontuários dos clientes atendidos, levam-nos a crer que há uma tendência desses educadores a apresentar uma concepção idealizada a respeito das crianças ingressantes, esperando que tenham uma letra legível, uma coordenação motora perfeita, escrevam sem pressionar muito o lápis ou ainda que já estejam em estágios avançados no processo de alfabetização, de maneira que um pequeno contato com as informações da professora seja suficiente para escreverem e lerem corretamente. (SOUZA, M. P. R., 2000, p. 143).

Ferreiro (2017) corrobora com a visão acima, ao escrever que as crianças são facilmente alfabetizáveis quando conseguem, através de um contexto, compreender que a escrita pode ser interessante e que merece ser conhecida. E que, na realidade, o que transforma o processo em algo difícil são os adultos, que impõe expectativas e definições de “fácil” e de “difícil”, sem considerar que somente a criança, em contato, é que poderá realizar essa definição. De acordo com a autora, tudo isso “produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência de alfabetização em uma experiência literalmente traumática para muitas crianças”(ibidem, posição 272).

Além dos encaminhamentos aos psicólogos e a tentativa de psicoterapias e psicodiagnósticos, são crescentes os encaminhamentos a psiquiatras e neurologistas, que vêm gerando cada vez mais diagnósticos de transtornos, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Conseqüentemente tem ocorrido uma excessiva medicalização das questões escolares, conforme relatado nas pesquisas de Collares e Moysés (2010). Medicalizar o fracasso escolar tornou-se uma outra forma de conceber toda e qualquer dificuldade ou comportamento desviante da norma como uma doença localizada no aprendiz, cujas causas devem ser diagnosticadas, culpabilizando assim a própria criança. Essa perspectiva da medicalização do fracasso escolar persiste hoje no cotidiano da escola. Desde 1994, Collares e Moysés analisam criticamente a patologização das dificuldades de aprendizagem e observam que esta se deu por duas vias, e permanecem até hoje: o fracasso escolar tido como consequência da desnutrição, sendo essa causa mais atribuída às crianças pobres; e o fracasso escolar visto como algo

causado por disfunções neurológicas (COLLARES; MOYSÉS, 1994). Adeptas de uma concepção crítica dentro da Psicologia escolar e educacional, estas autoras enfatizam o quanto a patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que justifica as dificuldades do aprendiz através de suas características individuais, ocultando os atravessamentos políticos e pedagógicos do fracasso escolar e isentando o social e a instituição escolar da sua responsabilidade. A hegemonia deste modelo e desta visão de mundo insiste:

A psicologia aderiu ao modelo médico de atendimento da queixa escolar e esta continua sendo a psicologia hegemônica, visto que a psicologia escolar tradicional ainda explica o fracasso escolar pela via da patologização e, desse modo, as explicações patologizantes do fracasso escolar continuam generalizadas na cultura escolar. (ZUCOLOTO, 2007, p. 138)

Este modelo hegemônico baseado no modelo médico, no que se refere ao atendimento das dificuldades escolares, sofre críticas desde a década de 1970, ocasião em que alguns psicólogos escolares e pesquisadores da área começaram a elaborar uma crítica radical à Psicologia Escolar e Educacional que atuava nos moldes patologizantes e reducionistas. Avançavam ainda na demonstração de que o atendimento às dificuldades escolares se baseava num modelo médico, distanciando-se de uma compreensão ampla dos determinantes desse processo e desconsiderando ações preventivas, coletivas e que hoje chamamos de interdisciplinares, com os demais profissionais da educação e da escola (ANTUNES, 2008).

Pain (1989) considera que a aprendizagem é atravessada pelas dimensões biológica, cognitiva, social e psicológica. Coloca ainda que as condições de aprendizagem podem ser tanto de ordem interna (do sujeito) quanto externa (dos estímulos ambientais). A autora considera que, para fazermos um diagnóstico cuidadoso de uma dificuldade de aprendizagem é preciso considerar os seguintes fatores: orgânicos, específicos (como, por exemplo, dificuldades percepto-motoras), psicógenos e ambientais.

Silva (1994) discorre que justamente pelo fato das dificuldades de aprendizagem serem multifatoriais e terem atravessamentos históricos, culturais, sociais e econômicos, não se pode incorrer numa busca por “vilões” ou culpados, apontando ora para os professores, ora para os médicos, ora para os psicólogos e ora para família. Não se trata também de condenar os trabalhos clínicos, como se eles sempre “*psicopatologizassem*” as questões escolares. A questão a discutir é a de que, nem sempre as questões de

aprendizagem serão verdadeiras na proporção em que os encaminhamentos sugerem. E, mesmo que as questões identificadas nos serviços não sejam diretamente relacionadas às dificuldades de aprendizagem, não podemos desconsiderar que estas crianças sempre se tornam fortes candidatas a apresentarem questões emocionais e de outras ordens, diante das recorrentes histórias de fracasso escolar.

Dockrell e McShane (2000) nos apontam que pelas dificuldades poderem ser multifatoriais, torna-se importante uma compreensão completa das demandas das tarefas, tanto para a avaliação quanto para a intervenção, independente da causa da dificuldade. Outros fatores importantes de serem observados são os relativos à motivação e também o meio, como suas relações familiares e escolares.

Piaget trouxe grandes contribuições a respeito da influência da afetividade no aprendizado. Segundo o autor inteligência e afetividade são distintas, porém, estão sempre em constante interação e interdependência, transformando-se e desenvolvendo-se mutuamente:

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. O ato de inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade). (Piaget, 1976, p 16).

O termo “autoconceito” é um construto, que é compreendido por alguns autores como sendo algo que ocorre na interação entre pessoa e meio, se inicia na infância, mas se forma durante todo o ciclo de vida. O autoconceito interfere na avaliação que a pessoa faz de si, de suas capacidades, experiências e representações (CUNHA, SISTO, MACHADO, 2007). Este construto vem sendo apontado na literatura como um potente influenciador nas dificuldades de aprendizagem, pois possui uma função importante na personalidade e regulação afetiva e emocional (CARNEIRO, MARTINELLI, SISTO, 2003).

[...] as pesquisas vêm apontando para o fato de que uma criança que já vivenciou várias experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta uma autoestima rebaixada. Consequentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma, apresentando diferenças significativas em relação a seus iguais que não vivenciaram a experiência do fracasso (CARNEIRO, MARTINELLI, SISTO, 2003, p. 428).

Dockrell e McShane (2000) afirmam que para se traçar um bom caminho de intervenção é preciso, antes, estarmos atentos às formas de olhar para esse fenômeno. Há muitos caminhos para auxiliar a criança em sua dificuldade de aprendizagem quando é percebido que não se trata somente de encaminhar para psicoterapia ou inserir uma medicação. Compreende-se a importância dessas intervenções individuais. Entretanto, é necessário o entendimento das dificuldades escolares como sendo multifacetada, para que não haja uma patologização destas. É a esse modelo clínico de intervenção (puramente “*patologizante*”) que é preciso estar atento.

Prioste (2016), em sua pesquisa com profissionais de psicologia que faziam atendimento à queixa escolar na alfabetização, constatou que essa problemática era vista da seguinte forma pelos profissionais de psicologia:

Os problemas psicológicos vinculados ao processo de alfabetização suscitava nos psicólogos uma antiga discussão sobre os limites do atendimento clínico e se lhes cabiam ou não, realizar atividades de alfabetização. Alguns entendiam que sem um apoio na leitura e escrita, o tratamento das crianças não evoluía, então costumavam utilizar cartilhas, já que não tinham formação específica nessa área; outros, acreditavam que essa tarefa deveria ser exclusiva da escola. (PRIOSTE, 2016, p. 2436)

Esta questão dos limites do atendimento clínico já foi colocada por Spinillo e Roazzi (1989), que nos trazem o debate sobre o quanto o trabalho da Psicologia na área cognitiva pode ser confundido com o trabalho da Pedagogia. Entretanto, é imprescindível que o psicólogo conheça os processos envolvidos na alfabetização, para que compreenda qual intervenção pode ser feita. Tal como aponta Antunes:

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola; tem um conhecimento específico que pode e deve reconhecer o que é próprio de sua formação profissional, e, ousado afirmar, algumas vezes inclusive de caráter clínico-terapêutico, voltado para casos individuais; possui ou pode desenvolver conhecimentos importantes para a gestão de sistemas e redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc) e na intervenção sobre tais resultados. (ANTUNES, 2008, p. 474)

Prioste (2016) elabora uma proposta de intervenção que inclui atividades de alfabetização nos atendimentos clínicos de uma Unidade Básica de Saúde. Buscando

inovar frente às práticas tradicionais de ludoterapia e orientação familiar a equipe, em parceria com o serviço de fonoaudiologia, criou grupos, onde eram realizadas atividades de consciência fonológica, leitura de histórias e jogos de alfabetização. Nestas intervenções eram consideradas ainda possíveis questões emocionais decorrentes do fracasso escolar ou de questões familiares. O psicólogo pode também orientar ações fora do âmbito de uma Unidade Básica, por exemplo, realizando mediações entre a escola e a família e propondo intervenções diretas em sala de aula.

Souza, M. P. R (2015), em seu trabalho de análise sobre como os profissionais de psicologia lidavam com a queixa escolar, sugeriu que se faz necessário promover práticas que possam ser efetivadas no contexto escolar, confirmando assim a necessidade do profissional de psicologia conhecer sobre o processo de aprendizagem e também se aproximar da escola e do professor.

Há que se promover um trabalho conjunto entre Psicologia e a Educação. Muitas vezes, em uma busca por um modelo mais crítico e institucional de atuação, há um deslocamento da culpa do fracasso para os profissionais que lidam com a criança no ambiente escolar. “No ideário popular, entre as famílias e a sociedade em geral, a figura e o trabalho do professor ocupam o protagonismo para o sucesso ou para o fracasso escolar.” (CONDE, 2016, p. 102). Nesse sentido o psicólogo não pode desconsiderar de sua prática o olhar cuidadoso para esses profissionais, não só nos espaços de formação do educador (como cursos de magistério e licenciaturas), como também dando suporte à sua prática no cotidiano.

De acordo com Souza, M. P. R (2000, p. 139), as queixas escolares:

[...] revelam um processo de escolarização em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes. [...] As histórias de repetência confirmam essa dificuldade em ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva.

O Conselho Federal de Psicologia, em 2013, elaborou junto a profissionais reconhecidos na área da Psicologia Escolar e Educacional, o documento “Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica”. Uma das possibilidades de atuação do profissional de psicologia na Educação Básica, colocada neste documento, é a intervenção no processo de aprendizagem. Propõem, dentre muitas outras sugestões, que os profissionais em sua atuação busquem:

Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas; construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.67)

Compreender, ainda, que as condições de trabalho muitas vezes não permitem aos professores um olhar mais aguçado e uma criatividade para reinventar sua forma de atuar, ou mesmo buscar entender as necessidades de cada uma das crianças, é fundamental que o psicólogo saiba respeitar as limitações e intervir no sentido de dar apoio, e não de julgar. Existem inúmeros problemas estruturais e de políticas públicas que impedem o professor de realizar plenamente seu trabalho. Nas poucas reuniões não há tempo para se dedicar à história e às necessidades de cada aluno, avaliar, planejar ações etc., e é necessário compreender todo esse contexto (MACHADO, 2010).

Ferreiro (2017) aponta que o professor alfabetizador muitas vezes é desvalorizado e visto como aquele que somente executa um trabalho “técnico” e que pode ser facilmente substituído. Desses professores, que trabalham em salas lotadas e sem nenhuma estrutura é que “se espera um grande espírito de sacrifício, uma atitude “muito maternal” [...] e muita paciência em troca de uma baixa remuneração e muito pouco apoio intelectual” (ibidem, posição, 601).

Entretanto, muitas dificuldades desses profissionais da educação não vêm somente dessa estrutura precária de atuação. Há uma raiz também na formação que é dada nos cursos de formação de professores:

Dentre as carências pedagógicas e falhas metodológicas há alguns equívocos, tais como: carências na capacitação de professores no que se refere à natureza da escrita, de suas funções e usos, indispensáveis ao processo de alfabetização; desconhecimento dos métodos e concepções teóricas eficazes para alfabetização. Dessa forma, reinava a prática do cartilhamento, pautada na pedagogia conteudista tradicional. E o número de queixas de alunos com dificuldades na alfabetização e no letramento aumentava nas listas de espera das equipes psicopedagógicas especializadas em diagnóstico, bem como o de alunos reprovados, inadaptados e candidatos ao fracasso escolar. (PIMENTA, 2012, p. 21)

Sendo assim, os psicólogos podem promover intervenções que auxiliem o professor na alfabetização. “Inventar possibilidades de intervenção nesta situação deve ser, a meu ver, parte necessária das preocupações dos profissionais de saúde mental, de maneira individual e coletiva” (SOUZA, B. P., 2015b, p. 140). Essas intervenções favorecem não só o desenvolvimento da criança com dificuldade, mas o fortalecimento

e a instrumentação da equipe de profissionais para lidarem com outras situações similares. “É alarmante ver crianças que somente têm a oportunidade de serem alfabetizadas por psicólogos e fonoaudiólogos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS); e até mesmo pelos pais e avós; enquanto os saberes dos professores são negligenciados nas escolas” (PRIOSTE, 2016, p. 2444).

Ferreiro (2017) acredita ser possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador relevante, não o deixando só e auxiliando-o a mudar sua prática:

É um ato de fé, porque, se não acreditasse, deveria aceitar como “normal” uma situação inaceitável: que as crianças mais pobres da região continuem sendo rechaçadas pelas práticas discriminatórias da alfabetização tradicional, enquanto seus pais lutam para romper, através de seus filhos, uma das tantas barreiras da marginalização. (FERREIRO, 2017, posição 612)

O trabalho idealizado por Souza, B. P. (2015b), denominado Orientação à Queixa Escolar, considera a participação do contexto escolar, das relações escolares, familiares, em comunidade e sociedade, na dificuldade que a criança e adolescente apresenta. Neste trabalho é realizado um acompanhamento breve com o objetivo de “acolher, movimentar e transformar as relações entre a criança, a escola e a família” (BRAUNSTEIN, 2015, p. 401).

Nesta modalidade de atendimento o primeiro passo é uma Triagem de Orientação, com os responsáveis. Nesse momento é realizada uma escuta sobre as dificuldades da criança na perspectiva destes atores. Posteriormente, iniciam-se os encontros com a criança, que são em média seis, com o objetivo de realizar uma avaliação interventiva, através de uma análise do seu material escolar. Por meio da criança, inicia-se o contato com a escola através do envio de um questionário. Este questionário contém perguntas aprofundadas sobre a relação da criança com o ensino, a localização espacial da mesma, a história escolar, como ela se relaciona, e abre espaço para que o educador fale sobre outras questões que considere relevantes no processo de escolarização do aluno e também sobre o funcionamento da instituição (ibidem).

As análises deste material, juntamente com a interação que ocorre através de jogos e recursos lúdicos, permite que o profissional possa pensar junto com a criança sobre suas dificuldades e como a queixa foi construída. As intervenções realizadas na Orientação à Queixa Escolar buscam sempre mapear e evidenciar também as habilidades e potencialidades da criança. Após essas análises é feito um contato mais direto com a escola, realizando-se uma visita escolar com o objetivo de trocar informações e refletir

conjuntamente sobre possíveis caminhos. A Orientação à Queixa Escolar promove “uma circulação de informações, com o objetivo de resgatar e integrar os saberes dos pais, dos educadores e da criança” (ibidem, p. 404).

Trabalhos como este nos fazem perceber que nem sempre o trabalho clínico frente às queixas escolares será “*patologizante*”, “*medicalizante*”, individualizante. Não é o trabalho clínico em si que causa isso, mas a falta de um olhar crítico frente às avaliações e intervenções. Os procedimentos clínicos nas dificuldades de aprendizagem, conforme nos mostra Silva “podem representar um bem social quando incorporam, ao domínio dos métodos e técnicas apropriados, toda a contextualização social necessária às suas ações” (Silva, 1994, p. 40). Estes procedimentos podem alterar padrões de vida de grupos e ser ainda educativos, contribuindo para a promoção de saúde (idem).

Outro ponto que influencia no encaminhamento dessas crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita à Psicologia são as próprias políticas públicas educacionais (SOUZA, B. P., 2006). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo Educação Básica, assegurando, dessa forma, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Este documento é a referência nacional para elaboração de currículos.

Sobre a alfabetização, a BNCC versa que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 63)

De acordo com Ferreira (2017), “um dos setores educativos com maior crescimento na região latino-americana é o que corresponde à população infantil de 4 a 6 anos. Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos”. As políticas públicas ora focam em antecipar a iniciação da leitura e da escrita, ora em evitar que a criança entre em contato precocemente com esta. Geralmente as instituições privadas introduzem a alfabetização para crianças de 5 anos, enquanto as crianças pré-escolares de instituições públicas ficam somente em exercícios perceptivo-motores e de socialização. Em suma, a maioria das crianças que frequentam instituições particulares e, algumas também de escolas públicas, se veem obrigadas a alfabetizar-se antes dos 6 ou 7 anos.

Como isso se relaciona às queixas escolares? É crescente a demanda de crianças com idade pré-escolar com queixa de não estarem se alfabetizando (SOUZA, B. P., 2006). Uma das causas pode estar justamente na obrigatoriedade de que a alfabetização seja concretizada nos dois primeiros anos escolares (ibidem). Constata-se, mais uma vez, a necessidade de se pensar a queixa escolar na alfabetização como sendo atravessada por múltiplos fatores.

Na atualidade, muitos estudos indicam as habilidades metalinguísticas como uma importante parte da alfabetização, da qual é imprescindível que a Psicologia se ocupe de conhecer. Quando nos dispomos a conhecer e compreender a complexidade deste momento, nos tornamos mais cuidadosos e respeitosos ao olhar para crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita (CORREA, 2001). Sendo assim, como o psicólogo pode atuar nesses casos? E se as habilidades metalinguísticas participam deste aprendizado, como desenvolvê-las neste momento, com que tipo de intervenção? Abordaremos estas questões no capítulo a seguir.

