

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

DANIELLE SAYURI SAITO

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

DANIELLE SAYURI SAITO

2021

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

DANIELLE SAYURI SAITO

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada por DANIELLE SAYURI SAITO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2021

DANIELLE SAYURI SAITO

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Larissa Gotti Pissinatti – UNIR – Porto Velho

Profa. Dra. Cristina Cerezuela – UEM

Aos meus alunos que fizeram despertar em mim
o amor pela educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Principalmente, por ter me dado uma família tão especial, que soube entender todos os momentos de ausência e me fortalecer nos momentos de fraqueza.

À minha mestra, professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importante. Tantas vezes que nos reunimos e, embora em algumas eu chegasse desestimulada, bastavam alguns minutos de conversa e umas poucas palavras e “lá estava eu”, com o mesmo ânimo do primeiro dia de aula. Obrigada por acreditar em mim e pelos tantos elogios, incentivos, conselhos e broncas. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientadora, para mim será sempre mestre e amiga.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Cristina Cerezuela, Profa. Dra. Larissa Gotti Pissinatti e Profa. Dra. Viviane Gislaïne Caetano, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos pais que firmemente trouxeram seus filhos para participar da minha pesquisa.

À minha filha, Manuele Kawane Saito Nolli, e ao meu esposo, Paulo Nolli, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecerem ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saberem me fazer feliz.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

SAITO, Danielle Sayuri. **TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2020.

RESUMO

Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) indicam que um número significativo de alunos que frequentam a escola por três anos ou mais e ainda não sabem ler e escrever; em consequência, um número cada vez maior de estudantes necessita de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com essas preocupações delineamos como questão norteadora do presente trabalho: Quais as contribuições de uma proposta de avaliação e intervenção psicopedagógica pode contribuir para a aprendizagem de alunos com transtornos de aprendizagem de leitura e escrita? Os sujeitos participantes do grupo de pesquisa foram quatro alunos diagnosticados com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, que frequentaram por mais de três anos o Ensino Fundamental I de uma rede municipal do noroeste do Paraná. Inicialmente foi realizada uma avaliação psicopedagógica e com base nos resultados organizamos uma intervenção psicopedagógica sendo composta por dez sessões individuais de sessenta minutos cada. Os procedimentos metodológicos adotados classificam a pesquisa como um estudo de caso norteado por pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos conceitos de mediação e no papel da aprendizagem para a formação das funções psicológicas superiores. Os resultados alcançados na avaliação e intervenção psicopedagógica indicam que os sujeitos participantes apresentaram avanços na leitura e escrita, bem como enriquecimento das funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: Transtorno de aprendizagem. Transtorno de leitura e escrita. Avaliação psicopedagógica instrumental mediada. Intervenção psicopedagógica.

SAITO, Danielle Sayuri. **LEARNING AND WRITING LEARNING DISORDER AND PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION**. 93 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá – PR, 2020.

ABSTRACT

Data from the Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (National Literacy Assessment) indicate that a significant number of students who attend school for three years or more still do not know how to read and write; consequently, an increasing number of students need Atendimento Educacional Especializado - AEE (Specialized Educational Assistance). With these concerns in mind, we outline the guiding question of this study: How can a proposal for assessment and psycho-pedagogical intervention contribute to the learning of students with reading and writing learning disorders? The research group consisted of four students diagnosed with reading and writing learning disorders who attended the first cycle of Elementary Education in a municipal network in the northwest of Paraná for more than three years. Initially, a psycho-pedagogical assessment was carried out. Based on the results, we organized a psycho-pedagogical intervention consisting of ten individual sessions of sixty minutes each. The adopted methodological procedures classify the research as a case study guided by basic assumptions of Historical-Cultural Theory, especially in the concepts of mediation and the role of learning for the formation of higher psychological functions. The results achieved in the evaluation and psycho-pedagogical intervention indicate that the participating subjects showed advances in reading and writing, as well as an enrichment of their higher psychological functions.

Keywords: Learning disorder. Reading and writing disorder. Mediated instrumental psycho-pedagogical assessment. Psycho-pedagogical intervention.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APpIM	Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
DM	Desenvolvimento Motor
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
OMS	Organização Mundial da Saúde
QI	Quociente de Inteligência
THC	Teoria Histórico-Cultural
TLE	Transtorno da Leitura e Escrita

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceitos de transtorno de aprendizagem.....	19
Quadro 2	Análise dos documentos curriculares (estadual e municipal).....	24
Quadro 3	Avaliação psicopedagógica instrumental mediada.....	33
Quadro 4	Sujeitos de pesquisa.....	52
Quadro 5	Características histórico-sociais.....	53
Quadro 6	Avaliação das funções psicológicas superiores.....	54
Quadro 7	Avaliação do desenvolvimento psicomotor.....	57
Quadro 8	Avaliação da leitura.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elo intermediário.....	31
Figura 2	Avaliação Instrumental Mediada.....	34
Figura 3	Livro “As formas e o ponto”.....	36
Figura 4	Percepções.....	37
Figura 5	Percepção auditiva.....	39
Figura 6	Memória visual (imediate e tardia).....	41
Figura 7	Pensamento e linguagem.....	43
Figura 8	Desenvolvimento motor.....	46
Figura 9	Avaliação para não alfabetizados.....	49
Figura 10	Produção escrita de A1.....	60
Figura 11	Produção escrita de A2.....	61
Figura 12	Produção escrita de A3.....	62
Figura 13	Produção escrita de A4.....	63
Figura 14	Identificação e percepção de sons.....	70
Figura 15	Rimas e ampliação do vocabulário.....	72
Figura 16	Avaliação de escrita A1.....	73
Figura 17	Segmentação de palavras.....	74
Figura 18	Treino de atenção auditiva, orientação temporal e controle inibitório...	74
Figura 19	O peixe.....	76
Figura 20	Jogo dos atributos.....	77
Figura 21	Gato xadrez.....	78
Figura 22	Identificação das sílabas.....	79
Figura 23	Segmentando e trocando as sílabas.....	80
Figura 24	Produção de texto de A2.....	80
Figura 25	Brincando com as figuras geométricas.....	82
Figura 26	Sequência lógica.....	82
Figura 27	Ache as figuras.....	83
Figura 28	Produção de texto de A3.....	85
Figura 29	Pareamentos.....	86
Figura 30	Atributos com pareamento.....	87
Figura 31	Aliteração.....	87

Figura 32 Avaliação de A4..... 89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA.....	18
2.1	CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA.....	18
2.2	O REFERENCIAL CURRICULAR E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA.....	23
3	AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTRUMENTAL MEDIADA E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	28
3.1	AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTRUMENTAL MEDIADA.....	28
3.2	OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO AVALIADOS NA APpIM.....	35
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	51
4.1	ANÁLISE DE DADOS.....	52
4.1.1	Características histórico-sociais.....	54
4.1.2	Avaliação com os sujeitos de pesquisa.....	54
4.1.3	Intervenção: sugestões e estratégias com base nos subsídios teóricos.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE.....	98

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o tema Transtorno de Aprendizagem da Leitura e Escrita (TLE), está relacionada à nossa atuação como assessora da educação especial na Prefeitura do Município pesquisado, bem como, a prática no atendimento na psicopedagogia clínica; em ambos os contextos verificamos um aumento expressivo no número de crianças que, apesar de terem as capacidades biológicas necessárias para a aprendizagem e frequentarem a escola com assiduidade, não conseguem aprender.

Entre os anos de 2017 e 2020 verificamos um crescimento de 320% do número de casos que procuraram médicos especialistas recebendo diagnóstico de transtorno de leitura e escrita como justificativa pela falta de aprendizagem.

O desenvolvimento integral abrangendo as instâncias cognitiva, cultural e social é um direito da criança; cabe ao Estado possibilitar as condições necessárias para o acesso aos conteúdos, habilidades e competências¹ para o desenvolvimento pleno trazendo os documentos norteadores da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular que confirmam o pressuposto de que a educação escolar deva ser:

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

A ideia que garante aos estudantes apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade estão presentes, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

Esses documentos destacam o compromisso e a responsabilidade da escola, porém, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) revela um panorama preocupante quanto aos níveis de leitura, escrita e dos estudantes brasileiros

¹ A terminologia Habilidades e Competências é utilizada nos documentos educacionais utilizados, porém o referencial teórico aqui estudado não concebe esses sistemas de palavras.

matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Os resultados alcançados na avaliação indicam uma realidade bem distante disso: proficiência insuficiente em leitura e em escrita. Esses índices nos trazem a compreensão da situação diante da realidade das crianças que chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental sem o domínio da linguagem escrita. No entanto, esses resultados pouco explicam sobre o desempenho individual, as possibilidades e necessidades educacionais de cada aluno, e principalmente, aqueles alunos com diagnósticos de transtorno de leitura e escrita; apesar de terem inteligência média, ou acima, e frequentarem o Ensino Fundamental por mais de três anos, eles ainda assim não sabem ler e escrever.

Dentre os transtornos de aprendizagem que mais atingem as crianças, destacam-se o de leitura e escrita, o que pode ser confirmado pelo aumento significativo de alunos com laudos de transtorno da leitura e escrita (TLE). Em 2016 havia matriculado um número de 27 alunos diagnosticados; em 2017 o aumento foi de 80%; e entre os anos de 2017 e 2020, constatamos um aumento de 320%.

Observamos ainda que um número expressivo de crianças não possui diagnóstico e se encontra em idêntica situação de defasagem. Para além desses números constatamos, como psicopedagoga clínica, o aumento significativo de crianças e adolescentes que chegam ao Ensino Fundamental II pensando estar alfabetizados, mas estão apenas decodificando letras. Ou seja, não conseguem entender um texto, muito menos interpretar; o sofrimento e a energia gastos para uma única prova são enormes. Diante do insucesso, busca-se a questão norteadora da presente pesquisa: Como uma intervenção psicopedagógica pode contribuir para a aprendizagem dos alunos com transtorno de aprendizagem da leitura e escrita?

É comum a dificuldade na leitura e escrita ser relacionada às características e rótulos pejorativos como preguiça, desatenção e desinteresse; raramente são propiciadas ações educacionais efetivas às crianças com transtornos, provocando nelas sentimentos de inferioridade e baixa autoestima. A frustração e a sensação de derrota para essas crianças, muitas vezes, são relacionadas a comportamento inadequado, o que camufla a causa das alterações no comportamento, podendo resultar em evasão escolar.

Com base nesses pressupostos traçamos como objetivo geral: investigar como uma proposta de avaliação e intervenção psicopedagógica pode contribuir

para a aprendizagem de alunos com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita. E como desdobramento, os objetivos específicos são: a) caracterizar os transtornos de aprendizagem com ênfase naqueles de leitura e escrita; b) realizar uma avaliação psicopedagógica de alunos do Ensino Fundamental I; c) delinear e desenvolver uma proposta de intervenção para alunos com Transtorno de leitura e escrita.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número 20580719.3.0000.0104 (APÊNDICE A).

A investigação das dificuldades de aprendizagem não deve ser elaborada de forma a ser vista de um único ângulo ou exclusiva, pois o problema de aprendizagem é multifatorial, essencial na definição dos conteúdos a serem elaborados tanto para o processo de avaliação quanto para a intervenção.

Nas obras de Vigotski (1997,1999, 2007) é possível compreendermos que é necessário o processo de ensino e aprendizagem para se pensar práticas voltadas ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) formadas nas interações sociais, destacando as relações mediadas e vivenciadas no grupo social e no contexto escolar que são essenciais para o estabelecimento dessas condições, na interação com o meio.

Assim, na primeira seção – **Transtorno de aprendizagem da leitura e escrita** – buscamos definições para compreender esse quadro e elaboramos uma síntese das características básicas de TLE e sobre o processo de diagnóstico. Para tanto, recorreremos ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (2014); e à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela Organização Mundial da Saúde (2001). Além disso, discutimos proposições quanto aos TLE estabelecendo interfaces entre o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e o Currículo Municipal de uma cidade do noroeste do Paraná (2020).

Na segunda seção – **Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada e funções psicológicas superiores** – discorreremos sobre as bases teóricas dos procedimentos metodológicos para a coleta e análise de dados, bem como, para a avaliação realizada com quatro alunos com diagnóstico de TLE, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de uma cidade do noroeste paranaense. Tomamos como embasamento teórico a formação e o papel determinantes das FPS no processo de aprendizagem (pensamento, linguagem,

percepção, memória e atenção) para delinear as dificuldades de aprendizagem e as potencialidades da criança e elaborar um planejamento de ensino.

A terceira seção – **Procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados** – é dedicada ao relato e análise do processo de avaliação e da intervenção realizados com os sujeitos de pesquisa.

Em **Considerações Finais** retomamos a análise do trabalho realizado e os resultados alcançados, os quais, indicam e confirmam a essencialidade do trabalho pedagógico organizado e pensado para atender os alunos com especificidades no desenvolvimento das FPS e, em consequência, no processo de aquisição da leitura e escrita.

2 TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Nessa seção discutiremos, em um primeiro momento, uma síntese das características básicas do TLE tomando como base o DSM-5 publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (2014); e a CID-10² publicada pela Organização Mundial da Saúde (2010).

A escolha desses manuais se justifica pelo fato de eles serem muito utilizados pela comunidade médica e educacional na orientação do diagnóstico de transtorno de aprendizagem. Para a compreensão dos conceitos trazidos por esses manuais, elaboramos o Quadro 1.

Na sequência, discutiremos dois documentos importantes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE): a política do Estado do Paraná para atendimento educacional para alunos com TLE, em especial, o Referencial Curricular do Paraná, (PARANÁ, 2018) e, o Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2020).

2.1 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA

No DSM-5 o TLE é descrito como um transtorno específico da aprendizagem e, na CID-10, como transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares. Em ambos os manuais é pontuado o caráter neurobiológico do transtorno de aprendizagem, bem como, anormalidades no nível cognitivo e nas interações de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais determinantes na aprendizagem.

As edições da CID-10 e do DSM-5 apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos da aprendizagem ou do desenvolvimento das habilidades escolares: o transtorno da leitura, matemática e expressão da escrita. A caracterização geral desses transtornos de aprendizagem não difere muito entre os dois manuais, os quais compõem em suas seções características referentes ao desenvolvimento psicológico e do neurodesenvolvimento, enfatizando os aspectos neurobiológicos e apresentando as principais diretrizes para o diagnóstico (Quadro 1).

² Optamos em pesquisar utilizando o CID -10 porque o CID-11 até o momento da finalização da pesquisa, ainda se encontra em fase de estudo para a tradução, podendo ter alteração na sua publicação traduzida.

Para facilitar a interpretação, separamos os critérios por alíneas de A a D. Como a CID-10 apresenta um requisito a mais que o DSM-5, para organização didática, neste estudo, unimos o quarto e o quinto requisitos na alínea D, tornando os dois documentos pareados para comparação. E, incluímos também, a alínea E com os critérios do transtorno específico da leitura.