2 CAPÍTULO II: HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

2.1 Preâmbulo

Ler e escrever pode parecer uma tarefa simples, que consistiria apenas em um processo de deciframento de códigos e de transcrição gráfica. Entretanto, para o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita são exigidos diversos conhecimentos e habilidades de caráter cognitivo, como percepção, memória, inteligência e linguagem; e de caráter linguístico, como consciência fonológica, sintática, semântica, que mencionaremos adiante. O caminho da alfabetização, momento da escolaridade em que ocorre o aprendizado sistemático da leitura e da escrita, portanto, é complexo e exige cuidados. Para além da complexidade do momento da alfabetização, uma distinção importante que surge neste campo é a diferenciação entre alfabetização e letramento. Os conceitos de alfabetização e letramento em nosso país foram, por muito tempo, vistos de forma conjunta, por vezes sendo até mesmo confundidos. Podemos notar isso analisando o censo demográfico, as mídias e até mesmo as produções acadêmicas (SOARES, 2004).

Nos últimos tempos, cada vez mais os pesquisadores nos chamam a atenção para o fato de que embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles não devem ser vistos de forma dissociada. Como propõe Magda Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

De acordo com esta proposta o letramento consistiria nas “práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são colocadas em ação, bem como as consequências dela sobre a sociedade” (Soares, 2002, p. 144), enquanto a alfabetização seria a aquisição do sistema de escrita onde se torna imprescindível a compreensão das relações fonema–grafema. Durante muito tempo a alfabetização foi privilegiada, nas

práticas pedagógicas, em detrimento do letramento . Porém, atualmente, defende-se que o ideal seria alfabetizar letrando, que significa ensinar a criança (ou o adulto) a ler e escrever de forma contextualizada, inserindo a leitura e a escrita nas práticas sociais do aprendiz. Portanto, uma proposta é que se criem práticas que desenvolvam esses dois aspectos da aquisição da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, “distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita” (REGO, 2006, p. 7).

O debate em torno da alfabetização apresenta-nos muitos desafios, que envolvem a dimensão política da educação e os sentidos da alfabetização para cada aprendiz, além das contribuições das pesquisas em torno do processo de aquisição do sistema de escrita propriamente dito. Conforme aponta Freire (2001) a "alfabetização como formação da cidadania", como conquista de uma consciência crítica, como um meio de luta contra a discriminação e injustiças sociais deve estar presente em qualquer programa de alfabetização. Contribui-se para a conquista da cidadania com a promoção da alfabetização quando se viabiliza “condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes do seu direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita” (SOARES, 2003).

Dificuldades na aquisição da leitura e da escrita podem trazer prejuízos também sociais. Do sucesso na alfabetização depende o sucesso da aprendizagem escolar nos momentos posteriores da escolarização. “A criança que não aprende a ler e escrever, desde cedo fica excluída do sistema escolar e posteriormente tem suas possibilidades de entrada no mercado de trabalho, limitadas” (MOTA *et. al*, 2006, p. 2). Perguntamo-nos neste trabalho como podemos formar um leitor e um escritor autônomo? Se tomarmos o processo de alfabetização como gradual, envolvendo momentos e processos que precisam ser respeitados, que intervenções e práticas facilitam a aquisição da leitura e escrita?

Nos últimos anos, pesquisas em Psicologia e na Educação vêm sendo desenvolvidas, em diversas línguas, buscando conhecer o papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. Estas estão relacionadas à habilidade do aprendiz de refletir de forma consciente e manipular de forma intencional a linguagem e as estruturas linguísticas (GOMBERT, 2003; CORREA, 2004). O “raciocínio metalinguístico” (*Cf.* MOTA; CASTRO, 2007, p. 171) está associado a um tipo de pensamento explícito sobre

a linguagem. Envolve uma reflexão sobre a linguagem e o controle cognitivo exigido na realização das tarefas ou jogos que envolvam habilidades linguísticas.

A criança possui certo domínio sobre a linguagem, mas há uma diferença entre conhecimentos implícitos sobre a linguagem (chamados de epiprocessos) e os conhecimentos e as reflexões que são explícitas (chamados de metaprocessos). As habilidades epilinguísticas, que se referem às aprendizagens implícitas sobre a língua, envolvem menor grau de controle cognitivo e instalam-se durante o desenvolvimento linguístico da criança. Estão presentes desde cedo no desenvolvimento infantil, diferentemente das habilidades metalinguísticas, que necessitam de intervenções, em sua maioria, de natureza escolar (GOMBERT, 2003; MOTA, 2012).

Figura 1 - Desenvolvimento metalinguístico

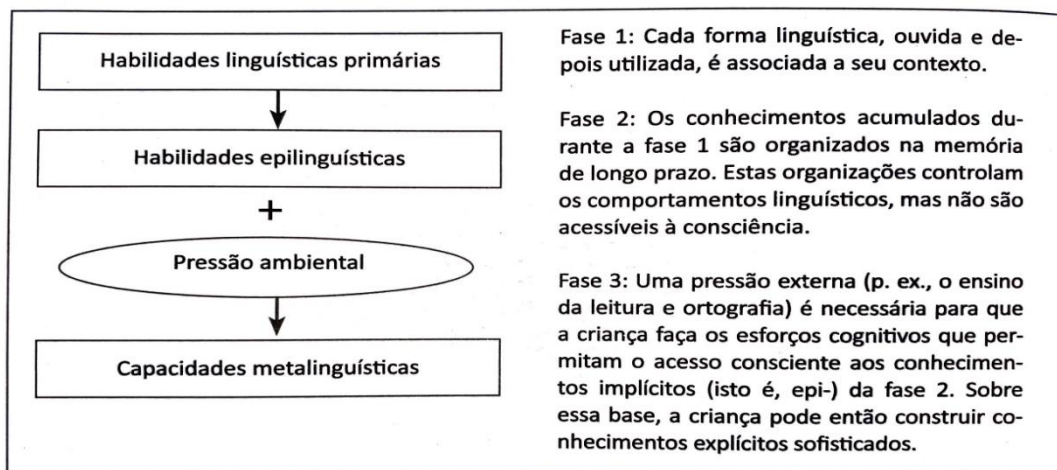


Figura 4.1 Desenvolvimento metalinguístico.
Fonte: O autor.

GOMBERT, 2003, p. 110

Quando uma criança com desenvolvimento típico inicia a escolarização, ela já possui a habilidade de utilizar a linguagem para comunicação. Essa habilidade é adquirida na socialização. Há ali muitas regras gramaticais dominadas, mas que foram internalizadas e são utilizadas de forma não consciente pela criança (BARRERA; MALUF, 2003). A aprendizagem da língua oral se diferencia em muito da língua escrita. A criança aprende a falar e, não necessariamente, conhece a estrutura formal da linguagem, suas regras etc. (GOMBERT, 2003).

Por que se fazem tão necessárias as habilidades de explicitação da linguagem e as intervenções de natureza escolar? Apesar de haver certo conhecimento e domínio da

linguagem nos epiprocessos, para a alfabetização e letramento torna-se fundamental trabalhar também os metaprocessos e desenvolver as habilidades metalinguísticas ao longo da aquisição e do desenvolvimento da leitura e da escrita. A habilidade de leitura, que é uma tarefa linguística formal, exige que a criança tenha uma consciência explícita das unidades linguísticas e consiga manipular intencionalmente a linguagem. De forma distinta da oralidade, o simples contato com a escrita, a exposição da criança a essa forma de linguagem, não é o suficiente para que ela adquira as habilidades necessárias para esse aprendizado (GOMBERT, 2003).

Durante algum tempo as pesquisas se voltaram para compreender se o desenvolvimento dessas habilidades era causa ou consequência da alfabetização. Hoje, o que se tem como dado é que há uma causalidade recíproca. Vários estudos mostram que a habilidade metalinguística se instala em paralelo ao processo de aquisição da leitura e da escrita (GOMBERT, 2003). Essas habilidades se desenvolvem conforme as crianças se apropriam da parte estrutural da linguagem, entretanto, não se dá linearmente e acontece de formas diferentes, de acordo com cada uma das habilidades (CORREA, 2004). A consciência fonológica, por exemplo, pode auxiliar no aprendizado da leitura e vice-versa. “A habilidade de crianças pré-escolares em analisar os sons e sílabas de palavras é um fator muito poderoso, capaz de determinar a maneira como estas irão aprender a ler ” (ROAZZI; DOWKER, 1989, p. 40). Ao mesmo tempo os autores reconhecem que a “habilidade de leitura é um fator muito importante para o desenvolvimento da consciência fonológica” (idem).

Existem diferentes manifestações da consciência metalinguística. As habilidades fonológica, morfológica e sintática são as que possuem mais trabalhos de pesquisa, a nível nacional e internacional, sendo a primeira a mais pesquisada dentre elas e, conseqüentemente, com maiores evidências empíricas. A consciência fonológica é a mais estudada dentre as três anteriormente citadas; porém há um crescente interesse dos pesquisadores em compreender a relação entre as habilidades morfológicas e a alfabetização (MOTA et al., 2006). Este trabalho tomará essas três categorias como foco de discussão por compreender que existe um importante papel destas habilidades para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.2 Consciência fonológica

A consciência fonológica diz respeito à habilidade do aprendiz refletir e manipular de forma intencional a estrutura fonológica da fala. E, além disso, de detectar unidades fonológicas maiores e manipulá-las intencionalmente (CUNHA; CAPELLINI, 2011). São muitas as habilidades que compõem a consciência fonológica e elas variam em função do segmento sonoro e unidade envolvida (sílabas, palavras, rima, fonema) e em função do tipo de operação cognitiva que o aprendiz realiza sobre essas unidades (segmentação, adição, identificação, transposição, julgamento de similaridade etc.) (CORREA; MOUSINHO, 2013).

A habilidade de análise segmental, no processo de domínio da escrita alfabética, é decisiva. É necessário conseguir associar e isolar os grafemas (letras) dos fonemas (sons), para poder representar estes últimos através das letras (BARRERA; MALUF, 2003). A habilidade de executar esse processo é importante para que se possa reconhecer palavras e ainda escrever com uma ortografia correta. E, para além disso, é uma das habilidades importantes para desenvolver a leitura contextual (MOTA *et al.*, 2012).

Possuir uma consciência fonológica da linguagem implica que o indivíduo deve ter consciência de que as palavras são formadas de diferentes sons e que estes podem ser separados nos seus fonemas específicos (ROAZZI, DOWKER, 1989).

Como dito anteriormente, na relação entre habilidades metalinguísticas e alfabetização há uma causalidade recíproca, e não acontece de forma diferente com a consciência fonológica. Cunha e Capellini (2011) discorrem que:

Certas habilidades de consciência fonológica precedem a alfabetização e auxiliam o processo de aprendizado da linguagem escrita. Este aprendizado, por sua vez, promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica, especialmente aquelas relacionadas à consciência fonêmica. Estas, por sua vez, favorecem o progresso da criança na leitura e na escrita, e assim sucessivamente (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 88).

Mousinho e Correa (2009), em sua pesquisa com crianças leitoras e não leitoras, observaram que o domínio da linguagem escrita promove um desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Neste estudo, o desempenho do grupo leitor foi maior em relação ao grupo não-leitor nas tarefas de consciência fonológica relacionadas à rima e à sílaba. Isso comprova a ideia de uma causalidade recíproca.

A consciência fonológica contribui em muito para a alfabetização. As crianças os jovens e os adultos capazes de refletir sobre os sons que compõem a fala têm maior facilidade de aprender a ler e a escrever, e o treinamento da consciência fonológica ajuda na prevenção e tratamento dos problemas de leitura (MELO; CORREA, 2013). Por isso é tão importante que intervenções específicas sejam feitas, a fim de desenvolver diferentes níveis de consciência fonológica (BARRERA; MALUF, 2004). Cada sistema de escrita exige e promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas diferentes para que a criança possa lê-lo. Morais (2012) nos traz que, pela natureza do nosso sistema de escrita ser alfabética e pelo fato dessa escrita alfabética representar fonemas, é que a tomada de consciência dos fonemas na fala se faz necessária para a aprendizagem da leitura. A consciência fonológica, portanto, é fundamental para o aprendizado de um sistema de escrita alfabético. A criança que inicia o processo de alfabetização já possui a habilidade de utilizar a linguagem como forma de comunicação, para se expressar e compreender o significado ou os conteúdos circulantes. Essa habilidade é naturalmente adquirida no processo de socialização, porém é um tipo de conhecimento não consciente (BARRERA; MALUF, 2003). O que ocorre no processo de alfabetização escolar é uma mudança na forma de se relacionar com a linguagem, que passa a ser tomada como objeto de seu pensar (CORREA, 2001).

Essa mudança na forma de se relacionar com a linguagem, que está associado ao desenvolvimento da consciência fonológica, pode ser estimulada “por meio de atividades específicas, através de práticas pedagógicas lúdicas que incorporam jogos de linguagem destinados a favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, desde o período pré-escolar” (SANTOS; BARRERA, 2017, p. 100). Ainda sobre a importância do estímulo da consciência fonológica, Cardoso-Martins (1991) explicita que o treinamento desta, principalmente quando é associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, favorece de maneira significativa o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de sua importância, a consciência fonológica não é a única habilidade metalinguística necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Outras habilidades, que trataremos a seguir, têm se mostrado essenciais neste processo.

2.3 Consciência sintática

De forma diversa à consciência fonológica, não existem muitas pesquisas sobre consciência sintática, em relação às suas dimensões, desenvolvimento, tarefas para mensuração, e a sua relação com a alfabetização (CORREA, 2004). Enquanto a consciência fonológica pode trazer uma contribuição para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita e auxiliar na decodificação na atividade de leitura, a consciência sintática, além de auxiliar na decodificação, contribui também para a compreensão contextual.

A consciência sintática é a “habilidade de refletir sobre a estrutura sintática (i.e., morfológica e gramatical) da linguagem” (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004, p. 40), assim como a capacidade de refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças, com controle da aplicação dos aspectos sintático-semânticos, ou seja, contextuais (MOTA *et. al*, 2006). De acordo com Gombert (2003), a partir dos seis anos de idade já podemos notar evidências de comportamentos metassintáticos, quando as crianças começam a ser capazes de corrigir gramaticalmente algumas frases. A consciência sintática, assim, contribui não só para o reconhecimento das palavras, como também para a apreensão do significado do texto, já que essa compreensão se dá não somente através da soma das palavras, mas pela forma como elas se articulam (que é dado pela ordem dos elementos na frase, pontuação, presença de preposições, artigos, etc) (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004).

Essa habilidade, quando desenvolvida, auxilia a criança a utilizar pistas contextuais para ler (MOTA *et al.*, 2012). De acordo com Barrera e Maluf (2003), o bom leitor seria aquele que atribui sentido ao texto sem ter uma dependência do processo de decodificação. Existe, nesse leitor, uma habilidade de utilizar seu conhecimento acerca da estrutura gramatical, de forma dedutiva. Assim, ele utiliza pistas semânticas e sintáticas que o texto fornece para fazer a leitura e reconhecer palavras no texto que não consegue decifrar e compreender (MOTA *et al.*, 2006).

Essa habilidade auxilia não somente na leitura, como ainda na escrita.

Essas pistas contextuais parecem ajudar a criança a decidir sobre a grafia das palavras com ortografia ambígua ou com mesma origem semântica. Um exemplo, seria a de palavras como “conserto” e “concerto”. Estas palavras serão grafadas corretamente pela criança somente se esta usar as pistas contextuais (MOTA *et.al*, 2006, n.p).

Entretanto, tanto a habilidade de decodificação quanto a de compreensão por meio de pistas contextuais são importantes, pois a leitura não se desenvolveria na ausência de uma delas. Dificuldades de decodificação gerariam dificuldades na compreensão contextual e vice-versa (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010).

Também há aí uma causalidade recíproca, uma vez que não podemos falar de consciência sintática sem falar da semântica, já que só podemos manipular intencionalmente aquilo que compreendemos o significado (CORREA, 2004). Por isso, alguns autores preferem trabalhar com o termo “consciência morfossintática”. Ambas contribuem para a compreensão contextual no momento da leitura.

Além da escolarização, que favorece o desenvolvimento dessa habilidade, há um outro fator de influência: o ambiente familiar/contexto cultural. O convívio com textos, mesmo que informalmente, favorece o desenvolvimento da habilidade textual. Crianças de baixa renda muitas vezes não têm acesso a materiais textuais em casa, sendo o contato com estes restringido apenas ao ambiente escolar. Sendo assim, este fator social pode favorecer ou limitar a aquisição de habilidades textuais pelas crianças, que muitas vezes aprendem sobre esse universo apenas olhando as pessoas usarem textos ao seu redor, lendo e ouvindo histórias (SPINILLO, 2001).

Compreende-se, por fim, que essa habilidade é de extrema importância e prediz o sucesso na leitura e na escrita, principalmente de palavras de maior dificuldade ortográfica, que muitas vezes não podem ser lidas apenas pelo processo de decodificação ou que possuem irregularidades grafofonêmicas (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004).

2.4. Consciência morfológica

É recente o interesse em compreender qual o papel da consciência morfológica na leitura e na escrita. As pesquisas vêm considerando-a como mais uma habilidade que contribui de forma independente no processo de alfabetização (MOTA *et. al* 2012). O volume de pesquisas também é consideravelmente pequeno (CORREA, 2005).

Há autores que preferem utilizar o termo morfossintaxe, por não considerarem adequado fazer a separação das habilidades sintáticas e morfológicas. Psicologicamente, considera-se mais interessante este termo por haver um processo de aquisição de ambas que é interdependente (MOTA *et al.*, 2009).

A consciência morfológica pode ser compreendida como a habilidade de refletir e manipular os morfemas, que são as menores unidades linguísticas significativas que integram as palavras (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010; GUIMARÃES; MOTA, 2018). Essa habilidade também auxilia na leitura contextual, pois ortografia de muitas palavras depende da morfologia, ou seja, da sua origem. Por exemplo: a palavra “assombrado” tem escrita ambígua, mas pode ser inferida se a criança souber sua origem, a palavra “sombra”. O mesmo acontece no momento da leitura (MOTA; ANIBAL, LIMA, 2008). Crianças que conseguem fazer esse movimento de análise de raízes e afixos para compreensão de novas palavras conseguem, conseqüentemente, ter uma leitura mais fluida (NUNES; BRYANT, 2014).