Quadro 1 – Conceitos de transtorno de aprendizagem

CID-10	DSM-5
F81 – Transtorno específico do desenvolvimento da aprendizagem.	315 – Transtorno específico de aprendizagem.
(A) Caracterizado um grau significativo e persistente nas dificuldades em desenvolver habilidades acadêmicas. Clinicamente significativo no comprometimento das habilidades escolares especificadas. Essas habilidades geralmente foram precedidas por atrasos no desenvolvimento, principalmente, na fala ou linguagem.	(A) Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença, de ao menos um dos sintomas, persistindo por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções dirigida a essas dificuldades: precisão na leitura de palavras, velocidade, fluência, compreensão, dificuldade com a expressão da escrita, de ortografar, e de dominar senso numéricos e raciocínio.
(B) O comprometimento deve ser específico no sentido de que não é explicado unicamente por retardo mental ou por comprometimentos menores na inteligência global. Como quociente de inteligência (QI) e realização escolar não correm exatamente em paralelo, essa distinção pode ser feita somente com base em testes padronizados de realização de QI. Administrado individualmente, que seja apropriado para a cultura e o sistema educacional relevante.	(B) As habilidades afetadas estão substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmadas por medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com dezessete anos ou mais, a história documentada das dificuldades da aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.
(C) Comprometimento deve estar presente desde os primeiros anos escolares e não ser adquirido mais tarde. O histórico escolar deve fornecer evidências.	(C) As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do sujeito.
(D) Não deve haver fatores externos que favoreçam uma razão para as dificuldades escolares. O diagnóstico deve geralmente se	(D) As dificuldades não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos

<p>basear em evidências positivas de transtorno significativo de realização escolar, associado a fatores intrínsecos do desenvolvimento da criança. Não devem ser diretamente decorrentes de comprometimentos visuais e auditivos não corrigidos.</p>	<p>mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.</p>
<p>(E) Transtorno específico da leitura: Comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura tais como: compreensão de leitura, reconhecimento das palavras, habilidade da leitura oral, desempenho de tarefa que requer leitura, dificuldade de soletrar, desenvolvimento da fala e linguagem, falha acadêmica, problemas com ajustamento social, desempenho significativamente abaixo do esperado com base da inteligência global e do ano escolar.</p>	<p>(E) Transtorno específico da leitura: A codificação é determinada individualmente e quando há mais de um domínio prejudicado. Entre os domínios estão presentes: prejuízo na leitura, precisão na leitura das palavras, velocidade ou fluência na leitura, compreensão na leitura.</p>

Fonte: Adaptado da Associação Americana de Psiquiatria (2014) e Organização Mundial da Saúde (2010).

No que se refere ao transtorno de leitura (item E), constatamos que os dois manuais trazem, em separado, as definições da leitura, da escrita e aritmética, apresentando o comprometimento isolado ou em conjunto. A CID-10 traz o transtorno da leitura como um transtorno de aprendizagem do desenvolvimento com deficiência na leitura. O DSM-5 descreve como uma condição no contexto mais amplo das desordens específicas de aprendizagem. Em ambos os documentos as habilidades acadêmicas devem ser ensinadas e aprendidas.

De acordo com DSM-5 o transtorno de leitura e escrita é um dos distúrbios específicos de aprendizagem; ele é caracterizado por prejuízo na leitura, em especial, na velocidade de reconhecimento de palavras e no processo de decodificação fonológica, que pode ser combinado, ou não, com baixas habilidades de soletração (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014). Como descrito no manual, a pessoa com transtorno de aprendizagem tem dificuldades significativas e persistentes no aprendizado das habilidades acadêmicas relacionadas à leitura, como precisão de leitura de palavras, fluência e compreensão de frases e textos. Assim, o desempenho dessa criança está abaixo do que seria esperado para sua idade cronológica, e seu nível intelectual.

A identificação dos critérios em uma criança em desenvolvimento não pode ter como origem a deficiência intelectual, a deficiência sensorial, a falta de oferta de educação, a falta de proficiência da língua de instrução acadêmica, ou ainda,

significativa adversidade social, e que, necessariamente, devem ser preenchidos com fundamentos de uma análise clínica, do histórico de cada sujeito, do relato escolar e familiar e da avaliação psicoeducacional.

A CID-10 não apresenta um transtorno específico da escrita, mas sim, inclui o transtorno do desenvolvimento da escrita expressiva, em outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares, sem relacionar critérios.

Está presente no critério A o início da verificação do transtorno diante da persistência das dificuldades em aprender habilidades acadêmicas de forma significativa, seja em leitura, escrita ou aritmética. No DSM-5 essa persistência é preciso se manter durante pelo menos seis meses, já a CID-10 requer a análise de relatórios escolares e dos pais, para começar a investigação do transtorno.

Em relação ao critério B, os dois manuais são unânimes, no que diz respeito ao transtorno que não poderá ser influenciado por deficiência intelectual. Isto significa que os testes de QI devem ser dentro da média esperada para sua idade cronológica. Ao descartar a deficiência intelectual para confirmar um prejuízo significativo na aprendizagem, deve ser levado em consideração relatórios escolares, notas, avaliação de professores, recusa e desinteresse, por parte da criança, aos assuntos acadêmicos e, ainda, qualquer limiar para especificar o que constitui desempenho acadêmico significativamente abaixo e pode ser confirmada por medidas padronizadas necessárias para maior certeza diagnóstica.

A CID-10 traz, nesta edição, que deverá ser levado em consideração a cultura do sujeito, ao realizar um teste padronizado. Precisamos verificar se as provas estão de acordo com o vocabulário que pertence ao meio social do avaliado, assim como, seus objetos e costumes. Muitas vezes os resultados são alterados devido ao aspecto cultural, e não, em específico, ao quociente intelectual. O DSM-5 determina que na identificação em adolescentes e adultos deve-se levar em consideração o histórico de vida e acadêmico para se chegar ao diagnóstico. As dificuldades e enfrentamentos vividos responderá às questões, já que os testes padronizados utilizados, não se enquadram para a idade devido à vivência ampliada.

Os dois manuais mostram, no critério C, que é possível perceber as dificuldades ainda nos estágios iniciais da vida acadêmica da criança, como as dificuldades em recitar o alfabeto, nomear letras e categorizar seus respectivos sons. Shaywitz (2008) destaca a importância da ajuda precoce, ou seja, nas primeiras

manifestações uma delas pode ser o atraso da linguagem falada, as dificuldades articulatórias e a insensibilidade de perceber rimas. Para a autora, a capacidade no processo de apropriação da leitura e escrita, tem como base a compreensão de que as letras correspondem a um símbolo do som da fala.

A compreensão do quadro diagnóstico exige considerar todo o histórico escolar da criança, desde a entrada na escola até o momento atual. O DSM-5 destaca que na maior parte dos sujeitos as dificuldades de aprendizagem estão aparentes nos primeiros anos escolares. Entretanto, em alguns aparecem tardiamente, em um período que as demandas aumentam e excedem a capacidade individual limitada.

No Critério D, o DSM-5 explica que as dificuldades de aprendizagem são consideradas específicas por quatro razões:

1. Alunos com transtornos podem através de estratégias compensatórias e estímulos externos, conseguir manter um funcionamento acadêmico adequado para a sua idade e série, nesse sentido, percebemos que as incapacidades de aprendizagem não são características genéricas como as que ocorrem na deficiência intelectual.
2. As dificuldades de aprendizagens não podem ser decorrentes ou atribuídas a fatores externos, como: econômico, ambiental ou ausência de escolarização.
3. Não pode ser de responsabilidade de algum transtorno neurológico como: acidente vascular cerebral, deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento, deficiências auditivas ou visuais, ou problemas neurológicos ou motores.
4. A dificuldade de aprendizagem pode ser em um único domínio acadêmico, ou seja, limita-se a dificuldade de uma única habilidade.

A CID-10 traz, em separado, os fatores externos e internos que contribuem para o desenvolvimento do transtorno e acrescenta a ausência de continuidade na escolarização, ou ainda, escolarização deficiente que vem a contribuir com o problema. Ao nos depararmos com histórias genéticas de pais de crianças que apresentam TLE, é comum, ouvirmos relatos de muitas dificuldades. Porém, não

receberam atendimento adequado dizendo ter superado como é destacado no DSM-5 as estratégias compensatórias.

Shaywitz (2008) destaca que ao decifrar os códigos da leitura, a criança tem acesso ao mundo iniciando um processo contínuo. A autora explica que, aparentemente, a criança torna-se uma leitora proficiente, desenvolve uma crescente atenção aos detalhes, todos acham que já sabe ler até mesmo a própria pessoa, mas a dificuldade começa a aparecer quando é apresentado um número excessivo de palavras desconhecidas.

Nessa direção, consideramos a importância de cada item dos critérios para um diagnóstico preciso, que direciona uma intervenção efetiva. Ao verificar a exposição de critérios, estabelecidos pela OMS, nota-se a preocupação com a avaliação do transtorno específico da aprendizagem trazendo os critérios e deve ser analisado antes de se afirmar o diagnóstico. Os anos de escolarização apresentando dificuldades desde o início do período de desenvolvimento da criança ou adolescentes e adultos desde que haja evidências durante os anos de escolarização formal. Uma única fonte não é suficiente, a avaliação pode envolver profissionais especialistas em transtorno de aprendizagem, psicólogos, psicopedagogos, professor, família, escola e exames clínicos.

Diante do estudo dos critérios que relacionam o transtorno da leitura e escrita como um transtorno específico da aprendizagem, percebemos a necessidade de se elaborar um material que favorecesse a participação de uma equipe multidisciplinar na elaboração de diagnósticos. Pois, muitos diagnósticos são realizados em consultórios médicos por profissionais que desconhecem o protocolo de aprendizagem que acontece, mais inerentemente, no ambiente escolar.

2.2 O REFERENCIAL CURRICULAR E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA

No ambiente escolar o atendimento de alunos com TLE se iniciou com movimentos internacionais que organizaram normativas educacionais, pautadas, principalmente, na premissa de uma educação para todos, como: a Declaração aprovada em Jomtien, na Tailândia, com o título “Educação para Todos” (UNESCO, 1990) e, em 1994, na Espanha, foi produzida a “Declaração de Salamanca”

(UNESCO, 1994). Esses documentos geraram reflexões para a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que dedicou o Cap. V às normativas que regem a Educação Especial no Brasil (BRASIL, 1996). Em entendimento a essas discussões, o Conselho Estadual de Educação do Paraná estabeleceu as normas para a educação especial por meio da Deliberação 02/2003 (PARANÁ, 2003), a qual vigorou até 2016, quando foi substituída pela Deliberação 02/2016 (PARANÁ, 2016). Esta deliberação atualiza e fixa as normas para educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação.

Em consonância com esses documentos, o quadro 2 destaca o referencial curricular do Paraná e do currículo do município onde o estudo foi realizado.

Quadro 2 – Análise dos documentos curriculares (estadual e municipal)

REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÃO. (PARANÁ, 2018)	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MARINGÁ: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. (MARINGÁ, 2020)
<p>Todas as especificidades, bem como as orientações e adaptações curriculares cabíveis às diferentes modalidades de ensino da Educação Básica, tais como a Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Escolar Quilombola, deverão fazer parte dos documentos orientadores das redes a fim de que, durante o processo de revisão e reorganização dos currículos, os estudantes tenham seus direitos e necessidades específicas atendidos.</p>	<p>Os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos formam um grupo heterogêneo com alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração, além de distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia – e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.</p>
<p>O conjunto de orientações que direcionam a elaboração de propostas pedagógicas constantes no Referencial Curricular do Paraná são voltadas à superação das desigualdades educacionais e elevando a qualidade do ensino que se estende à Educação Especial. Cabe, às escolas na elaboração de propostas pedagógicas que assegurem os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes paranaenses, considerando o contexto local e a articulação do conhecimento</p>	<p>As propostas curriculares destinadas aos alunos que apresentam Transtorno Funcionais Específicos são executadas no Contraturno Escolar por professores psicopedagogos e que realizam um plano individual de ensino para cada criança, descrevendo metodologias, estratégias e recursos tecnológicos e pedagógicos diversos, capazes de alavancar a aprendizagem, a despeito das diferenças específicas de cada aluno. Alunos da Educação Infantil, bebês e crianças</p>

escolar à realidade contemporânea.	bem pequenas, que apresentam atrasos no desenvolvimento psicomotor, linguístico, social/afetivo e pedagógico, é ofertado o atendimento de duas vezes por semana com o objetivo de atender essas crianças, em suas necessidades educacionais. Levando em consideração o potencial neuropsicológico da faixa etária atendida pela Educação Infantil, promovendo assim, um desenvolvimento maximizado e em alguns casos, prevenindo a consolidação de dificuldades futuras em níveis acentuados. Além dos atendimentos em contraturno escolar, algumas crianças necessitam de acompanhamento de um professor de apoio em sala de aula. (SEDUC; 2020)
------------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Paraná (2018) e Maringá (2020).

Esses documentos garantem o AEE oferecido aos alunos com TLE. Podemos perceber que, dentro de muitas páginas dos documentos, poucas se referem à educação especial e, muito menos, ao transtorno de aprendizagem. O pouco encontrado no referencial do Paraná conduz à elaboração de propostas pedagógicas que assegurem os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes. Sob a perspectiva do compromisso da escola com todos e para todos, deve-se proporcionar espaços organizados para atender a diversidade dos alunos, inclusive, aqueles com necessidades educacionais especiais, buscando novos caminhos para levar a compensação adequada.

Vygotski (1997) explica o mecanismo da compensação, como um dos desfechos do desenvolvimento, porém, entre o sucesso da compensação e a sua falha, há diferentes graus. Complementa, ainda, que não seria uma relação simplista e que “[...] crer que qualquer defeito será compensado inevitavelmente é tão ingênuo como pensar que qualquer doença termina inevitavelmente na recuperação” (VYGOTSKI, 1997, p. 53). A teoria da compensação reside na compreensão de que qualquer defeito não se limita, simplesmente, à perda da função, mas à uma reorganização psíquica, levando a pensar nas determinações exigidas pelo meio social e a inferioridade de uma pessoa com o desenvolvimento marcado por alguma dificuldade.

Nas palavras do autor bielorrusso, o processo de desenvolvimento de uma criança está condicionado socialmente de forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) e a orientação social da compensação em direção da

adaptação às condições do meio, que foram criadas e que se formaram para um tipo humano normal (VYGOTSKI, 1997). O importante é aprender a ler e compreender o que leu, e não, simplesmente, ver as letras, assim como reconhecer as pessoas e compreender o seu estado e não somente, o olhar dos olhos.

De acordo com Vygotski (1997), a compensação é possível com a criação de novos instrumentos que movimentam as capacidades e as potencialidades humanas, ou seja, encontram-se no desenvolvimento cultural as possibilidades de superar as limitações. Segundo Dangió e Martins (2018) para a pedagogia histórico-crítica a linguagem eleva o psiquismo humano, desenvolvendo patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação dos signos, sendo estes, criados pelo próprio homem. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita, são consideradas elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, e essa relação da apropriação dos signos e o desenvolvimento do psiquismo, e subsequentemente, esse processo que encaminha o desenvolvimento dessa capacidade de simbolização, compete à educação escolar.

Conforme o quadro 2, com a elaboração das propostas pedagógicas diferenciadas trazidas no Referencial Curricular do Paraná (2018), foi elaborado o Currículo Municipal de Maringá (2020), cujo destaque fazemos para as propostas pedagógicas diferenciadas no Atendimento em Contraturno Escolar, oferecido pelo Município. Esse atendimento deve ser capaz de oferecer as compensações necessárias e efetivas, e não pode ser confundido com a minimização de conteúdos, mas sim, deve ser reconhecido por planejamento sistematizado e mediado com objetivos que levem a criança a usufruir do seu direito de apropriação do conhecimento, alcançando o pleno desenvolvimento humano.

Além do contraturno escolar, contemplado no referencial curricular do Paraná e no currículo de Maringá, o município oferece o atendimento em Estimulação Essencial. Este serviço foi iniciado no ano de 2018 e atende as crianças da Educação Infantil que demonstram atrasos no desenvolvimento psicomotor, linguístico, social/afetivo e pedagógico. O comprometimento deve estar presente desde os primeiros anos escolares e não ser adquirido mais tarde. A estimulação essencial foi criada como uma forma de prevenção ou amenização de comprometimentos acentuados.

Em relação ao professor que atende esses alunos, existe um concurso que exige especialização em psicopedagogia e o domínio em relação prática com esse público em específico. Logo, é importante que o professor realize um trabalho pontual e singular, sistematizando o conteúdo e efetivando as mediações pedagógicas junto ao estudante. Promovendo assim, caminhos para a aprendizagem, o conhecimento das necessidades educacionais especiais, apresentadas pelos alunos, e as estratégias adaptativas, que podem ser empregadas diante de cada condição em particular, devendo orientar a definição de caminhos culturais singulares, para o enfrentamento de obstáculos que se apresentem no processo de ensino e aprendizagem.

Esta seção, cuja centralidade é a caracterização e o atendimento a alunos com TLE, põe em destaque duas asserções: 1ª) a importância de o diagnóstico contemplar os critérios definidos pelos manuais internacionais, utilizados pela comunidade médica e ser realizado por uma equipe multidisciplinar; 2ª) os direitos de aprendizagem plena mediante as compensações. Por fim, cabe à educação escolar a organização do ensino efetivo no trabalho pedagógico, impondo-se como variável, a intervenção na promoção do desenvolvimento humano.

Na seção seguinte apresentamos a Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada (APpIM), o instrumento utilizado para avaliar os integrantes do grupo de pesquisa.

3 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTRUMENTAL MEDIADA E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Ao longo da exposição precedente, advogamos que o ensino escolar incide decisivamente na formação humana. Destacamos a escolarização como um processo histórico e social, cuja abrangência determina a vida das pessoas. Iniciaremos, esta seção, com uma breve síntese da APpIM em seguida os seus processos baseados no desenvolvimento das FPS.

3.1 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTRUMENTAL MEDIADA

A Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada (APpIM) foi pensada pelas autoras Mori e Saito (2019b) à luz da perspectiva da Teoria Histórico Cultural (THC). A Psicologia Histórico-Cultural foi proposta, inicialmente, por Vygotski, após a revolução de 1917, um momento de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas na Rússia. Vygotski buscou, em seus estudos, ressaltar que a educação ultrapassa o desenvolvimento natural, e ao se associar aos compatriotas, Luria e Leontiev, formaram a Tríade Soviética (*Troika*). Juntos, ampliaram a pesquisa sobre o desenvolvimento do psiquismo, enfocando a aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que separa o homem das demais espécies.

As interações sociais, as relações mediadas pelas condições da vida em sociedade, referem-se à cultura. Porém, tudo aquilo que o homem produziu, direta ou indiretamente, mediado pelos signos e instrumentos, é apropriado por ele e interfere no desenvolvimento das FPS.³

A cultura é transmitida às novas gerações, sendo o ambiente sociocultural o provedor do desenvolvimento dos processos superiores, responsáveis pelas condutas mais complexas das quais a leitura e a escrita fazem parte. Leontiev (2004, p. 130) afirma que “[...] é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações

² O desenvolvimento conforme os estímulos do ambiente que o indivíduo permeia, a experiência do indivíduo desde o nascimento resulta em uma conseqüente evolução psíquica, culminando no que Vygotski denomina Funções Psicológicas Superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

elaboradas socialmente”. Percebemos um desenvolvimento inicial pré-histórico, passando para uma comunicação extremamente sofisticada envolvendo qualidades culturais.

Para Vigotski (2007) a aprendizagem se inicia muito antes da sua entrada na escola, pois a criança tem uma pré-história, a qual integra cada etapa de acontecimentos pertencentes. A escola passa a ter o papel fundamental de identificar as condições que lhe foi propiciada essa pré-história, e quais foram as aprendizagens ofertadas a esse sujeito, para sua potencialização. As habilidades já alcançadas pelo desenvolvimento de suas FPS, a imitação ou o auxílio do mais experiente nesse processo, é denominado de zona de desenvolvimento atual.

Com um diagnóstico de TLE ancorado na CID-10 e DSM-5, duas questões se evidenciam: a primeira é tirar do sujeito a condição de único responsável pelo seu fracasso escolar. E a segunda, conforme pontuam Moysés e Collares (2012), é que as formas de avaliação normalmente utilizadas indicam somente os limites do avaliado, ignorando as suas potencialidades. Muitas vezes a avaliação utilizada no processo de diagnóstico aponta fragilidades que confundem sintomas com causas ou condições neurológicas com problemas comportamentais. Nessa perspectiva, a patologização das dificuldades de aprendizagem, o processo de estigmatização acompanha e acomoda a educação, forçando a criança a desistir de aprender a ler e escrever e os professores a desistirem de ensinar para além do rótulo. Moysés e Collares (2012, p. 118) discutem que as “pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticadas/rotuladas, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas”. As autoras nomeiam essa ação aos que não apresentam problemas de “sob a máscara da inclusão”.

Avaliação não deve ser um procedimento para classificar, rotular ou considerar uma dificuldade de alfabetização em TLE, isso não resolve o problema, pelo contrário, acaba limitando seu potencial e não se investindo em diferentes metodologias que possam fazer cumprir os objetivos pedagógicos. Ao avaliar é importante uma verificação sobre o desenvolvimento da vida acadêmica, levando em consideração suas habilidades e potencialidades para atuar na compensação das dificuldades, sem esquecer o contexto cultural no qual está inserido.

Ao considerar esses objetivos, escolhemos dentro de muitos protocolos de avaliações, a APpIM, que se configura em uma proposta de avaliação pautada no pressuposto de que avaliar exige avançar para além dos diagnósticos clínicos e perceber o contexto social do sujeito e como ele vê o mundo diante de seu conhecimento. As provas são pensadas e aplicadas utilizando uma mediação que permite observar o conhecimento atual e imediato do sujeito no momento da avaliação. O conhecimento atual, o que já foi aprendido, ou olhar para a frente, tentando estimar seu potencial, sem essa estimativa ficaria difícil colocar o sujeito no caminho para o melhor aprendizado possível. O que interessa, não é avaliar as dificuldades das crianças, mas suas diferenças. Destacando que não há um ser humano igual a outro e que suas habilidades individuais devem ser valorizadas.

Avaliar sob a perspectiva da THC implica em avançar para além das características diagnósticas e trabalhar com a ideia do pensamento em movimento. Mori e Saito (2019b) explicam que a ideia da avaliação não é apresentada como nova, mas como uma revisão da chamada avaliação assistida, pautada em pressupostos vigotskianos.

Pensar no sujeito com dificuldades de aprendizagem sem a mediação necessária e condições objetivas para o desenvolvimento significa usurpá-lo da aprendizagem e da elaboração de conceitos.

O processo de aprendizagem acontece através do ensino dos signos culturais, mediados por outra pessoa. Avaliar de modo mediado significa buscar e agir em uma zona que ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

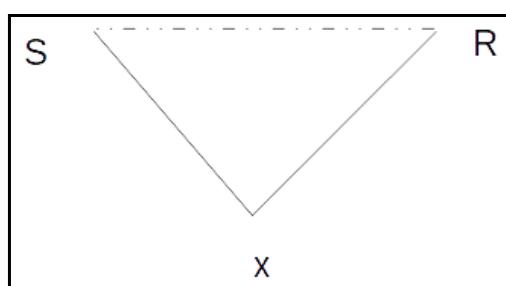
Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação da natureza ao se interpor entre o homem e o mundo, um exemplo disso é a faca que permite um corte preciso, o homem guarda instrumentos para o futuro, aprimora e inventa novos e passa aos seus sucessores. Os signos são representações mentais que substituem objetos do mundo real, exclusivamente humano. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações com o meio, alcançando o aprendizado.

O pesquisador mostrou a importância deles para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores por meio de uma representação de uma fórmula simples ($S \rightleftarrows R$). Segundo Vigotski (2007, p. 33).

[...] a estrutura de operação com signos requer um elo intermediário de estímulos e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma relação entre S e R.

O autor ainda afirma que o signo ao ser colocado deve estar ativamente engajado com o sujeito com ações reversas, agindo sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. Esse processo é representado por Vigotski da seguinte forma:

Figura 1 – Elo intermediário



Fonte: Vigotski (2007, p. 33).

O desenvolvimento humano, caracterizado como no elo intermediário (Figura 1) com a presença do sujeito aprendiz, objetos do mundo material (instrumentos) e o outro, sendo esse outro representado pela figura do professor (mediador). Para exemplificar esse modelo podemos pensar em uma sala de aula que tenha alunos que aprendam mais e outros que aprendam menos no mesmo contexto. O elo demonstra que a aprendizagem não depende unicamente do estudante, então, classificá-lo em eficiente, bom ou ruim, apenas por suas condições, seria um equívoco; pois, não estaríamos levando em consideração a relação que esse aluno está tendo com os instrumentos e com a mediação. Sobre a mediação do professor, destacamos que não é qualquer conteúdo que proporcionará ao aluno aprendizagem. É necessário ocorrer um estudo do planejamento escolar, tanto da forma que ele vai ser desenvolvido, quanto do conteúdo a ser trabalhado, visando sempre conteúdos científicos e saberes historicamente sistematizados.

Esses princípios definem o método como instrumental mediado, “[...] um método histórico-genético que proporciona a investigação do comportamento um ponto de vista histórico” (VIGOTSKI, 1999, p. 98).

Sob esse ponto de vista, o pensamento da criança e as suas ações práticas, estão ancorados em FPS formadas nas interações sociais da sua época e em seu vínculo com elas. Essas funções são formadas no processo de apropriação da cultura humana, em outras palavras, na apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pelos homens.

Desse modo, Vigotski (1999) afirma que a gênese histórica e social das formas superiores de percepção, memória, atenção, pensamento e linguagem verbal ou matemático, são determinadas pela sociedade em que a pessoa vive, seu entorno social e o grau de desenvolvimento das forças produtivas. Para Mori e Saito (2019b) o termo instrumental remete ainda ao conceito de instrumentos psicológicos e de ato instrumental. Assim, como a técnica ou o trabalho se destina ao domínio dos processos da natureza, os instrumentos psicológicos ou ferramentas objetivam o domínio dos processos psíquicos. Como exemplos de instrumentos psicológicos podemos relacionar: a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, técnicas que auxiliam na memória, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, entre outros tipos de signos convencionais.

Diante disso, quanto maior a abrangência dos instrumentos psicológicos do sujeito, maiores suas possibilidades de modificar a estrutura das propriedades psicológicas e abrir novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Mediar na avaliação significa estabelecer uma interação dialógica de modo que a pessoa avaliada possa expressar e demonstrar, sem ajuda, o que já sabe; e que o avaliador possa interferir, em alguns momentos, não só para entender o seu processo de resolução dos problemas, mas para ajudar o avaliado a resolvê-los.

Nesse sentido, avaliar implica em avançar para além das características clínicas ou diagnósticas e conhecer as estratégias de aquisição do conhecimento atual da pessoa – desenvolvimento real – e aquelas que ela pode desenvolver com ajuda – desenvolvimento potencial.

A APpIM se constitui de instrumentos e procedimentos, intencionalmente, pensados e organizados para identificar o desenvolvimento atual, a forma como o sujeito aprende, os recursos e os processos utilizados em determinada atividade, em síntese, como ele se apropria dos conceitos. Vygotski (1997, p. 336) enfatiza ainda a

importância do prognóstico, o qual exige análise atenta e prolongada dos dados acumulados durante o “estudo dinâmico”.

As recomendações ao final da avaliação devem ser concretas, ricas de conteúdo, com indicações definidas, precisas e claras sobre as medidas a serem adotadas com a pessoa avaliada. O resultado (Informe) de uma avaliação deve proporcionar a quem vai trabalhar com o avaliado, o conhecimento sobre contra o que ela deve lutar e os recursos necessários para o seu desenvolvimento. Assim está estruturada a APpIM.

Quadro 3 – Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTRUMENTAL MEDIADA (APPIM)	
Dados do avaliado:	
Funções Psicológicas Superiores	Percepções
	Atenção, Memória visual (imediate e tardia)
	Vocabulário visual
	Classificação
	Linguagem Oral
Desenvolvimento Motor	Criatividade
	Imaginação
	Raciocínio Lógico
	Coordenação Motora
Avaliação da Leitura, Escrita e Matemática	Lateralidade
	Esquema Corporal
	Equilíbrio
Avaliação da Leitura, Escrita e Matemática	Primeiro ano
	Segundo ano
	Terceiro ano

Fonte: Mori e Saito (2019b).

A APpIM foi pensada e estruturada dentro da THC, após a finalização do curso de pós-graduação em psicopedagogia iniciamos várias discussões, concluindo que algumas provas psicopedagógicas utilizadas para a verificação do transtorno da leitura e escrita, dependendo do contexto social do sujeito seu vocabulário adquirido com sua experiência poderia favorecer no resultado que é graduado geralmente por idade e série. Assim pensamos e organizamos a APpIM, voltando a avaliação das FPS, desenvolvimento psicomotor, leitura, escrita e matemática, verificados por meio

de pautas nas quais são marcados os resultados alcançados pela criança. Além das pautas, é utilizado o livro *As formas e o ponto* que também foi pensado e desenvolvido para avaliar e intervir nas FPS.

A caixa de avaliação é composta por:

1. Livro “As formas e o ponto”. (MORI; SAITO, 2019a).
2. Encarte das formas geométricas do Livro “As formas e o ponto”.
3. Frascos com materiais que produzem sons diferentes.
4. Lâmina com página Paisagem do livro “As formas e o ponto”.
5. Envelope com canudos, contas, barbante e tesoura.
6. Folhas de ligar pontos.
7. Folhas com problemas de raciocínio lógico. (Para crianças alfabetizadas).
8. Fichas com posições do corpo.
9. Pautas para registro.

Figura 2 – Avaliação Psicopedagógica Instrumental Mediada



Fonte: Arquivos da autora (2021)

A APpIM tem como objetivo principal investigar o processo de aprendizagem de modo geral em específico as FPS, desenvolvimento psicomotor, leitura, escrita e matemática de alunos com queixas no processo de aprendizagem ou com diagnóstico de transtornos de aprendizagem.

Outro objetivo da Avaliação é analisar as dificuldades, as potencialidades e as principais habilidades que o sujeito possui e diante dos resultados, planejar uma intervenção adequada. Esse instrumento é destinado aos alunos do Ensino Fundamental entre cinco e quatorze anos e sua aplicação deve ser realizada individualmente, em algumas exceções, pode ser aplicada em pequenos grupos, com o acompanhamento do processo do aplicador para as mediações necessárias. O tempo para a aplicação é determinado pelo ritmo do aluno, variando de três a cinco sessões de cinquenta minutos cada. A escolha do ambiente é fundamental para que não haja influências externas com os estímulos visuais e auditivos que possam alterar o foco de sua atenção. No próximo item explanamos os processos da avaliação.

3.2 OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO AVALIADOS NA APPIM

Ao iniciar a avaliação deve ser levado em consideração o contexto histórico da criança, o comportamento e a queixa. Para que o sujeito não se sinta mais inferiorizado na avaliação, cada item deve ser pensado e estruturado como acontecerá em cada processo mediado. A avaliação das Funções Psicológicas Superiores está subdividida em: a) Percepções; b) Atenção e memória visual; c) Linguagem e pensamento. Para avaliar o desenvolvimento psicomotor, inicialmente, é observado o comportamento da criança nas sessões anteriores, para assim, ter a certeza de que a criança possui o mínimo de condições para a realização das provas que serão solicitadas. E por último, apresentaremos a leitura e escrita e matemática, que são habilidades acadêmicas que dependem dos processos anteriores, aqui apresentados.

A avaliação se inicia com a leitura do livro, *As formas e o ponto* (MORI; SAITO, 2019a), representado na figura 3.

Figura 3 – Livro *As formas e o ponto*

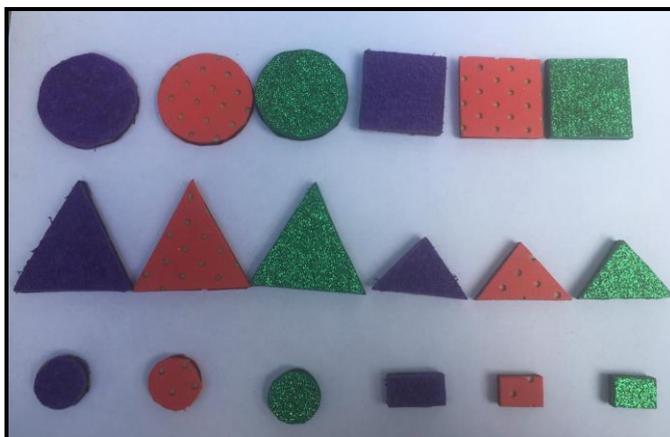
Fonte: Mori e Saito (2019b).