A conexão entre morfemas e ortografia é muito importante, já que os morfemas são escritos da mesma forma em palavras diferentes e tornam a ortografia mais previsível. Entretanto, muitas palavras também contêm sons que podem ser escritos de várias maneiras. A representação ortográfica das palavras faladas em português não é apenas sustentada pela relação entre letras e sons, mas exige que os alunos usem a unidade de significado, ou seja, os morfemas (GUIMARÃES; MOTA, 2018).

A relação entre consciência morfológica e ortografia também é recíproca: “tanto a consciência morfológica prediz os resultados em ortografia como a escrita de palavra usando morfemas prediz o desenvolvimento da consciência morfológica” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 146).

Guimarães e Mota (2018) realizaram um estudo com 114 crianças de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de investigar a contribuição única da consciência morfológica em palavras com diferentes regras ortográficas no português do Brasil. O resultado da pesquisa aponta que as crianças manipulam deliberadamente fonemas e morfemas para escrever palavras com grafia diferentes, o que comprova que o pensamento consciente sobre os morfemas que compõem as palavras é uma estratégia cognitiva fundamental para as crianças superarem a complexidade ortográfica e promoverem o desenvolvimento ortográfico.

Não existem estudos longitudinais sobre a escrita em português que comprovem uma relação estritamente causal entre consciência morfológica e leitura/ortografia. De acordo com Mota, Aníbal e Lima (2008), para estabelecer uma relação entre essa habilidade metalinguística e a alfabetização, estudos longitudinais com técnicas correlacionais seriam fundamentais. Entretanto, ainda que não haja uma comprovação

sobre sua relação direta, essa habilidade não deixa de ter um papel importante na leitura e escrita pois possibilita a habilidade de inferir significado de novas palavras, tornando a leitura de palavras mais fluente pela, (NUNES; BRYANT, 2014).

Há, ainda, outra discussão vigente, que se refere à influência da consciência fonológica nos resultados obtidos por esses trabalhos que investigam a consciência morfológica. A realização das tarefas que visam medir essa habilidade pode ser afetada pela consciência fonológica. Raramente as pesquisas nacionais buscam controlar essa interferência. Ambas contribuem de forma distinta na escrita e na leitura do português e por isso precisam ser investigadas de forma separada, na medida do possível (MOTA; ANIBAL; LIMA, 2008).

À medida que novos estudos forem elaborados, conseguiremos compreender de forma mais clara como a consciência sintática e morfológica (as duas habilidades menos estudadas dentre as acima citadas), interagem e podem contribuir com a alfabetização. Acreditamos ser importante que essas pesquisas - principalmente as de intervenção - avancem para que, dessa forma, possam surgir também novas práticas pedagógicas que facilitem o processo de aquisição da leitura e escrita. Porém, como elucidamos acima, essas habilidades influenciam de forma crucial na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita, e saber integrá-las ao processo de alfabetização pode contribuir com a diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem e alterar os encaminhamentos de queixa escolar. Muitas pesquisas de intervenção (SANTOS, MALUF, 2007; MOTA, 2009; FUKUDA, CAPELLINI, 2012) corroboram com essa premissa de que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas favorece de forma significativa este processo e que este pode atuar inclusive como fator preventivo de possíveis dificuldades de aprendizagem no período da alfabetização.

2.5. Os protocolos de avaliação

Embora já exista um consenso entre os pesquisadores sobre a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas durante a alfabetização, ainda são escassos os trabalhos que trazem de maneira sistematizada possíveis práticas avaliativas e interventivas, com instrumentos e protocolos que auxiliem nesse processo.

Apesar disso, alguns laboratórios de pesquisa têm buscado desenvolver protocolos que permitam uma avaliação abrangente das dificuldades de aprendizagem.

O Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LAPEN), fundado em 2007, desenvolve atividades de pesquisa e extensão, entre elas o ambulatório de Transtornos de Aprendizagem que é desenvolvido através de parceria entre as clínicas-escola dos Departamentos de Psicologia e Fonoaudiologia da UFRN.

O fluxo para o atendimento de crianças e adolescentes no LAPEN compreende cinco etapas, entre elas: triagem, avaliação neuropsicológica da criança ou adolescente, devolutiva, encaminhamento para intervenção e reuniões de supervisão (HAZIN, GOMES, AZONI, 2017). A avaliação neuropsicológica é feita através de instrumentos psicológicos e neuropsicológicos, que podem ser agrupados em baterias fixas, além de entrevistas, inventários e questionários, conforme figura a seguir:

Quadro 1 - Domínios investigados e instrumentos utilizados pela equipe LAPEN

| DOMÍNIOS INVESTIGADOS | | INSTRUMENTOS |
|---|-------------------------|--|
| Funcionamento intelectual | | Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC-IV) ⁽⁴⁾ |
| Atenção | | Atenção Auditiva do NEPSY II ⁽⁵⁾ FDT - Teste dos Cinco Dígitos ⁽⁶⁾ |
| Memória | Memória Verbal | Teste de aprendizagem auditivo-verbal de Rey – RAVLT ⁽⁷⁾ |
| | Memória Visual | Figuras Complexas de Rey ⁽⁸⁾ TEPIC-M ⁽⁹⁾ |
| Funções Executivas | Planejamento | Relógios – NEPSY ⁽⁴⁾ Teste da Torre de Londres ⁽¹⁰⁾ |
| | Flexibilidade Cognitiva | Classificando Animais – NEPSYIII ⁽⁴⁾ |
| | Memória de trabalho | Blocos de Corsi ⁽¹¹⁾ Sequência de Números e Letras do WISC-IV ⁽⁴⁾ |
| | Fluência | Fluência em Desenhos – NEPSYII ⁽⁵⁾ Produzindo Palavras – NEPSY ⁽⁵⁾ |
| | Controle inibitório | Inibindo Respostas – NEPSYII ⁽⁵⁾ Conjunto de Respostas – NEPSYII ⁽⁵⁾ |
| Linguagem oral | Fonologia | Teste de linguagem infantil ABFW- Fonologia ⁽¹¹⁾ |
| | Vocabulário | Teste de vocabulário por figuras TVfusp ⁽¹²⁾ |
| Processamento fonológico e sintático | | Prova de memória de trabalho fonológica-não palavras e dígitos ⁽¹³⁾ Teste de consciência fonológica, CONFAS ⁽¹⁴⁾ Nomeação automática rápida- RAN ^(15,16) Prova de consciência sintática ⁽¹⁷⁾ Nível de leitura (baseado em Saraiva et al. ⁽¹⁸⁾) |
| Processos de leitura e escrita | | Leitura de palavras/pseudopalavras isoladas-LPI ⁽¹⁹⁾ Escrita temática |
| Matemática | | - Coruja Promat ⁽²⁰⁾ - Teste de Desempenho Escolar ⁽²⁰⁾ |
| Lateralidade, Gnosia Digital e Destreza Manual | | - Protocolo LAPEN - PegBoard ⁽²⁰⁾ |

Fonte: HAZIN, I; GOMES, E; AZONI, C.A.S, 2017.

Outra iniciativa que evidencia a importância do desenvolvimento de um protocolo de avaliação é o Ambulatório de Aprendizagem do projeto ACERTA

(Avaliação de Crianças Em Risco de Transtornos de Aprendizagem), no Instituto do Cérebro da PUCRS (TOAZZA *et. al.*, 2017). O projeto realiza práticas de avaliação e definição da hipótese diagnóstica de crianças com Dislexia do Desenvolvimento. Os componentes da avaliação foram estabelecidos de acordo com testes e literatura existentes e também a partir da produção de novos materiais, assim como ocorre no Projeto Oficinas de Leitura e Escrita.

O protocolo inclui: triagem; entrevista clínica com os responsáveis e aplicação de uma tarefa de rastreio de desempenho em leitura e escrita desenvolvida pela equipe. Ao final da anamnese, os responsáveis recebem uma série de questionários autoaplicativos para os mesmos e para a escola, que tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos, emocionais, comportamentais e de desempenho escolar do participante. Esses questionários são: Lista de verificação comportamental para crianças/adolescentes de 4-18 anos (CBCL); Avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (SNAP IV) - escala validada para o português; Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port); ELE - escala de rastreamento das dificuldades de leitura e escrita para professores, construída para o projeto; e o Questionário socioeconômico ABIPEME – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP] (TOAZZA *et. al.*, 2017).

O segundo encontro objetivou fazer um levantamento sobre o quociente de inteligência (QI) e memória de trabalho. Para isso utilizam a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI) para mensurar o quociente de inteligência (QI) e o teste Cubos de Corsi para avaliar a memória de trabalho (*ibidem*). A terceira etapa é realizada pela equipe de fonoaudiologia e utiliza-se:

- Tarefa de leitura de palavras e pseudopalavra – para avaliar a leitura de palavras e pseudopalavras, a velocidade de leitura de palavras isoladas e a rota de leitura utilizada ou não desenvolvida (fonológica ou lexical).
- Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos – para avaliar as velocidades de leitura silenciosa e oral e a compreensão leitora.
- Ditado Balanceado – onde avalia-se a precisão da escrita por quantidade de erros e classificação do tipo de erro ortográfico.
- Cópia –visando avaliar a velocidade de cópia (letras por minuto) e os erros ortográficos.

- Produção textual – que avalia a produção textual por desenvolvimento de ideias, organização, uso de pontuação e parágrafo e coerência com o assunto proposto.

Por fim, entre a equipe do projeto, realizam-se encontros para discussão clínica e levantamento da hipótese diagnóstica (ibidem).

Não será possível aqui realizar uma análise crítica e detalhada destes protocolos citados, mas acreditamos que estes trabalhos nos auxiliam na compreensão de que é possível estruturar e criar protocolos de avaliação e intervenção.

A fim de compreender de que formas as habilidades metalinguísticas podem ser avaliadas e trabalhadas, assim como outros conhecimentos e habilidades demandadas neste processo de aquisição da leitura e de escrita, realizaremos a descrição de mais um modelo de avaliação das dificuldades de aprendizagem elaborado pelo projeto Oficinas de Leitura e Escrita, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A descrição se dará através da análise e discussão dos resultados levantados a partir de um trabalho de campo pautado em entrevistas semiestruturadas, que será descrito a seguir.

3 MÉTODO

Para discutir as contribuições da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, o estudo de campo visa descrever um modelo de avaliação e intervenção neste processo de aprendizagem. Tomamos conhecimento do trabalho realizado pelo projeto Oficinas de Leitura e Escrita através das publicações na área na qual se circunscreve a nossa pesquisa de dissertação, do contato com a professora coordenadora Jane Correa, e das interlocuções mantidas entre a professora Jane Correa e o PPGPSI da UFRRJ. Escolhemos o projeto como campo pela proximidade geográfica e porque o consideramos um projeto importante de ser descrito, à medida que propõe um modelo de avaliação e intervenção que leva em consideração processos cognitivos e linguísticos, de maneira investigativa e para além do simples resultado. Notamos ainda que o projeto inclui nas avaliações os aspectos emocionais e relacionais, que muitas vezes se revelam no processo de aprendizagem.

Entendemos por campo “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2014). A escolha por esse modelo de pesquisa se deve ao fato de que o trabalho de campo proporciona uma aproximação maior do objeto e uma interação com este. Ao nos aproximarmos do campo, tivemos notícias do envolvimento de discentes de graduação e pós-graduação ligados ao curso de Psicologia da UFRJ. Logo nos perguntamos sobre a importância de fazer uma interlocução com estes discentes vinculados ao projeto, na expectativa de assim podermos nos aproximar mais do trabalho ali realizado. A perspectiva qualitativa se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social. Minayo (2014) aponta a relevância dessa abordagem, ao destacar que a partir dela podem ser revelados processos sociais de grupos específicos, que são pouco conhecidos, além de possibilitar a implantação de novas abordagens, categorias e conceitos durante a investigação. A análise qualitativa ainda considera a participação do pesquisador no campo como parte da produção de conhecimento, uma vez que “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (DENZIN; LINCON, 2006, p.25).

3.1 O campo: Projeto Oficinas de Leitura e Escrita da UFRJ

O Projeto Oficinas de Leitura e Escrita é desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP-UFRJ), sob a coordenação da professora doutora Jane Correa, e tem como objetivo realizar avaliações e intervenções, com atividades de natureza linguístico-cognitivas, com crianças entre 6 (seis) e 12 (doze) anos que apresentem dificuldades gerais no aprendizado da leitura e da escrita.

A equipe é formada por discentes da graduação e da pós-graduação em Psicologia da UFRJ. As participantes do período da graduação atuam na avaliação e na intervenção das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Já as participantes que se encontram na pós-graduação acompanham as supervisões, o desenvolvimento das pesquisas e dão suporte teórico e técnico às demais participantes.

Os acompanhamentos psicopedagógicos do projeto são realizados na Divisão de Psicologia Aplicada (DPA) do IP-UFRJ e também no Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania (NIAC), desta mesma Universidade. As crianças atendidas na DPA são encaminhadas ao projeto através de triagem psicológica, realizada pelos estagiários da Divisão. Já as crianças atendidas no NIAC chegam a partir de encaminhamentos provenientes dos atendimentos interdisciplinares (Direito, Serviço Social, Psicologia), realizados no Núcleo.

As ações do projeto também acontecem externamente, em escolas e outras instituições, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

3.2 Participantes

Foram entrevistadas 9 (nove) discentes e pesquisadoras, do sexo feminino, entre 26 e 35 anos, participantes e ex-participantes do projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Destas, 5 são discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ - Mestrado Acadêmico e 4 são egressas da instituição. A experiência das pesquisadoras é essencial para compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido no projeto ao longo dos anos e para descrever o modelo de avaliação e intervenção utilizado.

A amostra foi não aleatória e os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa foram já ter ou estar participando do projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” da UFRJ.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

3.3 Instrumentos

Para a coleta de dados da pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado (ANEXO B) com 12 questões abertas. As questões foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, ou seja, discutir as contribuições da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita. Para abordar tais questões quatro eixos fundamentaram a construção dos itens: **Eixo 1** - Encaminhamentos e a queixa escolar; **Eixo 2** – Abordagem do erro e a dificuldade frente ao fracasso escolar; **Eixo 3** - O processo de avaliação; **Eixo 4** - As atividades de intervenção.

Para o **Eixo 1 - Encaminhamentos e queixa escolar**, foram construídos os seguintes itens: “Como é feito o processo de triagem dos participantes que serão avaliados?” e “Existe um perfil prevalente de alunos que chegam até vocês?”. A ideia era obter uma compreensão de como se dão os encaminhamentos para o projeto Oficinas de Leitura e Escrita, qual o perfil prevalente das crianças atendidas com queixa escolar e o que destas características se aproximam ou afastam dos dados já descritos na literatura sobre os encaminhamentos por queixa escolar.

Para o **Eixo 2 - Abordagem do erro e a dificuldade frente ao fracasso escolar**, os itens propostos foram: “Qual o papel do desenvolvimento da confiança da criança em si mesma?” e “Como vocês promovem a motivação e o engajamento?”. Esses questionamentos buscaram verificar se o modelo de avaliação e intervenção do projeto Oficinas de Leitura e Escrita considera o erro e as dificuldades das crianças frente ao fracasso, o autoconceito e a autoimagem que as crianças trazem diante do fracasso, e como esses aspectos são abordados nos trabalhos realizados.

Os **Eixos 3 - O processo de avaliação** e **4 - As atividades de intervenção** foram propostos para apreendermos o modelo propriamente dito de avaliação e intervenção das dificuldades de aprendizagem na alfabetização, ou seja, o protocolo de avaliação desenvolvido no projeto. Foram utilizadas as seguintes questões norteadoras para auxiliar as participantes a descrever como se dão os processos de avaliação no projeto: “Como vocês separam avaliação e intervenção?”; “Como é feita a escolha dos componentes da avaliação? Há um protocolo a ser seguido ou isso é montado pelo aluno/pesquisador de

acordo com o caso?"; "Essas atividades de avaliação utilizadas vêm de onde? Vocês produzem atividades? Como são produzidas?"; "Você poderia explicar melhor como é a utilização dos testes? Como é feita a escolha da bateria?"; "O que é feito após o processo de avaliação? Há uma reavaliação?"; e "O que vocês trabalham para desenvolver as competências metalinguísticas das crianças?".

Acreditamos que essas questões permitem, além da descrição de um modelo de avaliação e intervenção, uma investigação a respeito de como a Psicologia pode auxiliar nos casos de dificuldades de aprendizagem, através de avaliações e intervenções metacognitivas e metalinguísticas, que levam em consideração o processo de aprendizagem e também outros aspectos da criança, como seus interesses/preferências e suas potencialidades.

3.4 Procedimentos

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IESC UFRJ (Anexo C). Foi solicitada ainda a autorização da coordenação do projeto para a realização da pesquisa a partir de um Termo de Anuência (Anexo D). Com a permissão da coordenação, foram contatadas de forma individual, as participantes e ex-participantes do Projeto, através de e-mail e/ou aplicativo de mensagem instantânea (WhatsApp).

No primeiro contato explicamos aos sujeitos os objetivos da pesquisa e os preceitos éticos que a envolvem. Aos que mostraram disponibilidade para participar das entrevistas foi apresentado formalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para aceite ou recusa da participação efetiva na pesquisa. Foi feita a observação de que a participação é voluntária e que qualquer pessoa poderia decidir interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso acarretasse a ela ou ao projeto algum tipo de prejuízo, de qualquer ordem.

As entrevistas, com duração média de uma hora cada, foram gravadas em áudio, após a autorização da entrevistada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e transcritas na íntegra. A duração de todo o processo - contato, acordos e entrevistas - foi de cerca de 3 meses. As entrevistas foram realizadas por videochamada em aplicativos de conferência (Skype e Zoom).

3. 5 Análise dos resultados e discussão

De acordo com os objetivos propostos para o presente trabalho, a sistematização dos dados se deu através da análise das transcrições das entrevistas e da categorização e organização dos dados em eixos. A categorização é uma etapa essencial para análise dos resultados, pois é o processo de classificação dos dados. Essa classificação se dá de acordo com critérios determinados pela pesquisa, a partir dos eixos de investigação, e permite a análise do conjunto de informações obtidas (BARDIN, 2011). Dessa forma, as respostas das participantes foram categorizadas usando o critério semântico, ou seja, pela semelhança dos conteúdos expressados em cada questão, dando origem a categorias que traduzem a percepção dos mesmos aos eixos da pesquisa.