A leitura pode ser realizada pelo avaliador ou solicitada para o aluno, durante o processo, direcionam-se perguntas para avaliar se o aluno responde verbalmente com coerência e significado, se retém informações dadas, se compreende sons e palavras faladas, podendo ser utilizadas as informações para a análise da pauta da leitura e escrita. O livro *As formas e o ponto*, contextualiza a avaliação, de modo que estimule o sujeito a interessar pelo contexto e criar vínculo com o avaliador. Um processo importante para interação entre mediador – signos – sujeito. Somente após o vínculo iniciamos com a avaliação da percepção.

a) Percepção

Através de algumas figuras adaptadas, do encarte do livro, representadas na figura 4, é possível analisar a percepção tátil, reprodução visual, identificação de cores, formas e espessuras.

Figura 4 – Percepções



Fonte Arquivos da autora (2021).

As figuras geométricas representadas na figura 4, foram selecionadas e recortadas do encarte. Sobre elas foram colados diferentes tipos de textura, deixando-as com dois tipos de espessura. No momento da avaliação interagimos com o sujeito, questionando, argumentando, indicando e oferecendo conteúdos para que expressem as suas dificuldades e aprendizagens adquiridas. Além da percepção tátil é possível, por essa avaliação, verificar as capacidades de classificar, seriar, incluir e conservar, que são habilidades importantes para o processo de desenvolvimento dos conceitos. Martins; Abrantes e Facci (2020) afirmam, citando Vigotski, que uma série de funções se exigem e se articulam para a formação dos conceitos, entre elas: a percepção acumulada, atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização e abstração.

Entendemos por percepção a função cerebral que oferece significado a estímulos sensoriais atribuindo sentido ao meio. Sendo possível entender que os primeiros desenvolvimentos se iniciam pela percepção do sujeito com seu organismo e o mundo, desde a força gravitacional no nascimento, na água que o banha pela primeira vez, envolvendo uma certa temperatura, a sensação de fome e com o passar dos dias “[...] o imediatismo da percepção natural é suplantado por um processo complexo de mediação”. (VYGOTSKY, 2007, p. 23).

A percepção é a interação dos sentidos externos com os sentidos internos que representam a experiência para nós mesmos. Quando codificamos, assimilamos a informação emitida pelos sentidos externos à informação em nosso cérebro,

construindo assim, a memória. Cada momento é entendido dependendo da assimilação já acomodada.

Vigotski (2007) em um conjunto de experimentos que os estágios do desenvolvimento da percepção de figuras pela criança pequena, são descritos por uma dependência de mecanismos psicológicos superiores, e em cada estágio específico, descrevem figuras diferentes pelo grau de seu desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio do uso de instrumentos. “Uma criança de dois anos comumente limita sua descrição a objetos isolados dentro do conjunto de figuras”; por exemplo: quando apresentamos para uma criança uma fotografia de uma paisagem durante o dia, céu azul, iluminado, com um imenso gramado verde esmeralda e uma casa no centro da paisagem, a criança tende a focar somente na casa. Já as crianças mais velhas descrevem as ações e indicam as relações complexas entre os diferentes objetos de uma figura.

Segundo Vigotski (2007, p. 24) “A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”. Ou seja, as percepções compõem uma dinâmica que abrange e modifica o comportamento.

Ao avaliar as percepções podemos relacioná-las ao conceito de Vigotski (2001), em um primeiro momento, a percepção pelo organismo, através do tato, visual e audição, enviados pelo meio externo, convencionalmente denominado sensorial. Em seguida, é processado e elaborado a reação desse estímulo, nos processos internos provocando uma ação pelo impulso do estímulo e o terceiro momento é a ação responsiva do organismo, na maioria das vezes, a ação resultante dos processos internos. A análise das respostas é realizada em cada um dos três momentos por meio de mediação, conforme a habilidade ou dificuldade apresentada pelo sujeito.

Para Luria (2017) as percepções dependem das práticas humanas, historicamente estabelecidas, um sistema de codificação usado no processamento da informação e possui aspectos que mudam com o desenvolvimento histórico. Um exemplo desses códigos são as cores que sempre serão as mesmas (verde, vermelho, azul), e dependendo da cultura são apresentados nomes especiais e subcategorias de cores levando as diferenças reais na percepção.

Quando são oferecidas figuras geométricas com as características da figura a criança, automaticamente, tenta buscar em sua memória lógica as sensações já experimentadas por meio de experiências sociais em suas percepções acumuladas. Essa busca é realizada por tentativas como comparação, assimilação, através de sua atenção e memória. Quando percebemos uma dificuldade em expressar o seu pensamento, é preciso mediar, mas com cuidado para não apresentar a resposta. Um exemplo é perguntar para a criança se todas as peças são iguais para perceber as sensações e acessando sua memória por meio da atenção e tentando buscar sensações já assimiladas anteriormente.

Com base nesses pressupostos é possível verificar que dominar a atenção é um processo essencial para que o desenvolvimento aconteça. Assim, Vigotski (2007, p. 27) afirma:

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasam o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção. Vários estudiosos, a começar por Kohler, notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática.

É por meio da atenção que verificamos se o indivíduo apresenta uma memória assimilada anteriormente que possa ser percebida. Para tanto, são apresentados ao avaliado, tubetes com diferentes materiais dentro e que produzem sons diferenciados (Figura 5); a criança precisa parear os sons iguais.

Figura 5 – Percepção auditiva



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na prova de percepção auditiva é verificada a identificação de sons e diferentes estímulos auditivos, os quais estão relacionados a receptores localizados no ouvido interno, que captam estímulos sonoros (ondas acústicas). Para Momo; Silvestre e Graciani (2012, p. 19) a discriminação auditiva fornece características quanto ao tom, timbre, volume e intensidade sonora, classificando de acordo com as semelhanças e diferenças, afirmando ainda, que o desenvolvimento da linguagem (falada) depende desses processos discriminativos auditivo e visuais.

Para Vigotski (2007, p. 24) “[...] a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento [...]”, por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Uma criança ao tocar um objeto apercebe-se do peso, tamanho, textura e do volume pelo sentido tátil; escuta o nome do objeto e dos seus atributos pela audição; e, integra a cor e a dinâmica que o objeto ocupa no espaço por intermédio da visão. Portanto, só pela manipulação mediada de um objeto é disponibilizada a integração de atributos e propriedades edificando a noção deste.

Na avaliação é possível também identificar falhas no processamento perceptivo. Tais falhas, resultam em incapacidade para a exclusão de resposta, comprometimento nas habilidades de resolução de problemas, comprometimento na flexibilidade do pensamento, na harmonização e na coordenação motora de movimentos. Essas dificuldades prejudicam, em consequência, o processo de aquisição da leitura e escrita, assim como do item seguinte avaliado, a atenção e memória visual.

b) Atenção e memória visual

A atenção e a memória visual (imediata e tardia) são analisadas por meio de atividades com foco em detalhes de uma das páginas do livro. Nesta página, representada pela figura 6, formulamos perguntas mediadas conforme o contexto social da criança e conforme a interação que vai se consolidando durante a sessão.

Figura 6 – Memória visual (imediate e tardia)



Fonte: Mori e Saito (2019b).

Ao permitir que o indivíduo realize a leitura de imagem e explore visualmente conseguimos perceber e analisar o foco de atenção e sua memória visual. Para a análise e elaboração da intervenção é importante conseguir mediar dentro do seu contexto social com perguntas do seu nível de vocabulários para que possa compreender. Essas perguntas foram conforme o desenvolvimento e o contexto social de cada criança, como: Você já viu uma cena como essa? O que identifica nessa paisagem? Qual o período da cena? Essa cena te faz lembrar algum lugar? As mais importantes conclusões devem ser tiradas da atitude que exige uma atenção não só pela reação que se desenvolve no comportamento e são nítidas, mas também, pelas atitudes invisíveis que antecedem tais reações. Desse modo, o avaliador deve sempre observar o indivíduo verificando a aparência do que nele se realiza de forma invisível. É de suma importância que todo o material esteja organizado e apresentado de tal forma que não contrarie as reações, verificando o ambiente se não está contaminado com excesso de estímulos que influenciará no foco de atenção. O mediador deve falar pouco intervindo somente quando necessário.

Vigotski (2001, p. 169) explica o processo de transformação na atenção:

O segredo da transformação da distração em atenção é, em essência, o segredo da transferência da seta da atenção de um sentido para o outro, e é obtido por um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. É nisso que consiste o trabalho básico com o desenvolvimento da atenção involuntária externa em atenção voluntária.

A atenção é uma condição requerida para a aprendizagem e sua principal característica é o esclarecimento consciente de uma reação perceptual, predominando um foco específico. Dangió e Martins (2018) explicam que a atenção resulta das suas principais propriedades, que apresenta, a concentração, intensidade e distribuição. A concentração é a qualidade da atenção, o foco é temporal, as possibilidades de captação de um todo ampliado e integrado, ou seja, maior a eficiência da atenção. A intensidade resulta da delimitação precisa do foco, a possibilidade de direção a dados estímulos que são abstraídos. A distribuição é a própria fluidez da atenção, pela qual o foco se substitui rapidamente, transferindo a centralidade de dados estímulos para outros. Esses níveis de atenção favorecem o entendimento da qualidade de atenção podendo ser mais específicos, principalmente, na atenção imediata e tardia.

Vigotski (2007, p. 28) afirmou que a possibilidade de combinar elementos “[...] presente e passado em um único campo da atenção leva à reconstrução de uma outra função fundamental, ‘a memória’ e assim as mudanças que ocorrem na memória são similares às que ocorrem no campo perceptivo”.

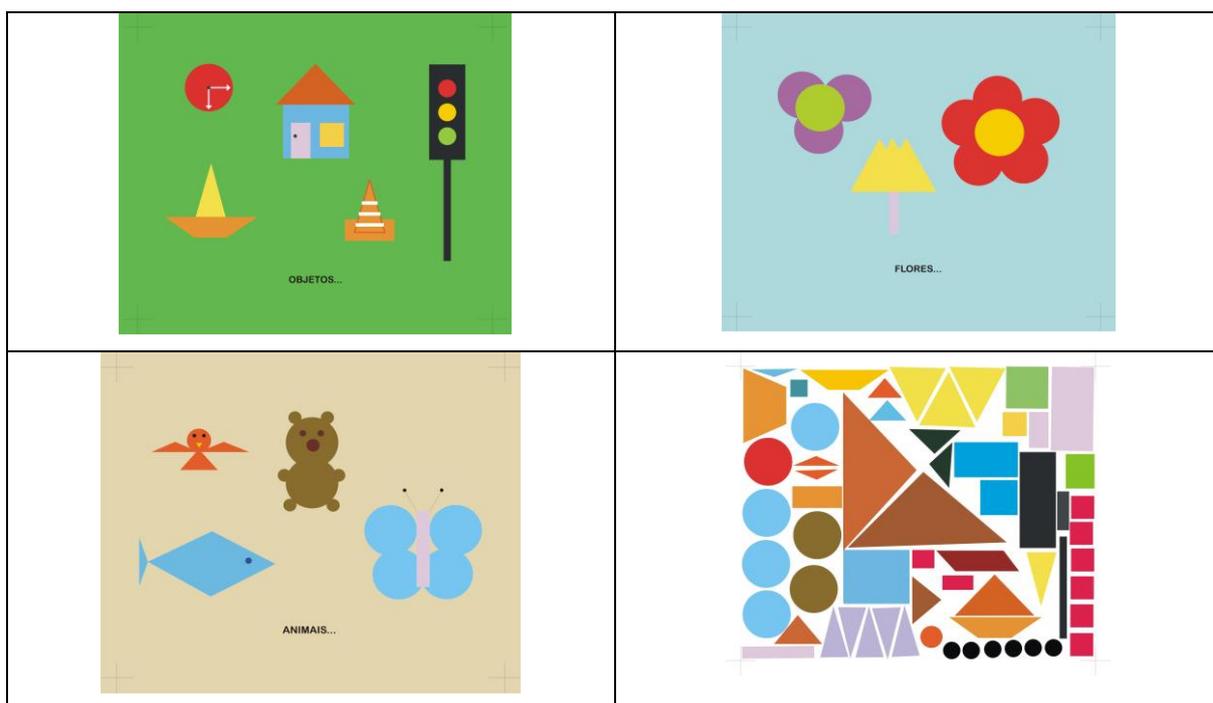
Segundo Vigotski (2007) o uso de signos já estava presente mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, visto que a memória natural não era o único recurso encontrado. Homens e mulheres iletrados, utilizavam o uso de pedaços de madeiras entalhadas, nós em barbantes e a própria escrita primitiva, como auxiliares mnemônicos. Para o autor, essas operações modificam as estruturas psicológicas do processo da memória.

É possível perceber que quando a criança ainda não possui conceitos estruturados em seu pensamento, sua memória se apoia na percepção das relações concretas dos objetos, e mais uma vez, percebemos que as funções estão totalmente interligadas, a linguagem impulsionando o desenvolvimento da memória lógica. Com o desenvolvimento da memorização mediada em um processo de memória lógica, onde a memória apresenta caráter direto com a percepção, se contrai uma nova ligação do pensamento, realizando uma operação complexa. Isto é, a codificação lógica se aproxima do pensamento discursivo, ação que podemos denominar de linguagem.

c) Pensamento e linguagem

Para observar a linguagem e o pensamento, a avaliação depende do vocabulário apresentado pelo sujeito até o momento, verificando seu repertório, a qualidade e os critérios lógicos da resposta. É analisado com páginas do livro que trazem a representação de várias categorias como flores, objetos, animais, paisagem e o encarte, representado pela figura 6 pensamento e linguagem assim como a própria leitura e análise do texto oralmente através de reconto, organização do pensamento, vocabulário, tom de voz, funções aos objetos, demonstração de segurança na definição dos objetos, articulação das palavras, criatividade e imaginação.

Figura 7 – Pensamento e linguagem



Fonte: Mori e Saito (2019b).

O pensamento e a linguagem, assim como as outras funções, originam-se da evolução dos processos psíquicos. Segundo Vigotski (1991), possuem, tanto na filogênese quanto na ontogênese, raízes genéticas distintas, sistematizando-se dialeticamente no desenvolvimento.

O pensamento se desenvolve sem a linguagem. É possível verificar nos primeiros meses de vida através dos balbucios das crianças. Esses sons são emitidos sem pensamento, somente para atrair a atenção dos adultos, e se caracterizam como a função da fala, os quais são considerados, por Vigotski (1991), o estágio pré-linguístico. Nesse estágio, o autor considera o desenvolvimento nomeado de pré-intelectual, a linguagem e o seu entrecruzamento com o pensamento, gerando uma conexão entre um e outro modificando-se. Para Vigotski há um claro entendimento que por volta dos dois anos ocorre esse encontro, primeiramente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, afirmando que suas trajetórias de desenvolvimento, não são paralelas, mas sim, elas cruzam-se aproximadamente aos dois anos de idade, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente, a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

Para o psicólogo bielorrusso, a relação entre pensamento e linguagem é entendida como um processo vivo, pois o pensamento surge a partir das palavras e essa relação nasce ao longo do desenvolvimento e se modifica. Um pensamento percorre antes de se encarnar na palavra, planos de ação para resolver um problema, funciona como uma corrente, um movimento interno, antes de se encarnar na palavra.

Os planos de discursos são dois aspectos da linguagem que são internos e externos. O interno é significante e semântico. Na estrutura semântica da palavra se estabelece a diferença entre referente e significado, que corresponde a uma palavra da função significante. E o externo é fonético, isto é, os sons produzidos. Através desses aspectos acontece o desenvolvimento linguístico de forma independente promovendo movimentos nas esferas fonéticas e semânticas.

Assim o autor especifica que ao dominar a fala exterior a criança tende a uma palavra, logo, liga dois ou três termos e passa a progredir para uma frase, um discurso. E, semanticamente, a criança parte do todo, para depois iniciar o domínio das unidades semânticas separadas, o significado das palavras e a subdividir o pensamento. Primeiro lemos o livro para a criança apresentando o contexto da

história, para logo apresentar que esse texto é formado por frases, as frases por palavras e as palavras por letras.

No livro pensamento e linguagem de Vigotski apresenta argumentos que demonstram que a linguagem é uma elaboração de experiências individuais e ao mesmo tempo um processo profundamente social. Afirmando um processo dialético entre o sujeito e a sociedade. Vigotski ainda afirma (2007, p. 158).

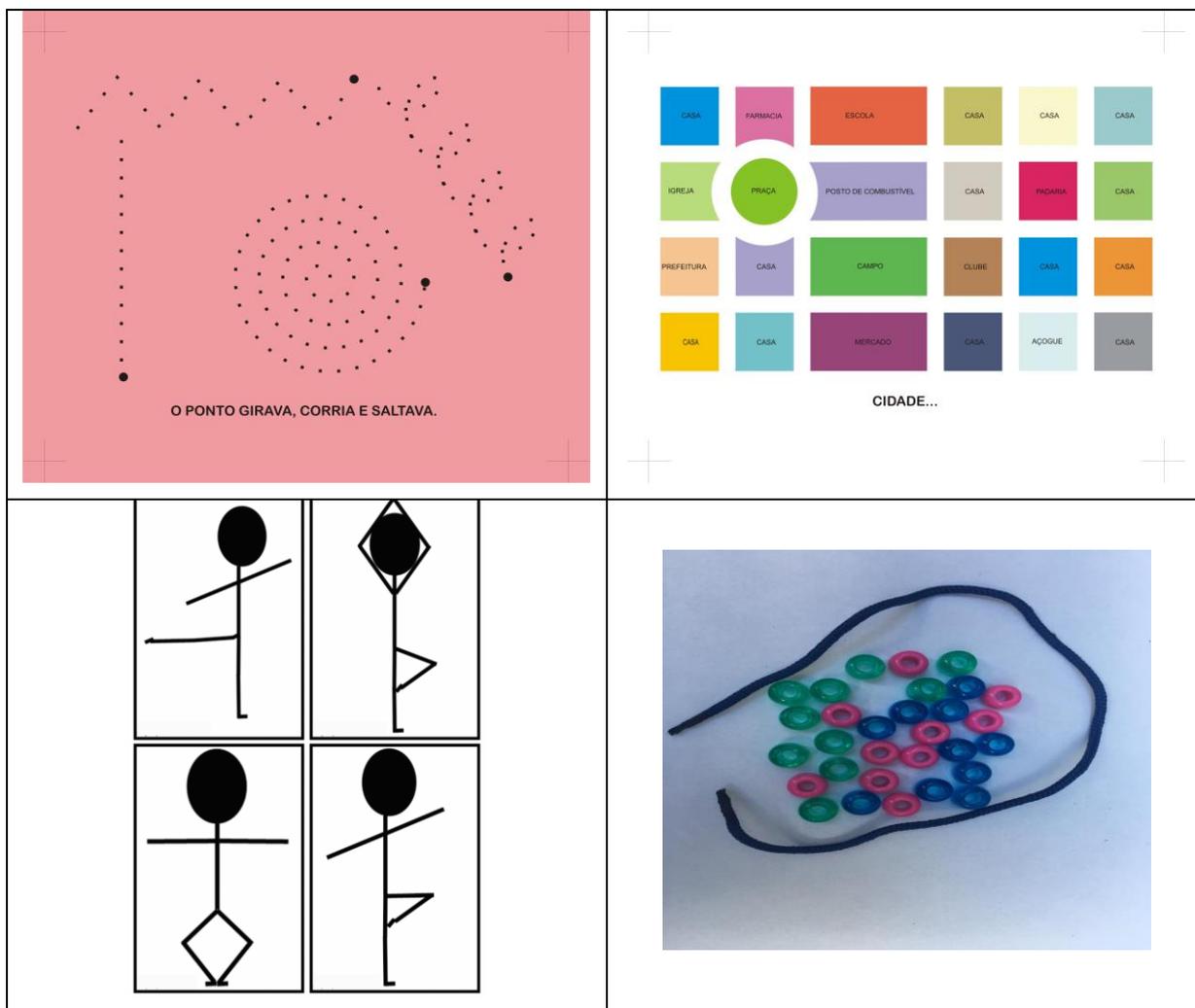
A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala a criança supera limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para atividade futura; planeja, ordena e controla seu próprio comportamento e dos outros. [...] a fala atua na organização, unificação e interação de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas.

Diante dessas afirmações podemos perceber o importante papel da fala no transtorno da leitura e escrita. Para a função da leitura e escrita é preciso planejar e estruturar o que será lido e escrito, ter uma ordem e uma organização. É através da fala que encontramos essas possibilidades de mediação. Para a realização da escrita dependemos de uma importante função que abordaremos a seguir o desenvolvimento motor (DM).

d) Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor, como déficits nas habilidades motoras, é avaliado utilizando contas, canudos e barbantes, com comando de montar pulseira, montar colares, cortar e criar algo, fichas de posição do corpo, barbante e pequenos obstáculos. Com esse material é possível reproduzir os movimentos em diferentes posições, identificar partes do corpo em si e no outro, e ainda, andar sobre o barbante e subir e descer de obstáculos. É utilizado também a folha de ligar pontos, para identificar uma sequência, organização e analisar o traçado da criança, mapa da cidade onde podemos por meio de brincadeiras, se locomover de um lugar para o outro, verbalizando o caminho percorrido. Essas duas atividades são encontradas no contexto da história do livro “As formas e o Ponto”, que para melhor visualização dos materiais aqui apresentados, ilustraremos na figura 8.

Figura 8 – Desenvolvimento motor



Fonte: Mori e Saito (2019b).

O desenvolvimento motor (DM) adquire ao longo do tempo uma maior capacidade de controlar seus movimentos, de simples e desorganizados para habilidades de níveis mais complexos. Lordani e Souza (2013) apontaram o DM com características individuais permitindo uma avaliação desse desenvolvimento quanto ao nível e qualidade.

Para falar de desenvolvimento motor diante dos conceitos apresentados das FPS é preciso entender o que é a Psicomotricidade, é uma função que se ocupa do corpo como sujeito, dando assim a maior importância à relação, à afetividade e ao emocional.

Sob a ótica vigotskiana, a psicomotricidade não é inata e nem se adquire por acaso, emerge das interações dialéticas do sujeito com o meio, do mesmo modo que o sujeito para satisfazer suas necessidades transforma o meio, ele se transforma a si mesmo com uma integração e interação sensoriais. Porém, essas ações não se orientam somente por impressão sensorial ou experiência acumulada. Essas ações são baseadas em um conceito racional de uma capacidade de abstrair juntamente com outras funções interligadas, como a atenção, a memória e a linguagem operando no controle de uma transformação sensorial. Por meio de uma organização neural entre a atenção, reações e situações juntamente com a localização de espaço, tempo, e intenção de estímulos produzem respostas adaptativas.

Contudo podemos afirmar que é durante a infância que o DM é caracterizado por uma ampla aquisição de habilidades motoras, possibilitando à criança o domínio de seu corpo em diferentes ambientes e em diferentes interações. Para que se tenha o domínio dessas habilidades é preciso que se desenvolva funções como o equilíbrio, lateralidade que possuem relações com a motricidade e a organização intersensorial, uma conscientização integrada entre os lados direito e esquerdo do corpo, em relação à linha mediana, assim afirmam Lordani e Souza (2013).

Podemos dizer que essa relação interfere na aprendizagem na fase da Educação Infantil, contribuindo para o melhor domínio do seu corpo e suas diferentes posturas. Nesse momento também se desenvolvem as habilidades motoras globais e finas, contribuindo para o melhoramento de sua coordenação de seus movimentos no futuro.

Esse desenvolvimento, através de atividades motoras, exige processos complexos como atos de planejamento, comparação, intenção, análise das condições requeridas à sua realização, tornando o comportamento imprescindível. Luria (1981, p. 73) afirmou que ao desempenhar as funções do movimento e ação planejada, opera um elemento decisivo na regulação dos processos mentais, a fala. “[...] os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala”. Confirmando a participação da linguagem como instrumento e signos elaborados pelos homens permitindo uma relação mediada pela cultura e definindo o papel da linguagem como instrumento do pensamento. Diante desses conceitos

percebemos que todo o desenvolvimento humano está inteiramente ligado às FPS, e assim chegamos à aprendizagem da leitura e escrita.

e) Leitura e escrita e matemática

A avaliação da leitura e escrita e matemática foi organizada e pensada de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ela contempla como conteúdo para avaliar se o aluno se encontra no primeiro ano: apresentação em sequência do alfabeto, relação grafema fonema e sílabas simples; para o segundo ano: sílabas diretas com duplo sentido de som, dígrafo, consoantes seguidas de “u” mudo, consoantes com duplo som, conforme a posição na palavra e sílabas complexas; e, enfim, para avaliar se a criança se encontra no nível de terceiro ano identificação de palavras, memória de trabalho fonológica, ditado de palavras com pseudopalavras e leitura fluente. Para as crianças que não realizam leitura e escrita como os sujeitos aqui apresentados é indicado uma sondagem com a escrita do nome próprio, alfabeto, tentativa de escrita com imagens e cartões para analisar se a criança se encontra na fase de realismo nominal como ilustrado na figura 9:

Figura 9 – Avaliação para não alfabetizados

Sondagem da leitura e escrita com crianças não leitoras

1. Escreva o seu nome: _____

2. Escreva o alfabeto

3. Escreva o nome dos animais

	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

4. Escreva uma frase

5. Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

BOI BORBOLETA

Fonte: Mori e Saito (2019b)

Nos casos em que o sujeito apresenta leitura e escrita, a avaliação é pautada nos conteúdos curriculares do primeiro ao terceiro ano e na BNCC. As pautas e a correção final indicam o desenvolvimento do aluno e ano escolar correspondente ao desempenho apresentado.

A escrita é representada por signos utilizados na maioria das sociedades humanas para a transmissão de seus saberes culturais. Diante dessa afirmação juntamente com os processos anteriormente revisados é possível admitir a importância da escrita para o desenvolvimento.

Para Vigotski (2001, p. 327) “A escrita é uma linguagem é uma composição” que se inicia através de traços, evoluindo para o rabisco, desenho e esses são substituídos pelos signos, uma representação simbólica, significando que os processos acontecem através de uma evolução da percepção, constituída pela atenção e memória.

Leontiev (2004, p. 78-79) confirma que:

[...] as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, eles não constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados (percepção, memória, pensamento etc.). Embora essas linhas de desenvolvimento possam ser separadas, é impossível, quando as analisamos, encontrar diretamente relações que promovam o desenvolvimento.

Confirmando que as funções e seu desenvolvimento estão todos ligados naturalmente sendo de extrema importância ao avaliarmos uma criança que não seja separada para que o todo seja analisado.

Para iniciar a aprendizagem da leitura é necessário conhecer as características do sujeito e o seu processo histórico.

Na próxima seção discutimos os procedimentos metodológicos juntamente com a análise dos resultados totais de cada participante, seguido da intervenção psicopedagógica e análise de resultados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As bases teóricas dos procedimentos metodológicos para a coleta e análise de dados, a avaliação realizada com quatro alunos com diagnóstico de TLE, matriculados no Ensino Fundamental da rede pública de uma cidade do noroeste paranaense, foram pautadas na mediação dentro dos pressupostos da THC, bem como o estudo voltado ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita seus processos e habilidades necessárias para o desenvolvimento. Trata-se da focalização dos períodos e etapas vivenciadas pelos sujeitos ao longo das sessões desenvolvidas.

A zona de desenvolvimento proximal caracteriza, também, o desenvolvimento mental prospectivamente, como salienta Vigotsky (2001, p. 98): “esta zona permite delinear o futuro imediato do sujeito e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento e também, o que está em processo de maturação”. Sendo assim a zona de desenvolvimento proximal de hoje, será a zona de desenvolvimento real de amanhã.

Como apresentamos, o objetivo desta pesquisa é investigar como uma proposta de avaliação e intervenção psicopedagógica pode contribuir para a aprendizagem de alunos com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita. Em um primeiro momento, realizamos o mapeamento de um levantamento bimestral enviado pelas escolas da rede municipal do noroeste do Paraná para a secretaria de educação e pela comunidade que procura atendimento nesta mesma secretaria, delimitamos como critério para a seleção dos sujeitos:

- Não estar alfabetizado;
- Frequentar por no mínimo três anos uma escola consecutivamente;
- Ter laudo médico de transtorno de leitura e escrita.

Inicialmente, o grupo dos sujeitos de pesquisa foi composto por cinco alunos. Ao serem selecionados, tomaram ciência da realização da pesquisa e concordaram participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores (APÊNDICE A). No entanto, um dos alunos da rede municipal se mudou para uma outra cidade, desistindo do trabalho. Desse modo, a pesquisa foi

realizada com quatro alunos, três alunos da rede pública municipal e dois da rede estadual; assim o grupo final tem as seguintes características:

Quadro 4 – Sujeitos de pesquisa

ALUNO	GÊNERO	IDADE	RETENÇÕES	ANO	REDE	QUEIXA
A1	M	12	2	6º ano	Estadual	Leitura e escrita
A2	F	11	2	5º ano	Municipal	Leitura e escrita
A3	M	11	3	4º ano	Municipal	Leitura e escrita
A4	M	9	1	3º ano	Estadual	Leitura e escrita

Fonte: Elaborados pela autora a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de educação e atendimentos clínicos.

Como podemos ver, o grupo dos sujeitos de pesquisa foi constituído por três meninos e uma menina, com idade entre nove e doze anos. Dois alunos são matriculados no 3º e 6º anos da rede estadual e dois no 4º e 5º anos da rede municipal. Todos com histórico de reprovação e com diagnóstico médico de TLE.

Os sujeitos da pesquisa em geral todos pertencem à escola pública, o A2 e o A4 iniciaram sua vida escolar em escola privada na Educação Infantil, mas iniciaram o primeiro ano do Ensino Fundamental na escola pública. O A1 e A3 sempre frequentaram a escola pública desde os quatro meses.

4.1 ANÁLISE DE DADOS

Esta subseção trata da aplicação da APpIM na perspectiva das interações sociais e das relações mediadas pelas condições da vida em sociedade. Isto é, a tudo aquilo que o homem produziu e se apropriou direta ou indiretamente mediado por signos e instrumentos e, dentro dessa perspectiva, interferiu no desenvolvimento das FPS. Para melhor visualização dos dados obtidos, os resultados estão organizados sob a forma de quadros e figuras. Quadros com as características histórico-sociais, os dados da avaliação das funções psicológicas superiores, da avaliação do desenvolvimento psicomotor e da avaliação da leitura, e figuras que registram os dados obtidos na avaliação da escrita.

Em seguida, o foco do texto é subdividido em: características histórico-sociais; avaliação com os sujeitos de pesquisa; e intervenção: sugestões estratégicas com base nos subsídios teóricos.

4.1.1 Características histórico-sociais

Toda a aprendizagem está substanciada pelas relações sociais, às necessidades históricas, aqui antes relacionadas, conduzem as possibilidades de se criar e transformar os conhecimentos adquiridos no contexto social inserido. Nesse contexto apresentamos, no Quadro 5, as características histórico-sociais de cada sujeito participante do trabalho aqui apresentado.

Quadro 5 – Características Histórico-Sociais

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL				
	A1	A2	A3	A4
Composição familiar	4º filho de 4. 3 casados 1º casamento Único do pai	Filha única	5º filho de 5. 2 casados, 1 irmã separada.	2º filho de 2.
Quantidade de moradores na mesma casa	A1 e mãe	Mãe, pai e A2	Mãe, 3 irmãos e 2 sobrinhos e A3	Mãe, irmã e A4
Média de escolaridade familiar	Fundamental II, incompleto	Fundamental I	Pais: Fundamental I incompleto. Filhos: Fundamental II incompleto	Mãe: técnico. Pai: Fundamental II incompleto Irmã: Superior cursando.
Frequenta bibliotecas, museu, teatros ou cinemas	Cinema	Cinema	Nenhuma das opções.	Cinema.
Concepção	No namoro	No Namoro	Mãe descobriu no 6º mês de gravidez	Não desejada, casamento em crise
Pré-natal	Dentro da normalidade, trabalhando muito.	Dentro da normalidade, trabalhando muito.	Mãe descobriu a gravidez em uma infecção de urina.	Turbulenta processo de separação, muitas brigas

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos responsáveis pelos sujeitos.