Além disso, selecionamos trechos de narrativas que remetem aos eixos destacados e, esses trechos e todos os dados significativos foram discutidos de acordo com a literatura sobre o tema, buscando assim, compreender o que as pesquisas revelam e o quanto do que surgiu neste trabalho se aproxima ou se distancia do que já vem sendo produzido. Pontuamos que pela natureza das perguntas das entrevistas serem muito descritivas e permitirem que as participantes falassem sobre as suas experiências, os dados obtidos se diferenciaram muito mais no que tange às vivências de cada entrevistada. No que diz respeito às descrições sobre o trabalho realizado pela equipe, o protocolo de avaliação e as intervenções, as respostas obtidas foram significativamente similares, o que permitiu que os dados fossem categorizados e apresentados de forma mais homogênea.

3. 5.1 Eixo 1: Os encaminhamentos e a queixa escolar

As respostas das entrevistas apontaram para uma mudança ocorrida ao longo da história do projeto sobre como chegavam e chegam as crianças encaminhadas por queixa escolar aos atendimentos. A população atendida foi inicialmente composta pelas crianças atendidas na escola onde a pesquisa já era realizada. Posteriormente, crianças passaram a ser encaminhadas para o projeto através da triagem do próprio Departamento de Psicologia Aplicada e passaram a chegar encaminhamentos externos, como de algumas escolas, outros serviços e de projetos parceiros.

A busca por compreender como ocorrem os encaminhamentos por queixa escolar também trouxe dados significativos a respeito do perfil prevalente das crianças atendidas

no serviço, em relação à idade, gênero, nível socioeconômico e nível pedagógico, e também dos diagnósticos prévios que muitas vezes já lhes são atribuídos. A seguir apresentamos os dados obtidos através dos itens “Como é feito o processo de triagem dos participantes que serão avaliados?” e “Existe um perfil prevalente de alunos que chegam até vocês?”. Estes resultados foram fundamentais para as análises e discussões que faremos a respeito dos encaminhamentos e a queixa escolar.

Como é feito o processo de triagem dos participantes que serão avaliados?

As respostas obtidas neste item contribuíram para elucidar **os encaminhamentos feitos ao projeto e nos permitiu identificar os percursos diferentes quanto ao encaminhamento ao longo da história do projeto**. De acordo com as respostas constatamos que no ano de 2006 o projeto Oficinas de Leitura e Escrita possuía uma atuação mais voltada à pesquisa. Havia um trabalho de coleta de dados em uma escola municipal do Rio de Janeiro (Escola Municipal Minas Gerais) e, de forma concomitante, um grupo de estudos. Cerca de dois anos depois houve uma mudança e, além da ida à escola para simples coleta de dados, o projeto passou também a fazer intervenções dentro da escola. No ano de 2008 iniciou-se o trabalho na Divisão de Psicologia Aplicada (DPA) da Universidade Federal do Rio. A Divisão de Psicologia Aplicada é um serviço-escola, onde são realizados os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos discentes do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP/UFRJ), e um espaço que também presta serviços à comunidade e propicia o andamento de pesquisas em diversos campos de atuação do psicólogo clínico. Sendo assim, algumas das crianças atendidas pelo Projeto Oficinas de Leitura e Escrita nas escolas migraram para o atendimento individual neste serviço. Esta migração foi algo que ocorreu de forma tranquila, visto que a escola atendida (situada na Urca) se localiza geograficamente próxima à Divisão de Psicologia Aplicada, sendo os alunos moradores da mesma região.

As participantes indicam que no início dos atendimentos na DPA alguns alunos vieram dessa escola, mas não todos. Portanto, a população atendida também passou a vir de outros locais (como do processo de triagem da própria DPA) e composta de demandas variadas. No início deste trabalho na Divisão de Psicologia Aplicada o foco era mais a intervenção do que propriamente a avaliação do funcionamento cognitivo das crianças atendidas. Foi somente a partir de 2009 e 2010 que as avaliações passaram a ser mais

presentes e feitas de forma mais intensificada, sendo que a dinâmica dessas também foram se modificando ao longo do tempo. Inicialmente havia uma avaliação muito mais objetiva e com o decorrer dos trabalhos, passou-se a fazer uma avaliação mais descritiva.

Um critério que também passou a ser estabelecido foi o de que, para que as crianças fossem atendidas em intervenção, deveriam passar previamente por um processo de avaliação realizado pela própria equipe ou de equipes parceiras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre estas equipes encontra-se o projeto “ELO: escrita, leitura e oralidade”, coordenado pela professora doutora Renata Mousinho Pereira da Silva e realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina e o projeto “Avaliação neuropsicológica e perfis cognitivos de crianças com dificuldade de aprendizagem”, coordenado pela professora doutora Rosinda Martins Oliveira, também realizado no Departamento de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia. Ambos são projetos que realizam avaliações importantes: o primeiro avalia as alterações nas áreas da leitura, escrita e oralidade; o segundo, avalia o desenvolvimento cognitivo.

Com o tempo, a demanda para o projeto Oficinas de Leitura e Escrita passou a ser tão grande que a equipe precisou pausar os acolhimentos para intervenção e focar mais na avaliação que, mesmo sendo um processo mais pontual, também teve momentos em que a lista de espera era longa. Esta alta demanda se deu, em certa medida, devido ao fato de o serviço da equipe ter se tornado uma referência em atendimento psicopedagógico, tanto na universidade, quanto na cidade como um todo.

Existe um perfil prevalente de alunos que chegam até vocês?

A partir das respostas a esta pergunta e do recebimento de um material escrito das participantes, obtivemos dados sobre o que o projeto já havia produzido de material sobre o perfil dos alunos encaminhados. Eis o que conseguimos sistematizar a partir destas informações. Em pesquisa realizada pela equipe a partir de dados levantados entre 2012 a 2015, a partir de 34 fichas de triagem, foi possível traçar o perfil socioeconômico das crianças que ingressaram nas Oficinas de Leitura e Escrita, assim como o diagnóstico destas. Em trabalho apresentado pela equipe em congresso, dados sobre esta pesquisa foram reportados. A partir do conhecimento deste trabalho solicitamos às entrevistadas o acesso ao material que subsidiou a confecção do pôster. A seguir, traremos os dados

desta pesquisa. O Quadro 2, apresenta perfil socioeconômico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita, no intervalo entre 2012 e 2015.

Quadro 2 – Perfil socioeconômico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” entre 2012 a 2015

| | |
|-------------------------|--|
| Idade | 59% com idade entre 8 e 10 anos. |
| Renda | 43% das famílias com renda de até R\$ 1.085,00; 68% das famílias com renda de até R\$ 1.734,00. |
| Escolaridade | 62% das crianças cursam entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental. |
| Nível pedagógico | 35% não leem nem escrevem; 35% são leitores pouco habilitados; 30% compreendedores pouco habilitados. |

Fonte: CANDIA *et al.*, 2016

O Quadro acima destaca idade, renda, escolaridade e nível pedagógico. Quanto à idade a maioria se encontra entre 8 a 10 anos. Em relação a esses dados verificamos que corroboram o que vem sendo apresentado na literatura. Com relação à idade, Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008), em um levantamento realizado no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), apontaram que grande parte dos atendimentos eram de crianças com idades compreendidas entre 5 a 9 anos (48%). Este intervalo de idade corrobora o que foi encontrado em Cunha e Benetti (2009), que tiveram como resultado em sua pesquisa uma maior ocorrência de queixas escolares na faixa etária de 6 a 9 anos. Do mesmo modo, Souza, M. P. R. (2002) encontrou a média 9,3 anos de idade entre os encaminhamentos por queixa escolar a uma clínica-escola da cidade de São Paulo. Boaz e Nunes (2009) e Melo e Perfeito (2009) encontraram predominância de encaminhamentos de crianças entre 6 a 10 anos, e Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), entre 7 a 10 anos. Podemos notar, assim, que a faixa de idade predominante das crianças encaminhadas aos serviços de psicologia aplicada por queixa escolar varia entre 5 e 10 anos de idade, incluindo a população atendida pelo projeto Oficinas de Leitura e Escrita.

Para Cunha e Benetti (2009), questões emocionais e comportamentais podem se acentuar no período de inserção escolar, visto que a criança é convocada a enfrentar uma nova realidade, que lhe exige o cumprimento de determinados padrões de

comportamento. Assim que a criança adentra o ambiente escolar começa-se a observar, dentre tudo isso, seu desempenho, exigindo que ela se adeque aos padrões pré-determinados de comportamento e cognição. A precocidade dos encaminhamentos não leva em conta que as dificuldades apresentadas nos primeiros anos de alfabetização podem ser superadas ao longo do processo de escolarização, já que é uma experiência nova e é aos poucos que a criança desenvolve seu potencial.

Quanto à renda e tipo de rede de ensino dos alunos encaminhados por queixa escolar ao projeto, 43% das famílias possuem renda de até R\$ 1.085,00. Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008) também apontam para uma maioria de alunos da rede pública de ensino (91%) e com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (37%). Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), verificaram que a maior parte da população atendida (72% das famílias) recebiam até três salários mínimos.

Sobre o nível de escolaridade, os alunos atendidos pelo projeto compreendem 62% entre o 2º a 4º ano do E.F e em relação ao nível pedagógico, 35% não lêem nem escrevem, 35% são leitores pouco habilidosos e 30% são compreendedores pouco habilidosos. Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008) realizaram um levantamento no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), analisando 634 prontuários, entre os anos de 1993 e 2006. Os dados encontrados apontam que a maior parte dos alunos encaminhados por queixa escolar estavam cursando o 2º ano do ensino fundamental. Souza, M. P. R. (2002), indica que 66% das crianças atendidas por queixa escolar em uma clínica escola de São Paulo estava entre o 2º e 4º ano. Outros estudos (CAMPEZATTO, NUNES, 2007; ROMARO, CAPITÃO, 2003; SCHOEN-FERREIRA *et al.*, 2002), também destacam a predominância, entre as queixas escolares, de crianças inseridas no ensino fundamental. Souza e Sobral (2015) observam a tendência das famílias e educadores buscarem ajuda para trabalhar o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso reitera os dados já identificados nas pesquisas sobre queixa escolar, ou seja, a predominância de encaminhamentos de crianças nessa etapa do ensino, relevando um problema crônico no processo de alfabetização das crianças brasileiras que frequentam as escolas públicas.

Durante as entrevistas realizadas as participantes mencionaram a categoria sexo ao se referirem ao perfil prevalente dos encaminhados. Seis psicólogas compartilharam suas percepções empíricas acerca de um quantitativo maior de meninos. Diversas pesquisas realizadas fizeram um mapeamento dos encaminhamentos por queixas

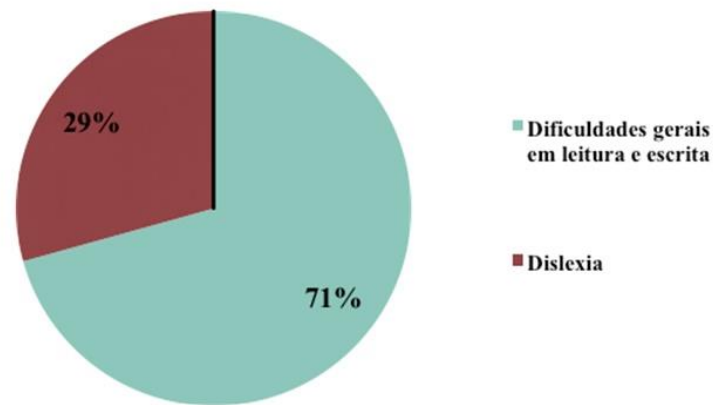
escolares a Serviços de Psicologia Aplicada e serviços de saúde mental. Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008) realizaram um levantamento sobre a população atendida entre 1996 a 2006 no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia. No que concerne ao sexo das crianças encaminhadas por queixa escolar, esta pesquisa destaca uma prevalência de meninos (77% dos pacientes com queixa escolar). Boaz e Nunes (2009) também apontaram, através de revisão da literatura, a predominância de encaminhamentos de meninos para serviços de psicologia aplicada do Brasil nas últimas três décadas. Dados similares relativos a uma prevalência do sexo masculino nos encaminhamentos também aparecem em Fernandes, Campos e Rodrigues (2012), que encontraram uma prevalência de 66% de meninos atendidos por queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora e em outros autores como Souza, M. P. R. (2002), Scortegagna e Levandowski (2004) e Melo e Perfeito (2006). Pesquisas ainda mais antigas (ANCONA-LOPEZ, 1984; GRAMINHA, MARTINS, 1993; BARBOSA, SILVARES, 1994; BORGES, 1996) encontraram também predominância de encaminhamentos de meninos, demonstrando assim que esta não é uma questão atual, mas talvez mais estrutural e que merece ser olhada com cuidado.

Para além do sexo, é importante compreendermos este fenômeno sob a discussão de “gênero”, que é um termo que se refere às construções ou relações sociais e culturais concernentes a cada sexo, rompendo com determinismos biológicos relativos às condições de “homem/menino”, “mulher/menina”. Alguns estudos apontam para a possibilidade de meninos serem mais encaminhados para atendimento psicológico por queixa escolar devido aos ideais de masculinidade presentes em nossa sociedade. Carvalho (2001, 2004a, 2004b, 2009) demonstra, através de entrevistas coletadas em escolas, como os professores avaliam de forma diferente meninos e meninas, e como os ideais de masculinidade e feminilidade atravessam essas avaliações.

Merg (2008), discorre sobre o que a sociedade espera de meninos: um comportamento agressivo, desafiador, forte, independente. No contexto escolar, as meninas que reproduzem os padrões sociais hegemônicos de feminilidade se tornam mais adequadas e passam pelo processo sem encontrar muitos percalços, enquanto para os meninos o papel social dominante exigido deles não se adequa ao que a escola espera de um aluno: submissão, passividade, adequação.

Quanto aos diagnósticos, a pesquisa de levantamento da população atendida pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita” revelou que 41% das crianças atendidas recebem diagnóstico relacionado diretamente à transtornos de leitura e escrita, como pode ser visto na Figura 2.

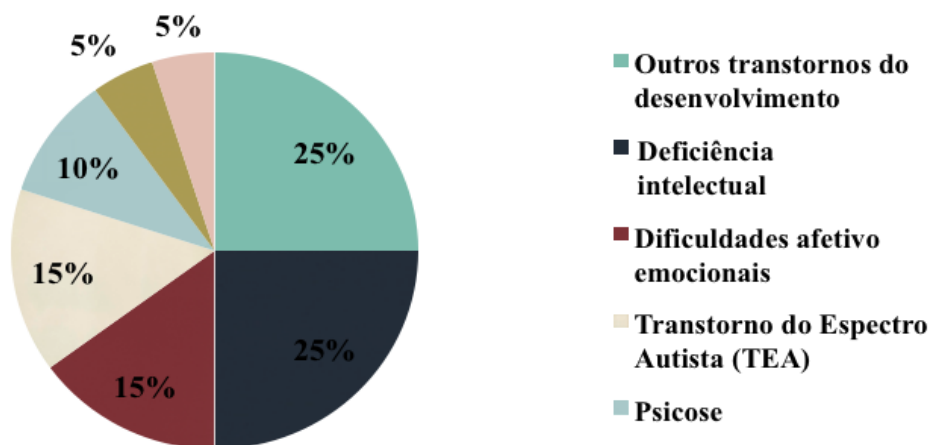
Figura 2 - Diagnóstico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita”



Fonte: CANDIA *et. al.*, 2016

Já os outros 59% da população total atendida não foi diagnosticada com transtornos relacionados de forma primária à leitura e à escrita, como pode ser visto no Figura 3.

Figura 3 - Diagnóstico das crianças atendidas pelo projeto “Oficinas de Leitura e Escrita



Fonte: CANDIA *et. al.*, 2016

A Figura 3 indica uma multiplicidade de fatores relacionados às queixas escolares, no que diz respeito a diagnósticos. Outras pesquisas também apontam para essa multiplicidade (ROMARO; CAPITÃO, 2003). Um levantamento

(SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004) realizado em um Serviço de Psicologia de Caxias do Sul encontrou dados que apontavam para 36% das queixas referindo-se a problemas de aprendizagem, 31% a problemas de comportamento, 29% a problemas emocionais e 15% a outras questões escolares. Essa multiplicidade de fatores se dá, muitas vezes, pela dificuldade dos responsáveis pelos encaminhamentos (principalmente os educadores) em conseguirem diferenciar problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas relacionais, sempre acreditando que existe ali uma relação de causalidade entre a dificuldade e o que a criança manifesta.

Em suma, o que os resultados obtidos através das entrevistas revelam é que os encaminhamentos por queixa escolar que chegam ao projeto Oficinas de Leitura e Escrita convergem com os dados de boa parte da literatura que descreve o perfil de encaminhamentos para Serviços de Psicologia Aplicada. Entretanto, a forma que o projeto trabalha as queixas escolares, avalia e intervém difere das práticas que individualizam a queixa e o fracasso escolar, e se constitui em uma prática que considera, avalia e intervém em outros aspectos importantes. Este modo de abordar as dificuldades de aprendizagem será descrito a seguir, nos próximos eixos (4.5.2, 4.5.3 e 4.5.4).

3.5.2 Eixo 2: Erro e dificuldade frente ao fracasso escolar

A pergunta 10 “Qual o papel do desenvolvimento da confiança da criança em si mesma? Como vocês promovem a motivação e o engajamento?” do roteiro de entrevista possibilitou uma gama de respostas que convergiram para a ideia de inseparabilidade entre as variáveis afetivas e o aprendizado, assim como a importância do autoconceito e do olhar para as potencialidades da criança, desde o processo avaliativo até o processo interventivo.