4.1.2 Avaliação com os sujeitos de pesquisa

A avaliação foi realizada conforme o protocolo da APpIM (MORI; SAITO, 2019b). Este protocolo é oferecido pelas autoras em formato de tabela e contém as opções sim e não, bem como, ao final, um campo adicional para as observações. Por se tratar de uma avaliação mediada, o campo de observações passa a ser muito utilizado. No quadro apresentado utilizaremos uma terceira opção com “parcial”, que será considerada a mediação, isto é, quando a criança, no primeiro momento, não responde à pergunta, mas com incentivo ou contextualizações, realiza ou mesmo quando consegue realizar parcialmente. Quando assinalado “sim” entende-se que a criança consegue realizar no primeiro comando ou totalmente, e quando assinalado “não”, significa que a criança não realiza nem mesmo com mediação.

Quadro 6 – Avaliação das funções psicológicas superiores

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES AVALIADAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	A1	A2	A3	A4
Percepção Material: Materiais com sons diferentes.				
Identifica e aceita diferentes tipos de texturas (áspera, macia...)	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Identifica cores, formas e espessuras	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Percebe e diferencia sons (pares de sons iguais)	Parcial	Parcial	Sim	Parcial
Compreende sons ou palavras faladas	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Responde verbalmente, com significado, a estímulos auditivos	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Atenção e memória visual (imediate e tardia) Material: Folha com imagem para identificação de detalhes (paisagem).				
Foca a atenção	Sim	Sim	Sim	Sim
Mantém o foco de atenção	Não	Não	Sim	Não
Lembra o nome dos objetos e figuras	Sim	Parcial	Sim	Sim
Lembra a ordem e sequência das figuras e objetos (até 3)	Sim	Não	Não	Sim

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES AVALIADAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	A1	A2	A3	A4
Linguagem e pensamento a) Vocabulário visual e classificação Material: Livro “As formas e o ponto” (p. 8 e 10)				
Reconhece os objetos e suas funções	Parcial	Parcial	Parcial	Sim
Demonstra segurança na definição dos objetos	Parcial	Parcial	Parcial	Sim
Classifica os objetos com critérios lógicos	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Linguagem e pensamento b) Linguagem oral Material: Livro “As formas e o ponto” (leitura)				
Reconta com suas palavras o que ouviu	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Organiza o pensamento com lógica e coerência	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Vocabulário adequado à idade	Não	Não	Não	Sim
Tom de voz adequado à idade (infantilização, altura, nasalização)	Sim	Sim	Sim	Sim
Articula adequadamente as palavras	Não	Não	Sim	Sim
Ritmo adequado das palavras (gagueira, hesitação, etc.)	Não	Não	Sim	Não
Linguagem e Pensamento c) Criatividade e imaginação Material: Livro “As formas e o ponto” (encarte)				
Cria novas figuras com as formas apresentadas	Não	Não	Não	Não
Cria histórias com as formas criadas	Não	Não	Não	Não
Demonstra criatividade e imaginação	Não	Não	Não	Não
Linguagem e pensamento d) Raciocínio lógico				
Apresenta capacidade de raciocinar através da percepção	Parcial	Parcial	Parcial	Sim
Organiza, seleciona e interpreta suas impressões para atribuir significado	Parcial	Parcial	Sim	Sim
Consegue estabelecer conclusões	Parcial	Parcial	Sim	Sim

Fonte: Dados da autora (2021).

Os dados revelam que A1 apresentou dificuldades nas provas de percepção com relação a nomear corretamente as texturas. Não identificou o trapézio, o ponto de interrogação, chamou o triângulo de pirâmide. Na identificação de sons conseguiu achar somente um dos cinco pares de sons iguais. O avaliado compreende as palavras faladas, mas tem dificuldade de falar as palavras compostas por mais de três sílabas. Em relação à atenção, apresentou dificuldade

de manter o foco sempre se remexendo na cadeira e desviando a atenção para outros assuntos e objetos. Quanto à memória visual, sua classificação está dentro do esperado para sua idade, com relação aos demais estudantes da mesma idade. Na linguagem oral demonstrou hesitação ao falar, dificuldade de recontar o que ouviu, sem a capacidade de organizar, interpretar e estabelecer conclusões, com pouca criatividade e imaginação, apenas na tentativa de recontar como escutou, se confundindo na fala.

A2 apresentou dificuldade em nomear as texturas. Não nomeou as formas corretamente dizendo bola, quadrado e esquecendo-se do trapézio e retângulo. Identificou dois dos dez pares de sons, e em alguns comandos foi preciso retomar e mediar para que ela compreendesse. No primeiro momento, focou na atividade, mas não conseguiu permanecer atenta, sempre desviando a atenção para outras conversas e ou outros objetos. Teve dificuldade na memória visual, e para organizar figuras em uma sequência. Na linguagem, reconheceu os objetos e suas funções, demonstrando segurança em sua fala, mesmo quando estava errada. Ao recontar fatos e histórias, teve dificuldades de organização do pensamento, e na capacidade de interpretar e atribuir conclusões, sem inserir criatividade e imaginação, falando de forma lenta e pausada, expressando um medo de errar.

O participante A3 demonstrou ser reservado, respondendo somente quando era solicitado. Foi difícil tirar um sorriso, apesar de demonstrar confiança, vaidade e vontade de aprender. Identificou e aceitou diferentes tipos de texturas, reconheceu as formas simples e cores. Mesmo respondendo com significado, teve dificuldade no vocabulário, em relação às espessuras, e aos nomes de formas mais elaboradas, como o trapézio. Em relação aos estímulos auditivos, na atividade de percepção de pares auditivos, apresentou facilidade achando os cinco pares sonoros que compõem a avaliação. Sua atenção foi mantida com foco e interesse durante todo o tempo da sessão, apresentando uma boa memória visual, mas com dificuldade em organizar uma sequência. Reconheceu os objetos e suas funções com segurança, classificando-os por critérios lógicos. Ao recontar a história, faltou-lhe organização do pensamento e capacidade de improviso, não expressou a criatividade. Demonstrou capacidade de raciocinar através da percepção, de interpretar e estabelecer conclusões, porém, a dificuldade de vocabulário e organização de ideias, dificultou o seu raciocínio lógico.

A4 em sua avaliação das FPS, identificou as formas geométricas rapidamente, as cores e as texturas sem nomear corretamente, mas expressou a sensação que sentia de ruim e de bom ao tocá-las, e identificou corretamente as espessuras. Em relação às respostas aos estímulos auditivos, conseguiu separar dois dos cinco pares sonoros. Focou a atenção e a manteve, quando era do seu interesse, até a finalização da atividade. Em relação à memória, tem facilidade em lembrar a sequência visual e organizar.

Na linguagem reconheceu os objetos e suas funções demonstrando ter um amplo vocabulário respondendo com segurança e convicção, classificando dentro de critérios lógicos. Ele se negou a recontar histórias e durante as sessões gostava de liderar e conduzir os atendimentos. Segundo informações da mãe, essa atitude ocorre dentro de casa, mas não ocorre na escola, local onde evita expor sua opinião permanecendo calado. Para avaliar a criatividade e a imaginação necessitou de mediação durante todo o tempo, mostrando-se sempre ser literal. Durante o processo de mediação percebemos uma capacidade de raciocinar, além do esperado para sua idade, organizando e interpretando com significado e estabelecendo conclusões elaboradas.

Quadro 7 – Avaliação do desenvolvimento psicomotor

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR AVALIADO	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	A1	A2	A3	A4
a) Coordenação motora Material: Caixa com canudos, contas, barbante tesoura (ligar pontos)				
Segura o lápis adequadamente	Sim	Sim	Sim	Sim
Usa a tesoura	Sim	Sim	Sim	Sim
Realiza enfiagem	Sim	Sim	Sim	Sim
Une pontos criando figuras	Parcial	Sim	Sim	Sim
b) Lateralidade Material: Livro “As formas e o ponto”				
Identifica direita e esquerda em si	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Identifica direita e esquerda nas figuras do livro	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Identifica direita e esquerda no outro	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
c) Esquema corporal e equilíbrio Material: fichas com posições do corpo, barbante, móveis ou escada				
Reproduz, com o corpo, imagens mostradas	Sim	Sim	Sim	Sim
Identifica nas fichas posições realizadas pelo outro	Sim	Sim	Sim	Sim

Demonstra equilíbrio ao andar sobre barbante	Sim	Sim	Sim	Sim
Sobe e desce com habilidade	Sim	Parcial	Sim	Parcial

Fonte: Dados da autora (2021).

No que se refere à psicomotricidade, A1 fez desenho com traçados firmes e segurou o lápis adequadamente. Na folha de liga pontos se perdeu ao passar por cima do traçado curvilíneo. Quanto à representação do alfabeto, ele não apresentou uma ordem sistematizada no seu traçado. Em relação à lateralidade identificou os lados sem nomear, reproduziu diferentes posições do corpo, identificando as partes em si e no outro.

A2 segurou o lápis de modo adequado; fez o traçado curvilíneo, de forma copista, isto é, quando o sujeito aprende o traçado das letras sem dar função a ela. Nas provas de lateralidade ela reconheceu as direções, sem saber nomear os lados, identificou e representou o corpo, com dificuldade de equilíbrio. Sua atenção e memória visual e imediata apresentou dificuldade na identificação de pequenos detalhes.

Os resultados da avaliação psicomotora de A3 indicaram coordenação motora fina bem estruturada; ele escreveu com letras cursivas, identificando os lados de si e do outro, sem saber nomear os lados, teve noção corporal e noção de tempo e de espaço esperado para a sua fase de desenvolvimento.

Os resultados de A4 demonstraram que ele tem boa coordenação motora fina, lateralidade, identifica os lados de si e do outro, necessitando de mediação para nomear os lados, comprometimento para descer e subir escadas, noção corporal e de tempo esperados para sua fase de desenvolvimento.

Quadro 8 – Avaliação da leitura

AVALIAÇÃO DA LEITURA	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	A1	A2	A3	A4
Primeiro ano				
É capaz de ler letras isoladas	Parcial	Sim	Parcial	Sim
Sílabas diretas	Não	Sim	Sim	Parcial
Sílabas indiretas	Não	Não	Não	Não
Sílabas complexas	Não	Não	Não	Não
Segundo ano				

Sílabas com ditongo	Não	Não	Não	Não
Sílabas com grupo consonantais	Não	Não	Não	Não
Sílabas com grupos consonantais e ditongo	Não	Não	Não	Não
Terceiro ano				
Leitura fluente e sem dificuldade	Não	Não	Não	Não

Fonte: Dados da autora (2021).

A avaliação da leitura do sujeito A1 indicou que ele não reconhece todas as letras do alfabeto de forma isolada, não conseguiu ler sílabas simples, e não estabeleceu relação grafema e fonema.

A2 foi capaz de reconhecer as letras do alfabeto de forma isolada, reconheceu as sílabas simples, ou seja, aquelas formadas principalmente por uma consoante e uma vogal, deixando claro, a dificuldade de entender os encontros consonantais por não fazer a relação grafema e fonema.

No teste de leitura do sujeito A3 identificamos a leitura de letras isoladas com dificuldades nas consoantes: Y, W, H, Q, J. Realizou leitura das sílabas simples e apresentou dificuldades nas complexas e nos ditongos.

Na prova de leitura A4 relatou ter muita dificuldade na escola e querer muito aprender a ler, mas que ninguém o ajuda. Ele conseguiu identificar as letras isoladas, parcialmente as sílabas simples, e apresentou muita dificuldade nas sílabas indiretas, sempre que sentia que não sabia, desistia e não queria fazer.

Figura 10 – Produção escrita de A1

2. Escreva o alfabeto
A B C E

3. Escreva o nome dos animais

	E _____
	_____
	CAORRU
	PALO
	SAOL

4. Escreva uma frase

5. Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

4 Atitudes diante da leitura

BOI

BORBOLETA



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na figura 10 podemos verificar o desconhecimento de A1 sobre a sequência das letras do alfabeto, indícios de dificuldade de memória. Na escrita dos animais percebemos que conhece os sons de alguns grafemas, fazendo relação aos grafemas e fonemas. Diante das habilidades apresentadas, verificamos que A1 apresenta potencialidade para a memória, e muitas dificuldades na percepção auditiva, apresentando não compreender, com facilidade, nem diferenciar diferentes tipos de sons parecidos. Seu vocabulário de conceitos acadêmicos foi restrito, percebemos uma dificuldade de se expressar em conteúdo que não são de seu interesse, de manter o foco de atenção, bem como, articular palavras com mais de três sílabas.

Figura 11 – Produção escrita de A2

2. Escreva o alfabeto
 A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-
 U-V-W-X-Y-Z

3. Escreva o nome dos animais

	elefante
	formiga formiga
	cachorro
	pato
	sapo

4. Escreva uma frase

5. Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

BOI BORBOLETA

4 Atitudes diante da leitura

Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na décima primeira figura o sujeito de pesquisa A2 demonstrou saber escrever quase todo o alfabeto estabelecendo uma sequência, com apenas pequenas trocas. A avaliada precisou repetir diversas vezes para conseguir estabelecer essa ordem. No que se refere à escrita dos animais conseguiu estabelecer um registro relacionando o grafema ao fonema, formando com facilidade as sílabas simples, apresentando o traçado de todas as letras. Na leitura foi capaz de reconhecer o alfabeto com dificuldades de nomear somente letras de pouco uso como Y, W, K e H, fez confusão entre letras como N com M, D com T e F com V que são letras com sons semelhantes com diferenças de surdas e sonoras. Em relação às sílabas e palavras, a criança ainda não adquiriu a compreensão apresentando somente as sílabas indiretas.

Figura 12 – Produção escrita de A3

2) Escreva o alfabeto
 A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N
 P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

3) Escreva o nome dos animais

	Elefante
	formiga
	cachorro
	pato
	sapo

4) Escreva uma frase
 A FORMIGA CUIU NA MEZA E
 PECOUM ACUCAR.

5) Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

BOI

BORBOLETA

Fonte: Arquivos da autora (2021).

A figura doze é a produção da escrita de A3. Identificamos que ele fez relação ao som da sílaba simples, dominando as famílias silábicas, mas sem entender o processo do grafema e fonema. Não conseguiu, da mesma forma, entender o som do grafema; por isso se atrapalhou quando a palavra possuía encontro consonantal. Realizou trocas de consoantes que possuíam sons semelhantes como C por G, S por Z, C por Q, omitiu algumas letras do alfabeto e realizou trocas na sequência. Escreveu seu nome, mas não conseguiu escrever os sobrenomes. Suas palavras escritas foram pontuais, o que dificultou o entendimento de que se ele havia compreendido o processo ou memorizado as palavras.

Figura 13 – Produção escrita de A4

4 Sondagem da leitura e escrita com crianças não leitoras

1. Escreva o seu nome: _____

2. Escreva o alfabeto

3. Escreva o nome dos animais

	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

4. Escreva uma frase

5. Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

| BOI BORBOLETA

Fonte: Arquivos da autora (2021).

A4 se negou a realizar a avaliação da escrita, conforme a figura 13 se encontra sem preencher, se agitando constantemente demonstrando se sentir incomodado por não saber. Não conseguiu utilizar propriedades dos símbolos gráficos na expressão da escrita, é copista, sendo percebidas suas dificuldades em ditados e escritas espontâneas. Na sua leitura, observamos que ele reconheceu as vogais, bem como a maior parte das consoantes, mas não reconheceu as letras Ç, J, K, Y, e Z.

Com base nos dados apresentados definimos os planejamentos para o processo interventivo. Na subseção seguinte apresentaremos o termo intervenção e na sequência os planejamentos utilizados com a descrição das atividades executadas.