“Uma coisa não vem separada da outra. Não tenho dificuldade de aprendizagem e estou ótimo. Sempre tem alguma coisa ali emocional [...]. Então é algo que vem lado-a-lado. Óbvio que a gente não foca na parte emocional, porque não é nosso trabalho naquele momento, mas a gente também não ignora. E eu acho que isso faz toda a diferença. Não posso [...] fragmentar essa criança em partes distintas. Então eu acho que esse olhar em conjunto, esse olhar mais geral, faz toda a diferença na hora de

planejar uma intervenção, de planejar como eu vou conversar com esses pais, com essa escola. Como eu vou abordar essa criança também, como eu chego para ela com as atividades.” (Entrevistada 9)

“[...] o foco era na leitura e na escrita, mas tinha tanta coisa envolvida com essas crianças que passava também por um viés muito afetivo, de uma aprendizagem muito afetiva, e de ter uma boa relação com o aprender, com o estar na escola e tudo mais. Então isso também era muito legal, porque às vezes a gente dava um pouquinho mais de confiança para essa criança e ela melhorava muito em termos de aprendizagem.” (Entrevistada 7)

“[...] eu acho que esse processo da autoestima é uma questão muito importante para as crianças no aprendizado, porque é uma parte onde é esperado elas errarem, mas também é preciso olhar e enaltecer o que elas estão conseguindo fazer.” (Entrevistada 1)

A aquisição da leitura e escrita depende de habilidades e conhecimentos prévios da criança, do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, mas também de habilidades metacognitivas, ou seja, um conhecimento e controle acerca de seus processos cognitivos (FERREIRA, CONTE, MARTURANO, 2011). Inteligência e motivação são sensíveis ao meio externo, a fatores culturais e emocionais.

Tratar a queixa escolar desconsiderando múltiplos fatores e colocar a criança e o adolescente ou a família como únicos responsáveis pelo fracasso tem muitas consequências. Quando não há uma reflexão mais profunda acerca das relações que o produzem, abre-se espaço para visões carregadas de preconceitos e estereótipos sociais relativos aos pobres e não-brancos (PATTO, 2015). A escola possui uma visão abstrata de ser humano, olhando ainda para o aluno em termos de “aptidões”. A maneira preconceituosa como se referem aos alunos tem sido registrada pelas pesquisas: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “lentos”, “apáticos”, são alguns termos utilizados por educadores para descrever os educandos (ibidem). Ricarte, Dias e Roazzi (2013) assinalam que esta forma de tratar as dificuldades de aprendizagem pode ter como efeito questões emocionais, que muitas vezes são tratadas apenas como causas. Machado (1998), também discorre sobre esse tema:

Primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema) e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças normais). Depois, inventamos práticas visando resgatar uma autoestima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se o sentimento de incapacidade e o de discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas (MACHADO, 1998, P. 68).

Algumas das entrevistadas relataram como muitas crianças e famílias encaminhadas chegam ao projeto já desacreditadas. E o trabalho desenvolvido pelo projeto Oficinas de Leitura e Escrita considera um ponto fundamental as relações da criança com a aprendizagem, fator que interfere diretamente na forma de trabalho da equipe em avaliação e intervenção. Essa prática, que busca evidenciar o potencial da criança e olhar para ela como um todo, faz com que o trabalho desenvolvido se diferencie de muitas outras práticas de avaliação e intervenção que levam em conta unicamente os processos cognitivos e linguísticos. Um exemplo desse relato podemos ver a seguir:

“[...] essa criança já vem desacreditada dela por que? Porque o pai já está desacreditado, a escola já está desacreditada, o coleguinha o chama de burro, ele já se acha burro... Então quando você fala para ela assim: ‘Mas, olha como você é boa nisso daqui’, quando você fala para o pai: ‘Mas ele é muito bom nisso, ele é muito bom nisso aqui...’, o pai te olha com aquela cara ‘Como assim ele é bom nisso? Ninguém nunca falou isso para a gente, a gente nunca percebeu.’ Então você dá uma chance para aquela criança ser vista de uma forma diferente.” (Entrevistada 9)

Muitas crianças encaminhadas para avaliação psicológica chegam com uma série de diagnósticos e atribuições, já muito marcadas pelas suas dificuldades de aprendizagem, sem a percepção de que podem ser ajudadas ou, quando há, eles dificilmente se percebem como tendo um papel ativo nessa ajuda (VIANA, F. L., 2005).

Segundo os autores Dockrell e McShane (2000), muitas vezes a criança faz pouco esforço para realizar uma tarefa porque possui dúvidas sobre sua capacidade de realizá-la com sucesso e passam a ver seus esforços como algo inútil, justamente por já terem vivenciado inúmeras situações de fracasso. Esta crença negativa e opinião metacognitiva levam a uma frustração ou desistência rápida, que reforça ainda mais a visão de fracasso,

transformando este movimento em um ciclo. Consideramos que a identificação e intervenção precoce dessas dificuldades pode minimizar os riscos desse ciclo ocorrer.

Neste sentido, entende-se no presente trabalho que a escola possui um papel fundamental não somente no desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também como formadores do autoconceito da criança que, como falamos anteriormente, se constrói principalmente a partir das relações sociais. É importante, nos casos de dificuldades de aprendizagem, incentivar que a criança desenvolva uma autonomia e percepção acerca de seus potenciais. Incentivo este que pode ser feito tanto por parte da família, da escola e dos profissionais que a acompanham.

De acordo com as entrevistas, no projeto Oficinas de Leitura e Escrita cada criança é única e, por isso, por mais que se tenha um protocolo base, as diferentes formas de avaliar e intervir precisam se adaptar às necessidades de cada uma delas, principalmente para compreender não só os pontos de dificuldades, mas também os potenciais. Essa questão pode ser verificada no seguinte relato:

“Quando chegava demanda de avaliação para mim, eu ‘ignorava’ o laudo que ela vinha, porque muitas vezes vinha já com laudo, e começava a entender aquela criança, o funcionamento da criança. Isso faz toda a diferença. Porque, como ela (coordenadora do projeto) sempre dizia: ‘O que ela (criança) não faz a gente já sabe, a gente precisa saber o que ela é capaz’.” (Entrevistada 8).

Esse olhar para o potencial das crianças interfere também na forma como as atividades e os testes são apresentados a elas nos processos de avaliação e intervenção. O erro, no trabalho desenvolvido pela equipe, não é visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem. E isso é passado para a criança, de modo a reforçar sua capacidade. Luckesi (2006), afirma que o erro não deve ser fonte de castigo, mas um suporte para a autocompreensão, pois a partir dele a criança tem a possibilidade de se perguntar como e por que errou ou ter a escola, professor, psicólogo, discutindo e lhe apontando onde está o erro. A partir disso cria-se então um espaço de suporte para o crescimento.

“Isso tem muito a ver com a gente estimular aquela criança a entender que tudo bem se ela errasse, tudo bem se ela não conseguisse, ela não ia acertar tudo, e às vezes

mediar, mesmo que ela não conseguisse responder, não pontuasse aquele item no instrumento. A gente fazia com que ela passo-a-passo conseguisse responder pra isso também valorizar que ‘olha você não sabe fazer, mas você consegue se você tiver uma mediação, uma ajuda, tudo mais’. [...] Eu acho que essas crianças que chegavam para gente chegavam muito fragilizadas, né? Até por essa falta de tato de ‘ou é burro ou é preguiçoso’ [...]. E ver que esse espaço era um espaço que elas estavam livres para tanto aprender como errar, eu acho que tinha um impacto muito grande para elas se verem como capazes de aprender, capazes de tentar. ”

De acordo com Dockrell e McShane (2000), é possível fazer uso de dicas para reduzir os erros, utilizando uma quantidade maior delas no início e reduzindo gradualmente com o passar do tempo. Porém, quando estes erros ocorrem, eles também podem dar pistas sobre as necessidades e potencialidades daquela criança (por exemplo, apontando a forma como ela raciocina sobre determinada tarefa). De acordo com os autores, uma análise das potencialidades e necessidades da criança, promovendo de forma conjunta a outras intervenções, a sua autoconfiança, pode auxiliar de maneira positiva na aprendizagem. Até mesmo a forma como o erro é comunicado à criança faz toda a diferença, para que o trabalho realizado em avaliação e intervenção por parte do profissional de psicologia não se torne mais uma marca na história de fracassos da criança. No projeto há uma preocupação com a devolutiva, que é um ponto crucial para o desenvolvimento de todo o trabalho posterior à avaliação.

“Hoje em dia as pessoas, as professoras, já estão até usando menos vermelhos, usando outras canetas, para isso [o erro] não ficar tão evidente. Mas, toda vez que você olha e você só vê os seus erros, poxa, é desestimulante, né? De tipo: ‘poxa, e o quê que eu acertei?’. Acaba ficando ali camuflado. [...] quando a gente faz a devolutiva da avaliação, a gente vai falando: ‘ah, olha o quê que você fez. Lembra aquela atividade? Olha! Mostrou que você é bom nisso, que você tem facilidade disso’. [...] quando a gente vai falar o que precisa ser trabalhado é ‘que habilidade a gente ainda precisa desenvolver ou aprender, estimular’. Não como: ‘ah, você é ruim nisso’. Não! É algo que ela ainda precisa trabalhar. Como um instrumento que você começa a tocar, então você tem que praticar para aprender, para ir conseguindo, até conseguir tocar uma música.” (Entrevistada 1)

Além disso, é fundamental levar em consideração não somente a criança, mas compreender também o meio em que a mesma está inserida e qual é o seu histórico de aprendizagem, pois “a principal deficiência dos sistemas de avaliação de aprendizagem é ignorar a natureza interativa do ensino e da aprendizagem, colocando toda a responsabilidade nas costas da criança” (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p. 43). O meio, como vimos anteriormente, afeta de forma significativa na construção do autoconceito, que atravessa o processo de aprendizagem e, dessa forma, não pode ser negligenciado nos trabalhos de avaliação e intervenção.

Dados nacionais como os do PNAD (2018) mostram altas taxas de evasão escolar no início da adolescência. Nos questionamos o quanto essa evasão nesta fase pode estar relacionada a uma desistência diante de tantas dificuldades encontradas ao longo do caminho e a ausência de um profissional que conseguisse identificar, além dos erros, as potencialidades daquela criança ou adolescente.

Além, claro, das desigualdades sociais que muitas vezes levam os jovens a uma entrada precoce no mercado de trabalho (SOUZA; SOBRAL, 2015). Patto (2015) aponta que de 59 mães entrevistadas em sua pesquisa sobre o fracasso escolar apenas uma delas faz críticas explícitas à escola e ao que nela se passa. Todas as outras mães atribuem à criança ou assumem a responsabilidade pelo fracasso. Ou seja, constata-se a aderência a um discurso que toma o fracasso como uma questão individual, cabendo a cada criança ou adolescente e a cada família superar o fracasso.

O que os resultados obtidos apontam, portanto, é um cuidado que existe por parte da equipe para não reproduzir um modelo de trabalho que desconsidera que as dificuldades de aprendizagem envolvem múltiplos fatores, como os sociais, ambientais e emocionais. Compreendem este fenômeno de forma ampla, buscando evitar que histórias de fracasso e descrença se perpetuem.

3.5.3 Eixo 3: O processo de avaliação

As questões 4 “Como vocês separam avaliação e intervenção?”, 5 “Como é feita a escolha dos componentes da avaliação? Há um protocolo a ser seguido ou isso é montado pelo aluno/pesquisador de acordo com o caso?”, 6 “Essas atividades de avaliação utilizadas vêm de onde? Vocês produzem atividades? Como são produzidas?”

” e 7 “Você poderia explicar melhor como é a utilização dos testes? Como é feita a escolha da bateria?”, nos permitiram conhecer e descrever o processo de avaliação desenvolvido no Projeto Oficinas de Leitura e Escrita, desde as concepções que são consideradas até os procedimentos e ferramentas utilizadas.

De acordo com as entrevistadas no projeto a avaliação se dá considerando três momentos importantes: a identificação do problema, a avaliação do problema e o “diagnóstico” das potencialidades e questões a serem melhor trabalhadas. Colocamos a palavra diagnóstico entre aspas, pois as entrevistas nos mostram que não se trata de um diagnóstico nosológico, mas no sentido de identificação das demandas e dificuldades que aquela criança apresenta.

Os testes mencionados pelas participantes como sendo componentes da bateria de avaliação são: WISC-IV, Raven, Prohmele, TDE (Escrita e Leitura), Figura de Rey, Teste de Fluência Verbal, Tarefas Piagetianas, House Tree Person (HTP), além do Par Educativo, elaboração de história, produção de escrita narrativa (quando a criança já é alfabetizada) e leitura e compreensão de texto (quando a criança já lê). Os testes serão destrinchados mais adiante.

As entrevistas revelaram ainda que o processo de avaliação do projeto Oficinas de Leitura e Escrita possui uma visão abrangente e compreende que o sucesso de uma intervenção vai ocorrer a partir do momento em que se torna possível identificar o que precisa ser trabalhado e delimitar as metas de intervenção e os objetivos específicos desta. O processo de avaliação é, dessa forma, não somente anterior à intervenção, como também ocorre ao longo dela, para que se assegure que os objetivos estão levando a criança na direção certa.

Buscaremos neste eixo descrever brevemente o modelo de avaliação do projeto, abordando como é a visão do processo avaliativo por parte da equipe, quais são os processos que ocorrem (protocolo, bateria de testes utilizados, etc.) e como se dá o trabalho de finalização do processo de avaliação (o que é feito com/a partir do resultado).

Visão do processo avaliativo

Segundo as entrevistadas, o trabalho de avaliação do Projeto Oficinas de Leitura e Escrita é condição para a realização do trabalho de intervenção. De acordo com elas as

avaliações inicialmente vinham com um caráter de pesquisa e foram, ao longo do tempo, sendo incorporadas às diversas publicações feitas pela equipe.

A avaliação realizada pelo projeto difere das avaliações em que se leva em consideração apenas a testagem, tabelas, percentis, classificações etc. O projeto incorpora, juntamente a tudo isso, o processo cognitivo, de pensamento da criança, de maneira investigativa e para além do simples resultado.

“Porque se você pega um teste e só aplica, sem ver o todo, você está perdendo conteúdo, você só está avaliando uma habilidade, e muitas vezes elas estão atreladas a outros fatores.” (Entrevistada 1)

Outro aspecto muito valorizado no processo avaliativo do projeto, de acordo com dados coletados nas entrevistas, é o relacional. Compreende-se a importância do estabelecimento de um *rapport*, um acolhimento da criança que chega para o processo, para que se obtenha sucesso na avaliação. Para a equipe também é extremamente relevante pensar em como tornar o processo avaliativo mais tranquilo e atrativo para a criança, no sentido de segurança e também de motivação para estar ali.

“Se a gente parar para pensar, toda vez que alguém fala ‘Vou testar você’, a gente fica inibido, né? Eu fico assim: ‘Nossa! Ele vai me testar’. Eu fico ansiosa, fico: ‘Meu Deus, o quê que ele quer testar? Como vai ser meu desempenho?’. Então, a gente começa sempre por atividades que são menos chatas, porque tem umas chatas. Por exemplo, você vai pedir para uma criança escrever trinta e quatro palavras, logo de início, ela vai falar assim: ‘não, não quero!’, e nunca mais vai querer voltar. Então, você começa fazendo mais intervenções que são mais divertidas, que você sabe que as crianças gostam mais, que elas têm uma melhor aceitação e começa por aí, criando vínculo. Na medida em que você vai criando um vínculo, você fala: ‘olha, eu sei que isso é chato, mas ele é preciso ser feito, né?’. Então, eu já vou preparando a criança para o que eu vou pedir para ela, do que vai ser exigido dela. Ela vai entender que vai ser chato, mas por a gente ter já um início de vínculo aquilo já é mais facilmente aceito do que se fosse logo começar por isso no início” (Entrevistada 1)

Pesquisas assinalam que crianças que chegam para a avaliação já vêm, muitas vezes, classificadas pela escola como incompetentes. Portanto, não é incomum que as crianças tenham dificuldades com a avaliação psicológica, dado que “nesta avaliação se usam por vezes tarefas idênticas àquelas com que são confrontados na escola. Isto é, mais uma vez têm de exibir as suas (in)competências” (VIANA, F L. 2005, p. 67).

A evitação de se expor é no sentido de evitar também um resultado “negativo”. Este evitamento, muitas vezes, acaba sendo lido pelas famílias como “preguiça” ou “falta de esforço e vontade”. De acordo com Correa (2012, p. 142), “a baixa autoestima traz consigo a apatia e o desinteresse e, em alguns casos, agressividade e comportamentos opositivos”. Por isso, a forma como se inicia uma avaliação, como se propõem as tarefas e também como se faz a devolutiva do resultado (algo que abordaremos no item 5.3.3) é de extrema importância para o processo e isso é algo levado em consideração pela equipe do projeto Oficinas de Leitura e Escrita.

Protocolo de avaliação

Buscando compreender como se dá a composição e a execução da avaliação, propusemos que as entrevistadas falassem sobre este processo com base em suas experiências no projeto. Segundo as entrevistadas a avaliação da equipe possui um olhar clínico. Busca-se, com o processo, a compreensão dos “porquês” da dificuldade.

“A dificuldade expressa por uma criança, o resultado final, pode ser o mesmo, mas o que leva à dificuldade pode ser um caminho completamente diferente.”.
(Entrevistada 5)

Dessa forma, o que elas descrevem é que a escolha dos componentes da avaliação nunca se deu de forma rígida, mas compreendendo justamente que cada criança demanda uma avaliação diferenciada. Sendo assim, criou-se um protocolo base que permite certas modificações quando necessário.

“[...] O WISC é um instrumento que permite que a gente verifique diversos aspectos do funcionamento cognitivo, que a gente pode explorar depois de outras maneiras. Então, ele sempre esteve de alguma maneira ali, né? Como um termômetro,

basicamente, do que a gente queria fazer. Mas realmente, aquele protocolo inflexível não existia e nunca existiu. E é por isso que a gente estudava tanto, para que não fosse necessária a rigidez, para que a gente tivesse flexibilidade inclusive para inventar tarefas que pudessem entrar qualitativamente em uma avaliação da criança.”. (Entrevistada 5).

Sobre a execução da avaliação o que as participantes descrevem é que este sempre se inicia com uma anamnese, que dá pistas das dificuldades que a criança apresenta. A entrevista inicial é feita primeiramente com a família e depois é feita uma entrevista com a criança. Essa forma de iniciar a avaliação corrobora com o proposto por Dockrell e McShane (2000), que sugerem que a avaliação deve ser iniciada com alguém com quem a criança tem um contato regular, como a família ou um professor. Os mesmos autores também dizem que não é adequado investigar somente a criança, é preciso considerar todo o contexto em que ela está inserida, já que nem sempre os problemas estão somente na criança. Elas podem também “estar respondendo a um sistema educacional ou familiar que não atende às suas necessidades” (ibidem, p. 37). Viana (2005), também nos diz que a avaliação das dificuldades de aprendizagem não pode dizer respeito somente à criança ou adolescente, sendo de suma importância avaliar também as percepções e atribuições da família e dos professores. É importante “conhecer toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar. Isto é, analisar o funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta”. (ibidem, p. 68). A anamnese é fundamental para se iniciar o processo, a fim de assegurar que as dificuldades da criança não sejam consequências de fatores inespecíficos. A partir dela o avaliador verifica a possibilidade de presença de outras questões e dificuldades não relacionadas diretamente à aprendizagem (como questões de comportamento), além do seu contexto de vida, que pode ser desfavorável para o seu aprendizado (MOUSTY *et. al.*, 1994).