4.1.3 Intervenção: sugestões e estratégias com base nos subsídios teóricos

Para a apresentação da intervenção com sujeitos da pesquisa verificamos a necessidade de se entender o termo intervenção, pois nesse momento, que iniciaremos a análise das situações problemas, reorganizando toda uma estrutura com estímulos, instrumentos e mediação para o desenvolvimento dos processos mentais. Discutimos o termo intervenção, as sugestões e estratégias com base nos subsídios teóricos realizados com cada sujeito da pesquisa.

O termo intervenção é utilizado comumente nas áreas da psicologia, medicina e administração, sendo a medicina e a psicologia as primeiras ciências a utilizarem o método de intervenção não com fins pedagógicos, mas com o objetivo de compreender e transformar comportamentos e práticas para obter melhores condições de saúde mental e física. Assim, afirmam Pissinatti e Mori (2020, p. 6), “[...] nesses casos a intervenção tem um papel regulador de prevenção ou cura, uma ação empírica e operacional, sem nenhum fim educativo”. Sob esse prisma podemos considerar com base no desenvolvimento biológico, a cultura como elemento formador do comportamento e seu funcionamento físico.

A intervenção relacionada neste trabalho considera a teoria histórico-cultural na qual o sujeito se desenvolve por meio da apropriação cultural apoiado no biológico, ao contrário da medicina que se apoia em pressuposto com base no desenvolvimento biológico e não considera o cultural. Leontiev (2004) confirma que o ser humano não nasce com aptidões próprias, transmitidas biologicamente é preciso que ele as adquira no transcorrer de sua vida, por meio da apropriação cultural. Para Vigotsky (2007), o social e o cultural se entrelaçam em um único processo de transformação no decorrer da vida do indivíduo. A cultura é construída das relações sociais e está sempre em movimento. Mudanças culturais vão sendo apreendidas e apropriadas pelas novas gerações através da subjetivação do sujeito.

A apropriação e uso de instrumentos nas relações sociais propiciam a formação dos processos psíquicos. Vigotski (1999) cita como exemplo de instrumentos psicológicos a linguagem, a escrita, as obras de artes, e outros signos. Quanto maior a abrangência dos instrumentos psicológicos do sujeito, maiores suas possibilidades de modificar a estrutura das propriedades psicológicas e abrir novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Os signos adquiridos nas

relações humanas por meio de um processo educativo e mediado, não atuam de modo isolado, e sim, em sistema. Um exemplo é a linguagem, emitir sons aleatórios (gritos, emitidos por reflexo) sem sentido é uma sistematização que não consegue dar conta de toda a complexidade natural e humana a ser comunicada pela linguagem verbal oral, ou fala, logo virá a escrita, que também é uma forma de linguagem verbal.

Para Vigotski (2007), o principal instrumento para o desenvolvimento do sujeito é a linguagem. Por meio da linguagem, constituímos as outras funções psíquicas e desenvolvemos novos sentidos e significados para os estímulos encontrados. Pissinatti e Mori (2020) explicam que as funções psíquicas superiores se formam em uma ação praxiológica do sujeito com a realidade, por meio de um processo de intervenção, seja da própria realidade ou pela interação com o outro, nesse caso, o professor. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica efetiva e intencionalmente organizada, para transformar o ser humano em suas diferentes dimensões.

As intervenções se iniciam com o pesquisador identificando o problema e estrutura como organizará para resolver ou amenizar, embora sempre aberto a críticas e sugestões, além de considerar as contribuições do sujeito-alvo da intervenção. No caso desta pesquisa, para a intervenção consideramos dupla estimulação, ou seja, os instrumentos e a mediação.

Para a escolha do material que direciona a intervenção partimos do conceito de que as FPS têm origem social e são mediadas por signos e instrumentos. Levamos em consideração a formação das ações mentais no processo da aprendizagem através dos fundamentos da Teoria de Galperin que surgiu sob o enfoque Histórico-Cultural. O autor pertencia ao grupo de psicólogos comprometidos com uma psicologia que estava em sintonia com as necessidades do projeto da sociedade socialista na antiga União Soviética, se fundamentava em investigações experimentais e aliada à Didática Geral e às Didáticas Específicas, objetivava também influenciar as atividades de aprendizagem e as do ensino orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes (NÚÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2020).

Ao buscarmos o desenvolvimento integral e prática dos sujeitos de pesquisa, consideramos o processo da ação mental a “porta de entrada”, se caracterizando antes de tudo pelas variações determinadas e por seu caráter dirigido a um objeto.

Levamos em consideração a afirmação de Galperin, Zaporózhets e Elkonin (2001) de que a ação mental pode determinar a habilidade de realizar mentalmente a formação de um determinado objeto. Um exemplo é determinar uma palavra pelos sons que a compõem, ou ler uma palavra escrita e determinar o assunto, e o processo histórico.

Os autores ainda afirmam que todas essas habilidades são aprendidas diante das ações externas, que se dividem em etapas fundamentais, entre elas: a formação da base orientadora da nova ação com o apoio de objetos externos e manipuláveis; a formação de seu aspecto linguístico; e a formação da ação como um ato mental que se tornam propriedades da psique. Considerando que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos se caracteriza pelo enriquecimento do conteúdo do intelecto com novas ações, qualitativamente superiores, e a transformação dessas ações em ações mentais. Como, por exemplo, pela mudança de estágio da atividade mental, realizada num novo plano, e como novas formas de pensamento não somente com a finalidade de transmitir, mas de analisar, de transformar e de ampliar a linguagem, em consequência, para a representação da consciência social.

A assimilação do material deve iniciar por meio das habilidades que já são possuídas. Assim a nova ação deve ser estruturada de acordo com as necessidades de cada sujeito de pesquisa. Confirma Galperin, Zaporózhets e Elkonin (2001) escrevendo que a assimilação da ação procede em etapas: primeiro em uma forma materializada, depois, apenas na linguagem geral externa, e finalmente, para si mesmo. Ao entendermos essa premissa procuramos selecionar o material para a intervenção de forma que contemplasse todas as dificuldades observadas na avaliação.

As sessões de intervenção dos sujeitos de pesquisa foram conduzidas pela pesquisadora, num total de 10 encontros com a duração de sessenta minutos cada, e a frequência de uma vez na semana. Para cada encontro foi elaborado um planejamento individual dentro das habilidades, potencialidades e dificuldades dos envolvidos na avaliação. Com diferentes atividades e jogos pedagógicos buscando estabelecer vínculo com o participante da pesquisa, desenvolvimento das FPS, psicomotricidade, e por fim, as habilidades da leitura e escrita.

Para se desenvolver conceitos, Vygotsky (1991) pontua que exige articular uma série de funções, não podendo escolher um caminho de simplificação para um

processo complexo como tal. A simplificação pode culminar em apenas um verbalismo, sem a internalização de conceitos, ou seja, uma aprendizagem transitória que não promoverá um desenvolvimento. A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção, memória, percepção, linguagem) se entrelaçam e tomam parte dos novos conceitos, assim sucessivamente, os novos e mais elevados conceitos transformam o significado dos anteriores, que são nomeados de conceitos inferiores.

Os planos de intervenção apresentados a seguir estão organizados pensando no desenvolvimento do sujeito, levando em consideração aquilo que ele já aprendeu, ou apresenta em atraso e a apropriação cultural apoiada no biológico que investigamos por meio dos resultados da avaliação.

INTERVENÇÃO COM O PARTICIPANTE A1

Diante das dificuldades apresentadas por A1 selecionamos atividades pensando nos objetivos propostos. A1 apresentou-se derrotado pela leitura e escrita, dizendo não ser capaz para essa função, pedindo para desistir. Apresentou muita dificuldade de entender comandos, denotando uma falha em sua atenção e memória, suas atividades foram estruturadas e pensadas em apresentar enunciados de fácil compreensão no início das seções e resgatar a confiança e vontade de aprender, por meio de jogos, uma metodologia divertida nesse contexto.

A1 possui habilidade em memória visual e em sequência, potencial no desenho com traçados firmes e bem definidos, porém, quanto à escrita possui dificuldades em características simples para traçar uma letra. Não conseguiu abstrair os movimentos que antecedem os traçados da escrita, essa característica passou a ser um dos problemas comumente enfrentados nas escolas com relação à escrita. Podemos pensar na história social apresentada por A1, em sua casa mora somente ele e a mãe. Não gosta de futebol, sua atividade preferida é jogar no celular. Não tem muitos amigos, sente-se excluído na escola porque não sabe. Percebemos que já desistiu de aprender, conforme sua fala: “Eu sou burro, desiste eu não vou conseguir aprender”. Por essa afirmação podemos inferir que a mediação do professor não está acontecendo e o desenvolvimento do sujeito não está sendo moldado corretamente, apresentando dificuldades para a realização dos processos.

Em relação à linguagem, vocabulário, atenção, concentração, criatividade, imaginação e na memória auditiva (consciência fonológica formando uma memória fonológica) identificamos que o sujeito A1 apresenta dificuldade em organizar seu pensamento dentro dos conceitos científicos. Essas características, também, foram apresentadas pela sujeita A2. Ao relacionarmos o contexto social dos avaliados deduzimos que somente conseguem estruturar a fala por vocabulários simples e sempre no mesmo contexto, quando necessitam de um vocabulário mais elaborado, apresentam dificuldade nas palavras até mesmo na fonética.

Conforme Dangió e Martins (2018), o materialismo dialético trata-se da experiência condicional humana e sua condicionalidade no desenvolvimento, se produzindo nas relações sociais estabelecidas, criando condições necessárias para as edificações de suas capacidades, mas da mesma forma cria também inúmeras situações impeditivas para o desenvolvimento dessas capacidades.

Para Vigotski a escrita não se trata somente de um hábito motor complexo, mas sim, de um domínio de símbolos e signos que provoca uma mudança crítica no seu desenvolvimento cultural. Em semelhante posicionamento, Dangió e Martins (2018, p. 49) afirmam:

A apropriação da escrita da criança não se limita à aprendizagem de sons e letras, como simples soletração, devendo ser compreendido como um processo histórico, a sua origem na humanidade e suas relações para converter-se nesse poderoso meio cultural.

Para as autoras a escrita é um amplo processo de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural. Diante dessas afirmações é necessário estimular a expressão e comunicação buscando uma expressividade e ampliação de vocabulário além de criar no sujeito a vontade de querer dominar uma nova linguagem, explorando a extensão do território da escrita.

O uso de jogos nas sessões iniciais vincula o processo de aprendizagem com a derrota social e escolar, para A1 organizamos jogos na prática pedagógica de maneira lúdica atuando ativamente sobre a linguagem em seus diferentes aspectos.

Na primeira sessão com objetivo de estimular a percepção auditiva, com algo que gosta como a matemática, utilizamos a leitura de textos curtos com o jogo Poemas Problemas. Após a leitura do poema para o sujeito, ele interpretava explorando cada operação. O poema, que é composto por um problema matemático,

traz no final uma questão aritmética para ser solucionada. Ao apresentar a resposta, solicitamos para declamar o poema utilizando a sua memória.

Nessa atividade trabalhamos a interpretação de texto, potencializando a matemática, uma das habilidades do sujeito, bem como, a sua dificuldade por meio da linguagem, do vocabulário, do desenvolvimento da consciência fonológica, formação da memória fonológica em diferentes contextos. A1 apresentou muita dificuldade em falar palavras com mais de três sílabas, não conseguindo realizar os objetivos propostos da atividade diante da dificuldade de memória, para concluir a atividade foi preciso utilizar materiais concretos e representar.

Todas as atividades foram apresentadas com recursos condizentes ao estilo do sujeito, assuntos que ele gosta, ora adiantando-se para motivá-lo, ora correspondendo aos seus anseios, perguntando: “ Mas como pensou isso?”.

Iniciamos a segunda sessão retomando as atividades do atendimento anterior diante da dificuldade apresentada com algumas palavras. Em seguida, apresentamos um jogo para identificação dos sons relacionando som e imagem. Foram oferecidas algumas imagens, como as representadas na figura 13, para a identificação do som e construção livre conforme seu conhecimento já adquirido. Através de aplicativos de diferentes tipos de sons, selecionamos os mesmos sons das figuras e cada som emitido deveria colocar a ficha em cima da imagem referente. A1 conseguiu identificar alguns sons rapidamente, outros, precisou escutar por mais de uma vez, como por exemplo: sons de secador de cabelo, de chuveiro e o som do relógio. Nessa mesma sessão realizamos a atividade “Adivinha o que posso?”. Colocamos os cartões com as imagens em um mesmo monte, cada pessoa sujeito e mediador, um de cada vez, vira um cartão, apresentando três funções para essa imagem, com o objetivo de desenvolver a linguagem, a ampliação de vocabulário, busca da memória, criatividade, imaginação e atenção.

Figura 14 – Identificação e percepção de sons



Fonte: Arquivos da autora adaptados de Diel (2015).

No terceiro dia de intervenção trabalhamos as atividades da primeira e segunda sessão em diferentes contextos e iniciamos um treino de memória auditiva e de memória de curto prazo. Para tanto, realizamos dez sequências verbais contendo comandos de nível fácil, médio e difícil retiradas dos poemas problemas. Para o nível fácil foram dados três comandos, nível médio cinco comandos e nível difícil, sete comandos. Como A1 apresentou muita dificuldade ficamos somente no nível fácil.

Conforme Vigotski (2007), um dos aspectos importantes da linguagem é o interno, significativo e semântico. O autor explica que, semanticamente, o desenvolvimento parte do todo, para depois iniciar o domínio das unidades semânticas separadas, o significado das palavras e a subdividir o pensamento. Notamos que o sujeito A1 apresenta dificuldades em estruturar e subdividir o pensamento, gerando uma suposta dificuldade na fala. Devido aos bloqueios encontrados reiniciamos o processo de segmentação das palavras, e então, ele conseguiu atingir o objetivo proposto pela atividade.

Na quarta sessão iniciamos com o treino da memória auditiva, sequência e memória de curto prazo, sempre trabalhamos uma dificuldade junto com uma das habilidades. Separamos dez sequências de números, iniciando com dois até o máximo de seis. Falamos o número, o qual ele repetia. Em seguida, trabalhamos a construção de histórias, para desenvolver criatividade, imaginação, vocabulário,

análise e síntese. Em cada quadro tínhamos: personagens, ação e local. O procedimento era jogar o dado para cima, e o número que tirasse determinava um personagem, uma ação e um local, formando uma história.

Na quinta sessão realizamos atividades de sequência auditiva, utilizando as sentenças formadas no atendimento anterior. A prova consistia em a avaliadora falar e ao seu término, o avaliado repetir. Inicialmente simplificamos a sentença e, gradativamente, considerando os acertos, incluíamos as demais palavras.

Na sétima sessão, percebemos um avanço na memória auditiva e iniciamos o trabalho com a consciência fonológica. Utilizando o material neuroaprendizagem, de Claro (2017), trabalhamos o jogo da consciência fonológica, o qual é composto por uma base de madeira com furos, pinos de madeira e cartas com imagens. Para facilitar a aprendizagem separamos as cartas de acordo com a quantidade de sílabas. Colocamos as imagens com uma sílaba, duas sílabas, três e quatro sílabas (duas imagens de cada). Assim que a criança conseguiu compreender, seguimos de modo aleatório. Em cada imagem selecionada, o avaliado segmentava na fala e representava encaixando um pino para cada sílaba, iniciando o domínio das unidades semânticas.

Na oitava sessão, retomamos o que foi realizado na anterior e empregamos o jogo da aliteração, usando cubos e cartas com imagens das sílabas BA, MA, NA, TA, PA e AS; nesta atividade, A1 deveria encontrar a sílaba com o mesmo som inicial. Dando continuidade ao trabalho com consciência silábica, aplicamos um jogo composto por cartas de consciência silábica, o qual consiste em mostrar para o participante a carta com a sílaba e o mesmo bate com a mão em cima da imagem com o mesmo som. Nas atividades propostas para essa sessão, ele não apresentou dificuldade.