Logo após a anamnese é iniciado o planejamento de avaliação, pensando em quais testes serão utilizados, bateria essa que também vai se constituindo e modificando ao longo do processo avaliativo conforme as necessidades percebidas. Ela é, portanto, constituída por testes base e por outras ferramentas que são acrescentadas conforme necessidade, levando em consideração o que surge tanto a partir da anamnese quanto de outras observações da participante da equipe que realizará a avaliação, muitas vezes em conjunto e através da troca e debate em supervisão com a orientadora e demais colegas.

Esta bateria base utilizada também mudou ao longo dos anos, para que o processo de avaliação fosse o mais completo possível. A seguir iremos descrever brevemente alguns dos componentes da avaliação e quais são os seus objetivos (o que cada um deles busca avaliar) dentro do processo.

- **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV) (WECHSLER, 2013):**

O WISC-IV (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, 4ª edição) é um dos testes mais utilizados em avaliações neuropsicológicas e visa avaliar o funcionamento cognitivo de crianças e adolescentes, entre 6 e 16 anos. A sua 4ª edição veio para substituir a terceira e abrange quatro índices fatoriais: Compreensão Verbal (ICV), Organização Perceptual (IOP), Memória Operacional (IMO) e Velocidade de Processamento (IVP). Esses quatro índices são compostos por 15 subtestes, 10 de aplicação obrigatória e cinco suplementares.

No WISC-IV, o ICV é composto pelos subtestes Informação, Semelhanças, Vocabulário e Compreensão e Raciocínio com Palavras, e seu objetivo é medir fatores relacionados à habilidade de expressão verbal e capacidade de racionar com palavras; o IMO é composto pelos subtestes Aritmética do fator Conhecimento Quantitativo, Dígitos e Sequência de Números e Letras e mede, de forma resumida, o fator memória de curto prazo e a flexibilidade cognitiva; o IOP é composto dos subtestes Cubos, Completar Figuras, Raciocínio Matricial e Conceitos Figurativos, e mede o processamento visuoespacial, e as funções executivas de planejamento e organização. O IVP é composto pelos subtestes Código, Procurar Símbolos e Cancelamento que avaliam especificamente a velocidade de processamento, memória visual, agilidade mental e emprego de recursos atencionais (DINIZ, CORREA, MOUSINHO, 2020). Este teste está com o parecer favorável desde dezembro de 2011 (SATEPSI), com estudos de normatização até 2026 e de validade até 2031, podendo ser utilizado por profissionais de psicologia respeitando essas datas (DIAS-VIANA; GOMES, 2019).

Além de apresentar aspectos gerais do funcionamento intelectual, esse teste permite a avaliação de habilidades cognitivas específicas, o que possibilita o delineamento de um perfil cognitivo, podendo levar a comparações entre diferentes grupos clínicos. A aplicação da WISC-IV pode auxiliar a realização de diagnósticos

diferenciais, dentre eles a dislexia e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade, que estão frequentemente associados a dificuldades no processo de aprendizagem. (DINIZ, CORREA, MOUSINHO, 2020).

- **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN, RAVEN, COURT, 2018):**

As Matrizes Progressivas de Raven constituem testes não verbais para avaliação da inteligência e tem como objetivo avaliar a **capacidade intelectual geral** – fator “g” de inteligência. É composto por três partes, sendo as Matrizes Progressivas Coloridas destinadas às crianças na faixa de 5 a 11 anos.

- **Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth (ROCF) (REY, 2014):**

Esse instrumento possibilita avaliar uma variedade de funções cognitivas, como habilidades de processamento visuoespacial, memória visuoespacial, planejamento e organização. Existem dois modelos da Figura Complexa de Rey-Osterrieth, sendo eles a Forma A e a Forma B. A Forma A pode ser utilizada na avaliação de pessoas com idade entre 5 e 88 anos. Já a Forma B é voltada para a avaliação de crianças, com faixa etária entre 4 a 7 anos. Ambas são compostas por uma figura complexa e abstrata, sem significação evidente, formada por elementos geométricos.

A forma B é composta por quatro elementos principais (círculo, retângulo, quadrado e triângulo) e por elementos secundários (detalhes que estão localizados no interior dos elementos principais). Esse instrumento permite duas análises: uma quantitativa e uma qualitativa.

- **Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura (PROHMELE) (CUNHA; CAPELLINI, 2009):**

O PROHMELE - Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura se trata de um protocolo, desenvolvido por Cunha e Capellini (2009), composto por duas partes (Parte A e Parte B), que visam avaliar a realização de tarefas metafonológicas (habilidades silábicas, habilidades fonêmicas e repetição de não-palavras) e a leitura de palavras reais e pseudopalavras. Segue a descrição das provas componentes deste protocolo:

A. Prova de Habilidades Metafonológicas

A.1- Habilidades silábicas:

- Identificação de sílabas inicial (ISI). Exemplos: 1) (foto) foca-lago; 2) (cola) dado-copo; 3) (sala) mico-sapo.
- Identificação de sílabas final (ISF). Exemplos: 1) (selo) galo-dama; 2) (vaca) nome-dica; 3) (gato) rede-foto.
- Identificação de sílabas medial (ISM). Exemplos: 1) (casaco) semana-risada; 2) (barata) buraco-cabeça; 3) (camada) fumaça-perigo.
- Segmentação (Seg-Sil). Exemplos: 1) sapo (sa-po); 2) chuva (chu-va); 3) frase (fra-se).
- Adição (Ad-Sil). Exemplos: 1) pé + le = pele; 2) chá + pa = chapa; 3) bar+ ba = barba.
- Substituição (Subs-Sil): Exemplos: 1) carta (car>fés) = festa; 2) nove (nó>cha) = chave; 3) grito (to>pe) = gripe.
- Subtração (Subt-Sil); Exemplos: 1) pincel (-pin)=céu; 2) lençol (-len)=sol; 3) pedra (-dra) = pé.
- Combinação de sílabas (Com-Sil): Exemplos: 1) copo/bolo > co+lo = colo; 2) preto/poço > pre+ço = preço; 3) fôrma/caça > for+ça = força.

A.2- Habilidades fonêmicas:

- Identificação de fonema inicial (IFI). Exemplos: 1) (bolo) bico-moça; 2) (nome) rede-neto; 3) (doce) dedo-cola.
- Identificação de fonema final (IFF). Exemplos: 1) (rã) lâ-pé; 2) (gás) mês-par; 3) (cor) dez-lar.
- Identificação de fonema medial (IFM). Exemplos: 1) (fivela) cavalo-zunido; 2)(fumaça) camelo-cebola; 3) (solução) menino-beleza.
- Segmentação (Seg-Fon). Exemplos: 1) copo; 2) doce; 3) gato.
- Adição (Ad-Fon). Exemplos: 1) g + ema = gema; 2) s + ala = sala; 3) f + óca = foca.
- Substituição (Subs-Fon). Exemplos: 1) mago (m>l) = lago; 2) lábio (l>/s/) = sábio; 3) filha (f>p) = pilha.
- Subtração (Subt-Fon). Exemplos: 1) povo (-p) = ovo; 2) filha (-f) = ilha; 3) jaula (-j) = aula.
- Combinação de fonemas (Com-Fon). Exemplos: 1) navio + óculos (n + ó) = nó; 2) foca + imã (f+ã) = fã; 3) papel + obra (p + ó) = pó.

A.3- Repetição de não-palavras (RNP_Monossílabos, Dissílabos, Trissílabos e Polissílabos de quatro a seis sílabas, 1ª e 2ª tentativas): Exemplos: fãõ, val; tuge, quese; dalibo, faserma; chudegapa, demilopida, gissalobidade.

B. Provas de Leitura

B.1- Leitura de palavras reais: foi apresentada lista de palavras reais isoladas (133 palavras).

B.2- Leitura de pseudopalavras: foi apresentada lista de pseudopalavras (27 pseudopalavras).

- **Rapid Automatized Naming (RAN) (DENCKLA, RUDEL, 1974):**

A tarefa RAN é composta por estímulos de letras e número e também figurativos (cores e objetos) e seu objetivo é avaliar as habilidades de leitura, através da velocidade de nomeação e acesso léxico. A velocidade de nomeação está relacionada à recuperação de informações de natureza fonológica armazenadas na memória de longo prazo, que pode interferir na velocidade de leitura (RAMIRES, CORREA, 2017).

- **Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, GIACOMONI, FONSECA, 2019)**

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) emprega itens em escala e tem como objetivo avaliar habilidades fundamentais para o desempenho escolar, que são a escrita, aritmética e leitura. A partir dele é possível compreender quais domínios da aprendizagem estão preservadas ou prejudicadas. O subtteste de escrita aborda a escrita de nome próprio e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; o subtteste de aritmética envolve a solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito; e o subtteste de leitura trabalha com o reconhecimento de palavras isoladas do contexto. O TDE II, a segunda edição do teste, ampliou sua abrangência para todos os nove anos do Ensino Fundamental.

- **Desenho do Par Educativo (MUÑIZ, 1987):**

O Desenho do Par Educativo é uma tarefa que tem como objetivo avaliar o vínculo da criança com o aprender. Nela é pedido que a criança desenhe uma pessoa ensinando e outra aprendendo e a partir do desenho deve contar uma história. A análise desta tarefa precisa ser muito bem contextualizada e feita sem rigidez. É comumente utilizada para maior compreensão dos afetos das crianças e para direcionar a escuta e o acolhimento nos atendimentos e nas avaliações.

Mousty *et. al* (1994) já apontavam sobre a importância de uma bateria de avaliação, especificamente no caso de dificuldades de escrita e leitura. Os autores trazem que, embora os testes psicométricos tradicionais auxiliem a compreender os indicadores globais do desenvolvimento, principalmente comparado à população de referência, eles muito pouco nos informam sobre as causas e a natureza das dificuldades de aprendizagem. Portanto, faz-se necessário explorar o conjunto de processos cognitivos que fazem parte de uma determinada habilidade, para que se possa assim identificar de forma mais precisa onde estão as dificuldades. Os autores (*ibidem*) abordam a carência de instrumentos de avaliação do domínio da leitura e escrita, principalmente na língua francesa. Conforme trazemos nesta pesquisa, no Brasil ainda encontramos pouca sistematização de instrumentos em forma de protocolo.

Compreendemos não ser possível oferecer um material completo e que abarque todas as dificuldades e singularidades de cada criança, sendo o processo de avaliação muito similar ao da própria pesquisa, pois demanda um processo de busca por diversos instrumentos e testes, até mesmo a criação de algumas tarefas, para tornar a avaliação o mais completa possível (*ibidem*). Entretanto, ter um protocolo de avaliação é de suma importância para direcionar e abrir possibilidades aos profissionais no que diz respeito à avaliação das dificuldades de aprendizagem.

Resultado da avaliação e relatório final

Segundo os dados coletados antes de planejar a intervenção prepara-se um relatório e realiza-se uma entrevista devolutiva, que é realizada tanto com a criança, quanto com a família, com base neste documento final produzido pela avaliadora. Esta devolutiva pode levar mais de uma sessão para ser finalizada. Ao final da avaliação, espera-se que tenha sido possível identificar os problemas de processamento envolvidos

na dificuldade de aprendizagem que a criança apresenta (DOCKRELL; MCSHANE, 2000).

“[O relatório] *Faz diferença para o pai e para a mãe que estão lendo, faz diferença para a escola que vai receber aquela criança, faz diferença para a criança que já tem idade suficiente para ler o que está escrito ali e a gente explica para ela o que está acontecendo, e faz diferença para o médico que vai atender. Então foi o que você falou, a gente tenta dar um panorama geral da criança e não só a nota que ela tirou, o score que ela teve naquele teste, se ela é ruim ou boa, se ela precisa de ajuda nisso ou não. Não é uma coisa mecânica.*” (Entrevistada 9)

O trabalho de evidenciar as potencialidades da criança ocorre desde o acolhimento, quando a criança chega para a avaliação, até o processo final. Este movimento tem total relação com o que foi abordado anteriormente, sobre a importância de uma autoimagem positiva no processo de aprendizagem. “O autoconceito e autoestima que a criança desenvolve têm implicações importantes na maneira como interpreta suas dificuldades, como também nas formas de superá-las” (CORREA, 2012, p. 142). Por isso, a forma como a devolutiva será feita é tão importante, pois a depender do que evidenciar, da forma que forem passadas as dificuldades, podem ter efeitos na autoestima da criança e, conseqüentemente, em seu aprendizado.

Segundo Dockrell e McShane (2000), as crianças mais novas e com dificuldades de aprendizagem tendem a ser motivadas pelo reforço positivo. Importante ressaltar que o relatório produzido pelas participantes do projeto Oficinas de Leitura e Escrita não é unicamente um resultado quantitativo das avaliações, com escores, mas comporta toda uma estrutura qualitativa, que aponta não só as dificuldades avaliadas, mas também os potenciais da criança. O objetivo da avaliação não é rotular a criança, ou *culpabilizá-la*, mas avaliar a interação dinâmica entre a criança, a tarefa e o ambiente (ibidem).

Quando se trata de avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, interessa perceber, conforme Viana (2005, p. 70), “qual a areia na engrenagem”. Chegam, nos Serviços de Psicologia, muitos pedidos de ajuda para crianças que apresentam dificuldades, mas:

A avaliação efetuada pelos professores se refere apenas a constatações (“não lê”, “tem muitas dificuldades na leitura”, “não compreende o que lê”, “não

sabe interpretar”), sem nunca terem sido interrogados os processos (quer os utilizados pelos alunos, quer os utilizados pelos professores), sem se procurar entender os erros como hipóteses construtivas do conhecimento. (ibidem).

Assim como ocorre no trabalho de Orientação à Queixa Escolar proposto por Souza, B. P. (2015b), o objetivo do relatório e dos encontros de fechamentos da equipe do projeto é olhar para as dificuldades de uma nova forma, à luz de novas informações. Além disso, conforme descrito no trecho a seguir, o relatório também traz propostas e direções a respeito de como auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem:

“E a gente botava, no final dos informes, recomendações para a escola, para a família e também pedidos para outros profissionais se fosse necessário. A gente botava: ler livro com o seu filho, jogar tais jogos, mesmo que você não tenha, construir um jogo. Não tenho como comprar um LINCE, por exemplo, que é um jogo muito bom... O que eu faço? Vamos construir um LINCE. Então a gente explicava jogos que poderiam ajudar e coisas que a família também poderia fazer para poder incentivar essa criança a aprender, para incentivar essa criança também a se sentir capaz de aprender”.
(Entrevistada 3)

Em suma, podemos concluir que objetivo deste relatório final de avaliação é de não somente pensar e informar os resultados, mas também pensar nas possibilidades, nas mudanças que podem ser operadas pelos diversos envolvidos (família, escola etc.), em busca de uma mobilização conjunta para a superação.

3.5.4 Eixo 4: As atividades de intervenção

Para compreender e descrever o processo de intervenção realizado pela equipe do Projeto Oficinas de Leitura e Escrita, propusemos as questões 4 “Como vocês separam avaliação e intervenção?”, 8 “O que é feito após o processo de avaliação? Há uma “re-avaliação?” e 9 “O que vocês trabalham para desenvolver as competências metalinguísticas das crianças?”. As entrevistas revelaram que as intervenções sempre levam em consideração os aspectos das potencialidades das crianças e também da sua autoimagem e autoconceito. Um ponto de cuidado da equipe, por exemplo, é propor as

atividades de intervenção começando pelas mais fáceis ou mesclando as fáceis com as mais exigentes.

“Não tem por que você começar com difícil, né. Você começa pelo mais fácil para saber que a criança vai acertar, para ela ficar motivada... Mas, também não pode ser aquele fácil demais, que a criança olhe: ‘ah, que coisa ridícula, né?’ Então, é achar esse meio termo para que a criança se sinta desafiada e motivada a continuar nesse processo. Isso é a diferença, porque se você só dá coisas difíceis a criança vai ficar frustrada. Eu fico frustrada, se eu só faço coisas que eu não consigo fazer, né? Imagina uma criança que ainda não tem o cérebro todo desenvolvido, não tem todas as habilidades, as funções executivas desenvolvidas, e do nada você fica exigindo isso, é muita frustração. ” (Entrevistada 1)

“Às vezes até a criança nem tinha muita dificuldade naquela habilidade em si, mas a gente levava e aquilo ajudava também. E aí a criança quando consegue fazer se sente melhor, se sente potente, se sente capaz. Então a gente sempre levava muito para esse lado de fazer a criança se sentir capaz. ” (Entrevistada 9)

Dockrell e McShane (2000) sugere a possibilidade de, ao determinar os objetivos da intervenção, escolher tarefas que combinem habilidades que a criança já possui com habilidades que a criança precisa desenvolver. Segundo os autores o primeiro passo no programa de intervenção deve ser fácil, para que ela tenha sucesso logo na primeira tentativa.

De acordo com estes mesmos autores,

A identificação de uma dificuldade específica em uma criança, o diagnóstico de seus componentes e o entendimento dos pré-requisitos cognitivos para a execução da tarefa são de pouca valia se o profissional não conseguir traduzir essas informações em programas de intervenção adequados para o caso (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p. 160).

Observar esses pormenores e conseguir identificar o melhor caminho de intervenção para aquela criança em específico é um trabalho minucioso, que demanda prática, experiência, conhecimento teórico, assim como sensibilidade e uma escuta acurada. Conforme nos aponta Freire (1999), a alfabetização precisa deixar de ser algo externo para ser dele mesmo, precisa sair de dentro de si como uma criação.

Também na intervenção, assim como na avaliação, nota-se uma preocupação da equipe com o *rappor*t e com o desenvolvimento da autoestima e autoconceito da criança.

“A gente foi percebendo que para as crianças era importante ter um espaço naquele contexto de atendimento, naquele espaço. A gente fez para os mais velhos a pasta de trabalhos em que os trabalhos são colocados e eles viam o desenvolvimento. E para as crianças a caixa. Então tinha a caixa que eles decoravam, colocavam os materiais deles, as produções deles... às vezes desenhavam um personagem que ia poder nos ajudar naquela atividade. Se a gente conseguiu muito a gente faz um troféu e comemora. E trabalhar com metáforas, uma escadinha para simbolizar o passo-a-passo que a criança foi construindo. E essa caixa, cada vez que a criança ia crescendo e amadurecendo, elas costumavam pedir para que essa caixa fosse reformada. Isso era muito interessante! E no final do ano elas viam o avanço naquele ano. Trabalhávamos muito labirintos, para trabalhar funções executivas. No labirinto sempre tinha um elemento lúdico, não era “levar um gatinho até a tigela de leite”, era “levar a criança...” e aí eu botava um elemento significativo para aquela criança. E não é só o material, mas a nossa presença. Então a nossa torcida ‘Vai, você vai conseguir! Para! Pensa um pouco! Como a gente pode fazer agora?!’” (Entrevistada 4)

Auxiliar a criança neste contexto para que não se crie uma relação de resistência com o aprendizado, visto que muitas delas vêm de uma série de histórias de “fracasso” e dificuldade, é de extrema importância.

“É criar jogos, em tom lúdico para que a criança se envolva. Não é sentar e escrever. Às vezes para fazer um ditado tinha toda uma história. Então às vezes a gente lia um livro, desse livro a gente pensava palavras. Por exemplo, ‘Vamos ler o livro e vamos ver o que você acha. Você agora está avaliando o livro, não tem às vezes uns profissionais que trabalham só dizendo se um livro ‘tá’ legal ou não? Então você vai dizer o que você achou. A gente vai pegar umas palavras, vai escrever.’ Então isso ia envolvendo, a criança fazer histórias, construir livros”.

Spinillo (2001, p. 110), traz que em relação ao desenvolvimento das habilidades de produzir histórias, por exemplo, as situações de aprendizagem precisam:

Manter e despertar na criança a paixão pela história, pelos textos, pelos livros. Os encontros iniciais entre a criança e o mundo das histórias são (ou deveriam ser), particularmente, mágicos: a imaginação viaja nas palavras, nas gravuras, no tom de voz, nas expressões faciais, nos gestos. (2001, p. 110)

Além disso, para despertar o interesse da criança e conseguir realizar uma intervenção adequada, além de selecionar os componentes ideais para a intervenção e também os formatos, as integrantes da equipe tentam adequar aos gostos e interesses das crianças. Sendo assim a equipe buscou, ao longo dos anos, desenvolver alternativas para motivá-las ao longo do processo. Faz-se uso de jogos comerciais, adapta-os e também se cria do zero outras atividades. O objetivo é sempre adequar a proposta aos interesses da criança.

“Quantos jogos a gente já não criou assim?! ‘Ah, vamos usar o interesse específico dele’. Sei lá, vou trazer um [exemplo] meu... Ele gostava muito do Botafogo e ele tinha muita resistência a tudo que você possa imaginar que relacionasse à leitura e escrita. Justificável, porque ele estava com 12 para 13 anos de idade e ele estava no 3º ou 4º ano, então ele estava bem atrasado, com crianças de idades menores. Aí eu virei quase uma Botafoguense. Eu descobri o time do Botafogo, todas as escalações do Botafogo, eu inventei “cara-a-cara” do Botafogo, eu criei jogo da memória do Botafogo, eu criei muita coisa para ele do Botafogo. Para ele escrever e querer ler, eu trazia reportagens reduzidas do Botafogo para estimular a leitura. Depois consegui fazê-lo quebrar todo esse paradigma com a leitura. ” (Entrevistada 8)

Considerando a importância e função do lúdico para o desenvolvimento das crianças, foram propostas, no projeto de extensão “Oficinas de Leitura e Escrita: A Aprendizagem da Língua Escrita e suas Dificuldades”, a construção de atividades que integrassem o interesse de cada criança com a construção de novos saberes. A partir de um artigo citado por uma das participantes, ao qual tivemos acesso, iremos trazer a seguir algumas imagens e descrições como exemplos:

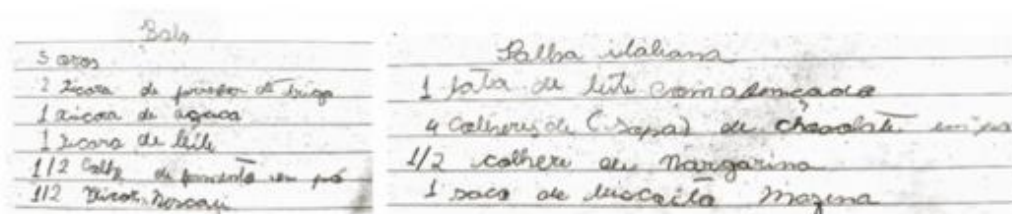
Figura 4 - Uno de consciência fonológica



Fonte: ALMEIDA *et. al.*, 2018

O Uno de Consciência fonológica foi desenvolvido a partir do interesse de uma criança atendida pelo projeto, e visava desenvolver habilidades de identificação e manipulação dos sons da fala. O primeiro Uno, da imagem à esquerda, diferente do jogo comercial convencional, possui imagens no lugar nos números e a equivalência entre as cartas se dá a partir de palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba. O segundo Uno, da imagem à direita, segue a mesma lógica, porém foram utilizadas palavras no lugar de imagens, o que auxilia também na leitura e escrita de palavras (ALMEIDA *et. al.*, 2018).

Figura 5 - Fragmentos de receitas



Fonte: ALMEIDA *et. al.*, 2018

A intervenção lúdica realizada com receitas foi criada com base no interesse por culinária demonstrado por uma participante do projeto, de 10 anos. A equipe descreve que sua dificuldade na escrita era grande e a atividade idealizada foi a construção de um livro de receitas, a partir do qual ela “poderia trabalhar suas dificuldades mais evidentes

e, ao mesmo tempo, usar a potência criativa em seu saber-fazer” (ALMEIDA, *et al.*, n.p).

A partir dessa intervenção foram trabalhadas as irregularidades e as regras ortográficas de contexto de palavras, entre outras questões específicas da língua escrita, o que proporcionou à criança ganhos expressivos neste sentido. Por tratar-se de uma atividade lúdica a criança também demonstrou maior engajamento e interesse em realizar as atividades, contatando a escrita de forma mais prazerosa e “ressignificando, assim, a sua relação com o aprendizado” (ibidem).

Figura 6 - Personagens da peça de teatro



Fonte: ALMEIDA *et. al.*, 2018

Outro exemplo de intervenção realizada pelo projeto é o uso da dramatização. Uma das crianças atendidas no projeto, que apresentava dificuldades de leitura e escrita, demonstrava resistência em aderir às atividades propostas. A equipe identificou seu interesse por teatro e utilizou esta atividade em específico para desenvolver a fluência de leitura e escrita. Uma peça escolhida pela criança foi dramatizada e todo o cenário e personagens foram construídos também por ela, juntamente à estagiária (ibidem).

Figura 7 - Família Pontuação



Fonte: ABBATE *et. al*, 2017

A Família Pontuação é outro jogo criado pela equipe, sendo composto por seis personagens que representam os sinais de pontuação: Simão Interrogação, Tião Travessão, Nicolau Ponto Final, Romão Exclamação, Antônio Dois Pontos e Lila Vírgula (na figura 6 podemos ver dois deles). Cada personagem possui uma característica diferente e são apresentados à criança juntamente a uma explicação do que cada pontuação representa na norma culta. A criança é convidada, então, a refletir sobre as regras da pontuação que o personagem indica, elaborando uma pequena história sobre ele, tentando fazer uma utilização consciente e adequada de cada um deles. Este recurso pode ser adaptado e utilizado de acordo com as necessidades de cada criança (ABBATE *et. al*, 2017).

Segundo a equipe, os participantes que tiveram contato com esta intervenção demonstravam melhoras significativas na escrita (como a variação no uso das pontuações, a divisão do texto em parágrafos, a produção de histórias com início, meio e fim, o uso de parágrafo e travessão para as falas dos textos), assim como na apropriação do uso da pontuação (ibidem). A criação de narrativas acerca dos personagens, tanto na intervenção com a Família Pontuação, quanto na anteriormente citada, do fantoche, facilitou em muito a aprendizagem e trouxe um elemento lúdico para o momento de aprendizagem, facilitando a ressignificação do vínculo de aprendizagem. O uso de imagens também foi um suporte importante para que esse desenvolvimento ocorresse.

Muitos outros exemplos de atividades foram mencionados nas entrevistas pelas entrevistadas, como o “dominó fonológico”, em que o objetivo não era unir números, mas palavras que começavam iguais às outras, trabalhando assim a identificação de sílabas iniciais. A rima também é outro recurso muito utilizado, bingo, jogos de tabuleiro, principalmente para trabalhar a organização com a criança, controle de impulsos, a percepção de processo/trilhar um caminho, etc.

“Atividade com jogos se constitui, portanto, em oportunidades de utilização da leitura e da escrita de forma contextualizada e, ao mesmo tempo, de uma aproximação entre jogo, leitura e escrita.” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005, p. 325). Podem existir algumas aproximações entre o jogo e a situação de leitura, por exemplo, como o fato desta ser uma atividade que, assim como o jogo, “envolve raciocínio e exige comportamento estratégico” (ibidem).

Trabalhos de intervenção, como os que são realizados pela equipe do projeto Oficinas de Leitura e Escrita, são de extrema importância para minimizar as queixas escolares no período da aquisição da leitura e escrita, e facilitar o processo de aprendizagem dessas crianças. Diversos estudos comprovam que o trabalho de intervenção com crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, focando por exemplo, no processamento fonológico, possuem influência direta na melhora da habilidade de leitura (CAPELLINI, CUNHA, 2011), intervenções na consciência morfológica também (GUIMARÃES, PAULA, MOTA, 2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou a existência de um protocolo que pode servir de modelo para outros trabalhos e ratificou a importância de desenvolvermos e descrevermos mais protocolos que possam contribuir com o trabalho dos profissionais nos momentos das avaliações e intervenções nas queixas escolares no período da alfabetização. Os resultados apontaram ainda para a importância de que o trabalho dos profissionais diante das dificuldades de leitura e escrita leve em consideração os múltiplos fatores que podem estar por trás destas. Enfim, um protocolo que coloque em prática intervenções que não contribuam para a perpetuação das histórias de fracasso escolar. A queixa escolar no período da aquisição da leitura e escrita é das mais frequentes, por isso é importante que os profissionais que recebem estas crianças tenham um conhecimento sobre o processo de alfabetização e as habilidades e conhecimentos necessários nesse momento.

Conforme pontua Collares e Moysés (1994), há uma crença de que as crianças e adolescentes não aprendem “porque são pobres”, “porque são negras”, “porque são provenientes de zona rural” ou “porque são imaturas”, “são preguiçosas”, “porque seus pais são analfabetos”, “são alcoólatras”, “as mães trabalham fora, não ensinam os filhos”. Os responsáveis pelos encaminhamentos por queixa escolar (escolas, médicos, famílias), são reprodutores de um discurso e de uma lógica que está presente no corpo social. Dessa forma, precisamos ainda compreender a queixa como sendo multifatorial e buscar formas de avaliá-las que considerem esses fatores, assim como formas de promover intervenções mais assertivas nas necessidades de cada criança.

A descrição do trabalho desenvolvido pela equipe do projeto Oficinas de Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio de Janeiro revelou que, além de ter um protocolo de avaliação bem estruturado, a equipe considera os múltiplos fatores relacionados ao processo de aprendizagem, como os atravessamentos sociais, ambientais e emocionais. Em relação ao processo avaliativo, a equipe compreende que este precisa levar em consideração não só as dificuldades da criança, mas também as suas potencialidades. Sendo assim, o protocolo não tem apenas uma função de testagem, pois o resultado de um teste de forma isolada não teria nenhum valor. Dentro do processo avaliativo considera-se ainda muito importante o aspecto relacional, com o acolhimento e *rappor*t da criança que chega para ser avaliada.

O protocolo de avaliação desenvolvido pela equipe não é rígido, pois compreende que cada criança demanda uma avaliação diferenciada e singular. Portanto, o que existe é uma base que permite modificações quando necessário. Todo o processo se inicia com uma anamnese, que fornece pistas para as dificuldades que a criança apresenta. Logo após é iniciado o planejamento de avaliação, onde são pensados os testes que irão compor a bateria, considerando tanto o que surge na anamnese, quanto as observações de outras participantes da equipe.

Esta pesquisa permitiu reafirmar a extrema importância da consolidação e divulgação de protocolos e baterias de avaliação. Compreende-se que não é possível oferecer um material completo e universal que sirva para toda e qualquer criança com dificuldades em leitura e escrita. Porém, ter um protocolo base é de suma importância para que possamos abrir possibilidade aos demais profissionais no que diz respeito à avaliação e também intervenção frente às dificuldades de aprendizagem no período da alfabetização.

Os resultados mostraram que muitos trabalhos abordam a importância da avaliação, mas ainda é necessária uma orientação mais diretiva, que possa ser colocada em prática por outros profissionais. Este trabalho também trouxe dados que corroboram com pesquisas já realizadas, demonstrando a importância de se buscar formas eficazes de avaliar e intervir nas dificuldades de leitura e escrita e queixas escolares no período da alfabetização.

O mesmo ocorre com as atividades de intervenção. Uma avaliação que compreenda as dificuldades específicas de uma criança e as necessidades cognitivas para a execução de determinada tarefa é muito importante, porém, se o profissional não souber utilizar estes dados para compor uma intervenção adequada ao caso, estes dados podem não servir. Desta forma, considera-se de extrema importância a divulgação científica e acadêmica de propostas de intervenção para as dificuldades de leitura e escrita, não somente com descrições de intervenções realizadas em pesquisa, mas com recursos adaptados para a prática de outros profissionais, como psicólogos psicopedagogos, fonoaudiólogos e até mesmo os próprios professores em sala de aula.

Para isso, consideramos relevante que os pesquisadores se preocupem em refinar os dados e recursos utilizados nas pesquisas, de maneira que eles possam se transformar em instruções, materiais de apoio etc. Se necessário, é importante realizar modificações nas dinâmicas das atividades utilizadas em pesquisa, para que estas possam ser utilizadas

em intervenções clínicas e/ou educacionais, como a equipe do projeto Oficinas de Leitura e Escrita faz em seu trabalho.

Crianças que chegam à escola com maior desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, assim como outras habilidades e conhecimentos necessários no período da alfabetização, estão mais instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Dessa forma, uma alfabetização inadequada, com ausência ou o mau uso de atividades linguísticas e cognitivas pode comprometer toda a trajetória escolar, principalmente a das crianças que aprendem mais lentamente.

Por isso, é fundamental que o psicólogo que trabalhe com queixa escolar e consequentemente com dificuldades de aprendizagem esteja preparado em termos de conhecimento básico sobre a natureza da leitura e da escrita, assim como as demandas cognitivas e linguísticas deste aprendizado. Compreender, portanto, sobre psicogênese da língua escrita, habilidades metalinguísticas, entre outros temas relativos à aquisição da escrita e da leitura, é necessário para o profissional que lidará com casos de dificuldades de aprendizagem. Conhecer sobre tudo isso possibilita ainda que novas práticas preventivas e interventivas possam surgir. Os resultados apontam a necessidade de a formação do psicólogo incluir conhecimentos básicos sobre a natureza da leitura e da escrita, assim como das demandas cognitivas e linguísticas deste aprendizado, de modo que em um processo de avaliação e intervenção contribua de fato para a não perpetuação das histórias de fracasso escolar.

Reiteramos, por fim, a necessidade da criação de espaços de troca entre profissionais da saúde, escola e família, para que a queixa escolar no período da alfabetização e as dificuldades de aprendizagem possam ser melhor compreendidas e trabalhadas, não desconsiderando fatores sociais e ambientais, e nem negligenciando as necessidades de avaliação e intervenção nessas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBATE, S. P.; DINIZ, J.; FREITAS, D. A.; HOLANDA, M. C.; GONCALVES, C. P.; RAMIRES, G.; VARIZO, S.; CORREA, J. Conhecendo a Família Pontuação: Ferramenta lúdica para a produção textual de crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. In: **Anais da 8ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ**, 2017, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, D; VIDAL, A. P.; LINHARES, R.; ALBUQUERQUE, P. SANTOS, V.; BARRETO, A. M; MACHADO, R.; VARIZO, S.; FONSECA, I.; CORREA, J. Atividades lúdicas e a resignificação da relação da criança com o aprender. **Revista do CFCH**. Ed. SIAC 218.

ANCONA-LOPEZ, M. **Avaliação de serviços de psicologia clínica**. 1981. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1981.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIAMFALDONI, M. H. T. (Orgs.), **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 9-32.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 50-6, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BOAZ, C.; NUNES, M. L. P. Caracterização das queixas de meninos e meninas em clínicas-escola nos últimos 30 anos. **Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação da PUC**, 2009, p. 1302- 1304.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Educação já: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022.** Todos pela educação. 2018b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2015: Análises e Reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia (Natal)**, vol. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CANDIA, A. B.; BARRETO, A. D. M.; MACHADO, R. S.; ABBATE, S. P. ; ANDRADE, R. C. M. ; DIAS, P. B. ; AZEVEDO, I. F. ; CORREA, J. . Entendendo as dificuldades: a importância da análise de demanda. Apresentação de Trabalho/Congresso. s/p. 2016.

CAMPEZATTO, P. M; NUNES, M. L. T. Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 376-388, 2007.

CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K.; GERMANO, G. D. Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. **Revista Educação em Questão**, v. 37, n. 23, p. 146–164, 2010.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v.11. supl. 2, p. 183-193, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39–47, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v. 76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, C (Org.). Consciência fonológica e alfabetização. 1. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1995.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 269–285, 1985.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004a.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004b.

CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009. 128 p.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). **Série Ideias**, n. 23, p. 25-31, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.71-110.

CONDE, D. L. G. **O Ensino de Psicologia na Formação de Professores em Nível Médio/Curso Normal**. In: COMPSIEDUC/CRP-RJ (Org.). Conversações em Psicologia e Educação. Conselho Regional de Psicologia - 5ª região. 2016, p. 99-107.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019

CORREA, J. **Aquisição do sistema de escrita por crianças**. In.: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S (Orgs). Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2001, p. 19-72.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69–75, 2004.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

- CORREA, J; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.12, p. 273-286, 1999.
- CORREA, J. O aprendizado da escrita e suas dificuldades: as histórias que as crianças contam. **Veredas**. Especial. 141-151, 2012.
- CORREA, J. MOUSINHO, R. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In.: MOTA, M. P. E; SPINILLO, A. **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 77-100.
- CUNHA, T. R. S.; BENETTI, S. P. C. Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de Psicologia. **Boletim de Psicologia**, v. 5, n. 130, p. 117-127, 2009.
- CUNHA, C. A., SISTO, F. F.; MACHADO, F. Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 147-156, 2007.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.
- DENCKLA M; RUDEL R.G. Rapid Automatized Naming of Pictured Objects, Colors, Letters and Numbers by Normal Children. **Cortex**. v. 10, p. 186-202, 1974
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.
- DIAS-VIANA, J. L.; GOMES, G. V. A. Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC): análise da produção de artigos científicos brasileiros. **Psicologia Revista**, v. 28, n. 1, p. 9-36, 2019.
- DINIZ, J. M.; CORREA, J. MOUSINHO, R. Perfil cognitivo de crianças com dislexia e de crianças com TDAH. **Rev. Psicopedagogia**, v. 37, n. 112, p. 18-28, 2020.
- DOCKRELL, J. MCSHANE, J. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Trad. Andrea Negreda. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, A. A.; CONTE, K. M.; MARTURANO, E. M. Meninos com queixa escolar: Autopercepções, desempenho e comportamento. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 4), p. 443-451, 2011.

FERREIRO, E. **Com todas as letras** (retrad.Sandra Trabucco Valenzuela),17. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Livro eletrônico.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRELLER, C. C; SOUZA, B. P; ANGELUCCI, C. B; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S; MACÊDO, T. E. C. R.. Orientação à queixa escolar. **Psicol. estud.**, v. 6, n. 2, p. 129-134, 2001.

FREIRE, P. Educação como prática da **liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Política e educação** : ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.23: Coleção Questões de Nossa Época.

FUKUDA, M. T. M; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790, 2012.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63

GOMES, M. A. A; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.

GRAMINHA, S.S.V.; MARTINS, M.A.O. Estudo das características da população que procura o serviço de atendimento infantil no centro de psicologia aplicada da FFCLRP-USP. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 119-130, 1993.

GUIMARÃES, S. B; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica e ortografia. Uma relação para além da consciência fonológica?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 608-623, mai-ago 2018.

GUIMARÃES, S.B.; PAULA, F. V.; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicol. USP**, v. 25, n. 2, p. 201-2012, mai-ago 2014.

HAZIN, I.; GOMES, E; AZONI, C. A. Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LAPEN). In: INSTITUTO ABCD. **Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem**. São Paulo: Instituto ABCD, 2017, p. 78-82. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/guia-de-boas-praticas/>. Acesso em: 20 set. 2019.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de

virtude. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar. In: AQUINO, J.G. (coord.). **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1998.

MACHADO, A. M. **Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever?** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org). Dislexia: subsídios para políticas públicas. São Paulo: CRPSP, 2010, p. 24-29

MALUF, M. R; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 24, p. 67-92, 2006.

MELO, R. B. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MELO, R. B.; CORREA, J. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita por adultos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 460–479, 2013.

MELO, S. A.; PERFEITO, H. C. C. S. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 239-249, 2006.

MERG, M. M. G. **Características da clientela infantil em clínicas-escola**. 2008. 82 p. Dissertação - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: **Melhoramentos**, 2012.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: **Unesp**, 1996.

MOTA, M. M. P. E. da. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 159–166, 2009.

MOTA, M. M. P. E da *et al.* O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. **Revista Eletrônica do ICHL/UFJF**, v. 4, p. 1–8, 2006.

MOTA, M. M. P. E. da *et al.* Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual Medida pelo Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 223-229, 2009.

MOTA, M. M. P. E, VIEIRA, M. T; BASTOS, R. R.; DIAS, J.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; ANDRADE-SILVA, D. Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, p. 114–120, 2012.

MOTA, M. M. P. E. da; ANIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 311–318, 2008.

MOTA, M.; CASTRO, N. Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não alfabetizados. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, n. 2, p. 169-179, 2007.

MOTA, M. M. P. E. da; SILVA, K. C. A. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em Pesquisa*. v.1, n.2, p. 86-92, 2007.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pro-fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 2, p. 113-8, 2009

MOUSTY, P.; LEYBAERT J.; ALEGRIA J.; CONTENT A. E MORAIS, J. BELEC: uma bateria de avaliação da linguagem escrita e de seus distúrbios. In.: GRÉGOIRE, J; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura, os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. (M. R. B. Osório, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. pp. 125-142

MUÑIZ, A. M. R. O desenho do par educativo: Um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, v. 6, n. 13, p. 41- 48, 1987.

NAKAMURA, M. S; LIMA, V. A. A; TADA, I. N. C. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 423–429, 2008.

NETO, F. F.; CARDOSO, A. C; KAIHAMI, H. N; OSTERNACK, K.; STUMP, G. V; PETLIK, M. E. I; BARBIERI, C. L. A. Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. **Psicopedagogia**, v. 32, n. 98, p. 158-167, 2015.

NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In.: ALENCAR, E. M. S. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem*. 3 ed. – São Paulo: 1995, p 13-50

NUNES, T; BRYANT, P. *Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre: Penso, 2014. 208 p.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PATTO, M. H. S. (1990). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. rev. e aum. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, M. A. A. **Bloco inicial de alfabetização (Bia) e queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1797/1/MariaAugustaAlvesPimenta.pdf>.

PRIOSTE, C. D. Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2430–2447, 2016.

RAMIRES, G., CORREA, J. Perfis linguístico-cognitivos na velocidade de leitura de palavras no português brasileiro. **Anais da Mostra Psi PUC-Rio**. s/p. 2017. Disponível em: http://www.psi.puc-rio.br/site/images/psi_puc/eventos/MostraPsi/resumos_numerados_mostra_2017.pdf.

RAVEN, J. C.; RAVEN, J. H. C. **Matrizes progressivas coloridas de Raven: manual técnico**. São Paulo: Person Clinical Brasil. 2018

REGO, L. L. B. Alfabetização e letramento: Refletindo sobre as atuais controvérsias. **Secretaria de Educação Básica**, p. 1–11, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

REGO, L. L. B; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997.

REY, A. **Figuras Complexas de Rey: Teste de Cópia e de Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas**. OLIVEIRA, M. S., trad. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2014

RICARTE, M. D., MINERVINO, C. A. DA S. M., DIAS, M. G. B. B; ROAZZI, A. Emoções infantis: estudos do reconhecimento das emoções em diferentes contextos sociais. In: Minervino, C. A. DA S. M; Nóbrega, J. N (Orgs.), **Aprendizagem e emoção: Estudos na infância e adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Pearson, 2013, pp. 187-174

ROAZZI, A.; DOWKER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 1, p. 31–55, 1989.

- RODRIGUES, M. C; CAMPOS, A. P., S; FERNANDES, I. A. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 241-252, 2012.
- ROMARO, R. A; CAPITAO, C. G. Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. **Psicol. teor. prat.**, v. 5, n. 1, p. 111-121, 2003.
- SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 93–102, 2017.
- SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v.27, n. 1, 2007.
- SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D. C. Análise Dos Encaminhamentos De Municipal De Ensino De Caxias Do Sul. **Interações**, v. 9, n. 18, p. 127–152, 2004.
- SILVA, R. C. O fracasso escolar: a quem atribuir? **Paideia**, v. 7, p. 33-41, 1994.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004.
- SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 312–319, 2006.
- SOUZA, B. P. Apresentação. In: SOUZA, B. P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015a, p. 13-24
- SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, B. P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015b, p. 137-164.
- SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à queixa escolar . In: SOUZA, B. P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. 2 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015, p. 119-134.
- SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, vol. 5, n. 9, p. 134-154, 2000.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. R (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 17-33.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In.: SOUZA, D. T. R; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015, p. 27-58.

SPINILLO, A. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In.: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2001, p. 73-116.

SPINILLO, A. G.; ROAZZI, A. A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 20–25, 1989.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, v. 38, p. 157–171, 2010.

STEIN, L.M., GIACOMONI, C., FONSECA, R. P. **TDE-II - Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2019

TEMPLE, G. C; SOUZA, M.P.R. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOAZZA, R; COSTA, A. C.; BASSÔA, A; PORTUGUEZ, M. W, BUCHWEITZ, A. A avaliação de Dislexia do Desenvolvimento no Ambulatório de Aprendizagem do Projeto ACERTA (PUCRS, InsCer). In.: INSTITUTO ABCD. **Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem**. São Paulo: Instituto ABCD, 2017, p. 26-35. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/guia-de-boas-praticas/>. Acesso em: 20 set. 2019.

VIANA, F. L. Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In.:TAVEIRA, M. C (Coord). **Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica**. Coimbra/Portugal: Quarteto, 2005, p. 61-86

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia escolar. In.: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016, p. 54-72.

WECHSLER, D. **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: WISC-IV. Manual de instruções para aplicação e avaliação**. Adaptação e Padronização

Brasileira: RUEDA, F. J. M., NORONHA, A. P. P., SISTO, F. F., SANTOS, A. A. A., & CASTRO, N. R. C. 4ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 10, n. 3, p. 321–331, 2008.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira Crescimento Desenvol Hum.**, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

ANEXOS

A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre-esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Queixa escolar no período da alfabetização: as contribuições da Psicologia e o papel das habilidades metalinguísticas*”, coordenada pela Mestranda Estefanie Rodrigues Ribeiro e orientada pela Prof^a. Dr^a. Rosane Braga de Melo, professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O objetivo geral da pesquisa é abordar a queixa escolar voltada para as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e investigar as possíveis contribuições da Psicologia para esse campo.

Você foi escolhido porque é egresso (a) do projeto Oficinas de Leitura e Escrita, desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela Prof^a Dr^a Jane Correa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o projeto.

A sua participação consiste em uma entrevista semi-estruturada sobre a dinâmica e o embasamento dos trabalhos de avaliação e intervenção realizados no projeto. A entrevista será realizada online, via plataforma Zoom (em sala com ID individual e senha única), com duração de aproximadamente 1h, sendo que esse período poderá ser modificado se você desejar.

A participação nesta entrevista não causa riscos conhecidos à saúde física ou mental. Solicitamos o seu consentimento para a gravação da entrevista e explicitamos que a interrupção da gravação é permitida a qualquer momento, caso sinta-se desconfortável ou desista da mesma. Sua participação não terá qualquer tipo de ressarcimento financeiro ou de lucro. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre essa participação e/ou sobre a pesquisa. Para isso, poderá utilizar os contatos da pesquisadora, explicitados ao final deste Termo, ou pode procurar o CEP-IESC – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da UFRJ, telefone: (21) 3938-0273

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de uma dissertação de mestrado e de artigos científicos, de maneira que não seja possível identificar

nem você, nem as outras pessoas que participarão, pois, os nomes serão anonimizados através da nomenclatura “Entrevistada” e um número.

Sua participação gerará benefícios para a pesquisa, auxiliando-nos em uma análise sobre como as habilidades metalinguísticas podem favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o pesquisador, outra para o participante.

Estefanie Rodrigues Ribeiro – Aluna do Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Celular: (24) 99909-2528

Endereço: Br.465/Km.07. Seropédica. RJ.

E-mail: estefanieribeiro.psicologia@gmail.com

Estefanie Rodrigues Ribeiro

Rosane Braga de Melo – Professora Dra. do Curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Telefone de contato: (21) 26814864

Endereço: Br.465/Km.07. Seropédica. RJ.

e-mail: rosanebm@yahoo.com.br

Rosane B. Melo
DEPSI/UFRRJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Os riscos são apenas de possíveis constrangimentos com as questões da entrevista e serão minimizados com a possibilidade de negação de resposta ou interrupção das gravações. Os benefícios serão a contribuição para o campo científico e sociedade através da análise que será feita sobre como as habilidades metalinguísticas podem favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, o que indica meu consentimento para a participação nesta pesquisa. Recebo uma via deste documento.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura: _____

B – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PARTICIPANTES E EGRESSOS (AS) DO PROJETO “OFICINA DE LEITURA E ESCRITA”, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ).

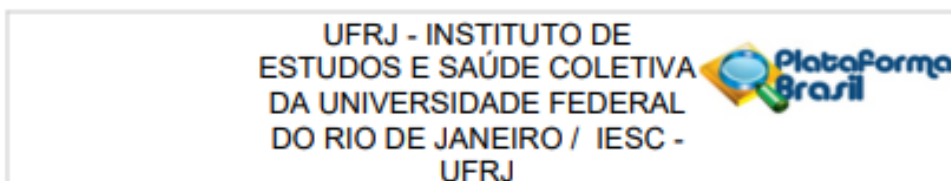
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome:
- Data de nascimento:
- Data da entrevista:
- Durante o período de participação estava em:
() Graduação () Mestrado () Doutorado
- Período de participação (ano – ano):

QUESTÕES

1. Como é a dinâmica dos trabalhos de pesquisa e estudo?
2. Como é feito o processo de triagem dos participantes que serão avaliados?
3. Existe um perfil prevalente de alunos que chegam até vocês?
4. Como vocês separam avaliação e intervenção?
5. Como é feita a escolha dos componentes da avaliação? Há um protocolo a ser seguido ou isso é montado pelo aluno/pesquisador de acordo com o caso?
6. Essas atividades de avaliação utilizadas vêm de onde? Vocês produzem atividades? Como são produzidas?
7. Você poderia explicar melhor como é a utilização dos testes? Como é feita a escolha da bateria?
8. O que é feito após o processo de avaliação? Há uma “re-avaliação”?
9. O que vocês trabalham para desenvolver as competências metalinguísticas das crianças?
10. Qual o papel do desenvolvimento da confiança da criança em si mesma? Como vocês promovem a motivação e o engajamento?
11. Como o projeto ajuda vocês a trabalharem teoria-prática? Quais as teorias mais usadas e como isso é costurado?
12. Me fale um pouco sobre o que a participação no projeto acrescentou e trouxe de possibilidades para você?

C – Parecer consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 4.544.425

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Havendo sido sanadas as pendências, o parecer é pela aprovação do presente projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1646192.pdf | 04/01/2021 17:42:25 | | Aceito |
| Outros | CARTA.pdf | 04/01/2021 17:42:05 | ESTEFANIE RODRIGUES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.doc | 04/01/2021 17:19:30 | ESTEFANIE RODRIGUES RIBEIRO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 04/01/2021 17:18:15 | ESTEFANIE RODRIGUES RIBEIRO | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.docx | 14/10/2020 21:38:16 | ROSANE BRAGA DE MELO | Aceito |
| Outros | TERMO.pdf | 14/10/2020 21:20:39 | ROSANE BRAGA DE MELO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha.pdf | 14/10/2020 21:11:55 | ROSANE BRAGA DE MELO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Jaqueline Teresinha Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária
Bairro: Ilha do Fundão CEP: 21.941-598
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 E-mail: cep@iesc.ufrj.br

D – Termo de Anuência



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TERMO DE ANUÊNCIA

Prezada Professora Doutora Jane Correa.

Venho, através desta, solicitar a realização da pesquisa **“Queixa escolar no período da alfabetização: as contribuições da Psicologia e o papel das habilidades metalinguísticas”**, parte integrante da minha dissertação de Mestrado em Psicologia, no projeto Oficinas de Leitura e Escrita, realizado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que coordena.

O trabalho intitulado como **“Queixa escolar no período da alfabetização: as contribuições da Psicologia e o papel das habilidades metalinguísticas”**, tem como objetivo geral abordar a queixa escolar voltada para as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e investigar as possíveis contribuições da Psicologia para esse campo. A queixa no período da alfabetização é das mais frequentes entre as apresentadas como motivo de encaminhamento de crianças e adolescentes à Psicologia. Compreendemos a alfabetização, neste trabalho, como uma etapa do processo de escolarização na qual se dá a aquisição do código de escrita, dos conhecimentos e das habilidades de leitura e escrita. Abordaremos as habilidades metalinguísticas como sendo capacidades importantes e com papel fundamental na alfabetização. Sendo assim, nossos objetivos específicos são: discutir os modos de intervenção da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita; descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita que promove uma contribuição a esse processo por parte da Psicologia; compreender como as habilidades metalinguísticas podem favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A participação do projeto Oficinas de Leitura e Escrita seria no sentido de compreender quais formas de avaliação das dificuldades de ensino-aprendizagem e quais são as possíveis intervenções neste processo. A coleta de dados seria realizada através de entrevistas semi-estruturadas com egressas do projeto Oficinas de Leitura e Escrita, buscando compreender a dinâmica e embasamento do trabalho realizado.

Caso seja permitida a realização desta pesquisa em seu projeto, comprometo-me desde já a:

- antes da pesquisa: apresentar o projeto de pesquisa completo, bem como a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ; apresentar o instrumento que será utilizado para a coleta de dados (roteiro de entrevista); apresentar e assinar, junto às (os) entrevistadas (os), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com cópia para as entrevistadas (os) e o projeto. A pesquisa ficará condicionada à aprovação das (os) participantes e egressas (os) do projeto. Comprometo-me, ainda, a não divulgar o nome dos sujeitos participantes, e coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas;

- durante a pesquisa: tomar todos os cuidados possíveis para não haver constrangimento de nenhum tipo; acatar a decisão da coordenação do projeto caso esta deseje, de a qualquer momento interromper a pesquisa.

- após a pesquisa: entregar, caso haja interesse do projeto, cópia da dissertação de Mestrado após a defesa.

Agradeço, desde já, sua atenção, bem como sua possível participação.

Eu, _____,
como coordenadora do projeto Oficinas de Leitura e Escrita, desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos e que a realização das entrevistas com participantes e egressos do projeto para a coleta dos dados para a pesquisa não prejudicará o projeto ou gerará constrangimento e que não haverá nenhuma identificação dos (as) participantes. Terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.