Na nona sessão trabalhamos com o jogo rimas e a formação de palavras com duas sílabas simples, como BA, BO, MA, MO, LA, LO. Formamos as palavras bolo e pedimos para trocar as sílabas de lugar para perceber e brincar com as sílabas, formando: mala, mola, bala, lama e pseudopalavras. Conseguimos ver os avanços do sujeito com relação à consciência fonológica que ele já conseguiu adquirir. Ainda nesse dia, aplicamos o jogo da memória das rimas, com o objetivo de reconhecer as imagens que rimam, ampliar o vocabulário e formar pares entre elas. Foram escolhidas imagens dentro do seu contexto social e palavras com mais de três

sílabas. As cartas foram estruturadas com imagens coloridas junto com a escrita (Figura 15). Exemplo: pirulito-apito, baleia-sereia, boneca-peteca, macaco-buraco, liquidificador-mergulhador, bicicleta-borboleta, tapete-capacete, janela-panela. Antes de brincar com as rimas falamos cada palavra visualizando a escrita.

Figura15– Rimas e ampliação do vocabulário



Fonte: Arquivos da autora (2021).

A décima sessão foi voltada para a formação de palavras com imagens e sílabas. Oferecemos as imagens e ele montou as palavras de sílabas simples. Nesse mesmo encontro brincamos com as palavras segmentando-as. A habilidade de rima é fundamental porque trabalha com o uso dos sons da nossa língua. O que está em jogo é a sonoridade. O jogo fonológico de memória de rimas utiliza o pareamento de palavras pela similaridade sonora, além de fazer várias categorias e juntá-las. Em seguida, realizamos a avaliação da leitura e escrita. A1 começou a apresentar uma nova expressão de felicidade em saber formar palavras através de alfabeto silábico, então, para não correr o risco de uma derrota na escrita, sua avaliação foi realizada com o alfabeto silábico como está representada na figura 16.

Figura 16 – Avaliação de escrita A1

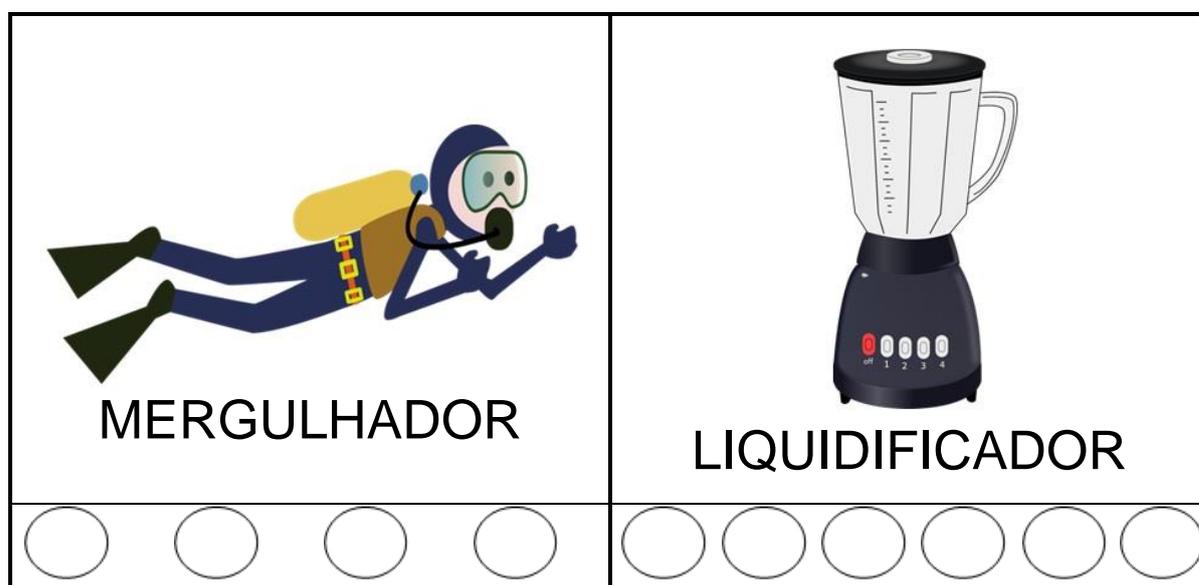


Fonte: Arquivos da autora (2021).

Os estudos de Zorzi (2016) descrevem que há algumas habilidades requeridas pelos sistemas alfabéticos que a criança precisa aprender, entre elas estão: capacidade de segmentar palavras, capacidade de compreender que as palavras se constituem de combinação de fonemas; compreender que em cada fonema existe uma letra para representá-lo; compreender que para escrever é preciso analisar a estrutura sonora; e compreender que para ler deve-se atribuir às letras os sons, unir em sílabas e sílabas em palavras.

Para a fragmentação de palavras, treino da memória auditiva, orientação temporal, controle inibitório, desenvolvemos uma atividade proposta por Zorzi através dos cartões (Figura 17), batendo uma palma para cada sílaba, separando objetos como tampinha de garrafa e lápis. Dessa forma, o trabalho com um jogo de sequência de palmas explora uma das potencialidades que é a sequência e uma dificuldade, a memória auditiva. Ouvir a sequência de palmas e repetir o que foi feito, e ficar atento para repetir as pausas.

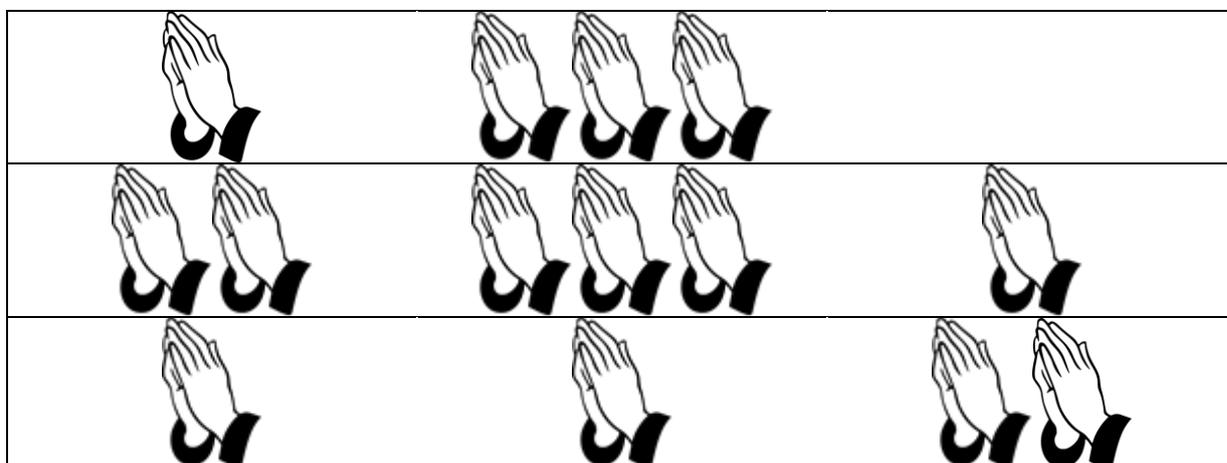
Figura 17 – Segmentação de palavras



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Através dessa atividade representada pela figura 17 conseguimos estabelecer uma percepção que toda imagem é representada por uma palavra e essa palavra é composta por sílabas. Para conseguir perceber essa segmentação de palavras é preciso que o sujeito tenha um controle inibitório, orientação temporal e uma percepção auditiva desenvolvida. Assim selecionamos para a intervenção a atividade representada pela figura 18.

Figura 18 – Treino de atenção auditiva, orientação temporal e controle inibitório



Fonte: Arquivos da autora (2021).

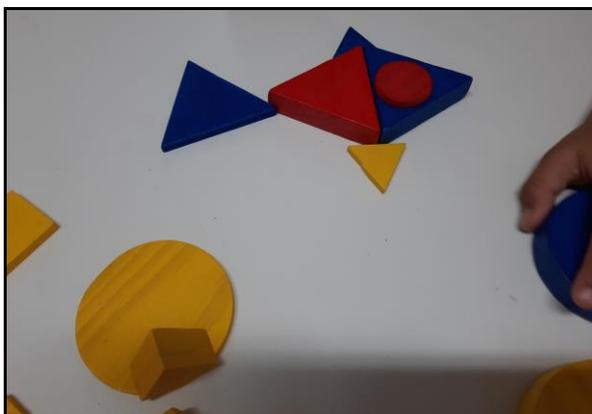
Após a intervenção que foi voltada primeiramente para a estimulação das FPS: percepção, atenção, memória, raciocínio lógico, pensamento e linguagem e nas últimas sessões conseguimos trabalhar a consciência fonológica percebemos um avanço significativo na aprendizagem o sujeito A1 conseguindo formar palavras com as sílabas móvel.

INTERVENÇÃO COM O PARTICIPANTE A2

Para a intervenção de A2, adequamos as atividades às características identificadas na avaliação. Isto é, A2 demonstrou habilidades nas percepções visuais e coordenação motora fina, observamos que ela é exímia copista, com boa psicomotricidade ampla; no entanto, ela teve dificuldades em descer e subir, correr, pular de um pé só e medo de pegar a bola, indicativos de problemas quanto à percepção espacial. Seu desenho foi criativo e bem elaborado, rico em detalhes. Levando em consideração o seu histórico-social, A2 apresentou um atraso na linguagem, e necessidade de uso de lentes de correção oftalmológica, diagnosticada tardiamente. É filha única e iniciou na vida acadêmica com meses de idade em período integral, devido à necessidade de seus cuidadores trabalharem. A mãe demorou um tempo para aceitar a dificuldade da filha, ora culpando a escola, ora humilhando a filha com palavras agressivas. A2 tem poucos amigos, é cada vez mais reservada por se sentir inferior aos demais, denotando assim uma baixa autoestima na escola. Quando sai do ambiente escolar tenta, através de vestimentas, ser uma mulher. Diante desses relatos, a intervenção e a mediação foi pensada em não ser infantilizada para não se tornar desmotivante. Buscamos voltar as intervenções para a percepção espacial, pensamento, linguagem, criatividade e imaginação.

Na primeira sessão, iniciamos com A2 o trabalho com o estímulo auditivo. Para realizar a atividade da figura 18, de memória auditiva de curto prazo e frequência, utilizamos os instrumentos musicais xilofone e teclado para a emissão dos sons, os quais eram repetidos por ela. Desenvolvemos também uma atividade com os blocos lógicos, inicialmente a deixamos explorar de forma livre e a ela iniciou a construção do peixe (Figura 19).

Figura 19 – O peixe



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Observamos, nessa atividade, que A2 teve dificuldade de nomear corretamente as formas apresentadas, seguindo a explicação das formas geométricas, que nomeamos, conforme a quantidade de lados. Os círculos, tem a imagem semelhante a uma roda, com um único lado. O triângulo tem três pontas, essas pontas formam ângulos, por isso chamamos de triângulos. As demais peças em quatro lados, uma com quatro lados iguais (quadrado) e outra, com dois lados curtos e dois compridos chamamos de retângulo, recebendo esse nome por possuir quatro ângulos retos. O sufixo “re” sempre na palavra ângulo, quer dizer que o ângulo se repete.

Na segunda sessão ainda com os blocos lógicos trabalhamos a construção de atributos em sequência, a memória visual, a imaginação, organização espacial e a dificuldade de seguir instruções com mais de dois comandos (Figura 19). Exploramos a construção de vários objetos, no primeiro momento com o auxílio da imagem e depois explorando a memória de curto prazo.

Essas atividades foram escolhidas diante das dificuldades apresentadas por A1 na organização do pensamento e linguagem. Vygotsky e Luria (1996) dividiram o desenvolvimento em etapas: a primeira etapa do desenvolvimento, a infância precoce, as atividades dominantes são constituídas pela comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetual manipulatória. Muitas vezes durante esse período em seu contexto social, as atividades não são suficientes para o desenvolvimento pleno e a criança avança para a próxima etapa deixando falhas

que devem ser retomadas e reestruturadas. É necessário superar essas lacunas do desenvolvimento para que alguns processos possam ser alcançados.

Conforme Martins, Abrantes e Facci (2020, p. 112): “nesse período da infância a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática”. Essa inteligência é apresentada através da funcionalidade dos objetos e seu modo de uso, o que todos os sujeitos apresentaram dificuldades. Diante dessa observação definimos as atividades aqui propostas, muitas vezes apresentam-se infantilizadas com relação à idade dos sujeitos; todavia, o modo de apresentação da atividade e a mediação realizada é que determina o grau da relação comportamental referente à idade. Quando se tem uma falha no desenvolvimento é preciso voltar e reestruturar para continuar o processo de aprendizagem. Por isso, a necessidade de se conhecer e avaliar o contexto histórico do sujeito.

Figura 20 – Jogo dos atributos

Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na terceira sessão iniciamos um trabalho com a consciência fonológica com materiais concretos. Primeiramente, utilizamos diversos cartões semelhantes aos da figura 17, com círculos indicadores, seguido de cartões sem círculos e para auxiliar na contagem das sílabas utilizamos tampas de garrafa pet. A2 apresentou dificuldade semelhante a A1 quanto à organização de pensamento e linguagem. Quando a aluna já dominava a quantidade e segmentação de sílabas, apresentamos

o início das palavras com os cartões contendo palavras com iniciais: A, E, I, O, U, para que ela separasse aquelas que se iniciavam com o mesmo som.

Na quarta sessão, continuamos com a consciência fonológica, as rimas, aplicamos um jogo composto por cartas com figuras que rimam. Foram apresentadas em um tabuleiro figuras que rimam com seus respectivos cartões. Cada jogador, em sua vez, tirava um cartão e quem achasse primeiro a figura que rimava, ficava com o cartão. O jogo acaba quando não há mais cartões para serem tirados, e ganha quem tiver acumulado o maior número. Ainda nesse dia empregamos o jogo da memória com as figuras (Figura 15).

Na quinta sessão, com o objetivo de desenvolver a linguagem, a organização do pensamento, a imaginação, a memória e criatividade, apresentamos a literatura do “O gato xadrez”, de Bia Vilela (2006). Realizamos a leitura da história e em seguida oferecemos os fantoches (Figura 21), para que a aluna contasse a história escutada. Nesse momento, a participante já estabelecia um vínculo com a pesquisadora, facilitando a aceitação e a contação de história. Em seguida, trabalhamos a identificação das rimas do texto.

Figura 21 – Gato xadrez

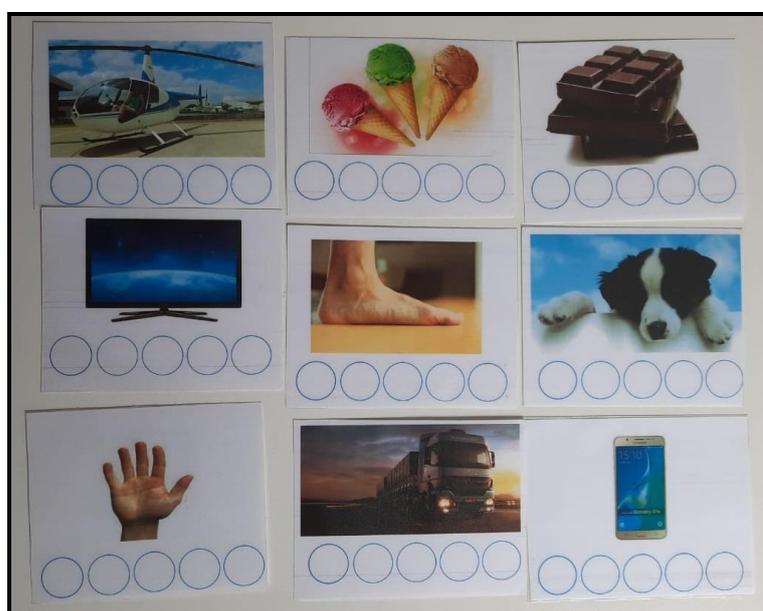


Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na sexta sessão oferecemos diversos cartões para a identificação das sílabas. Primeiramente, colocamos as tampas nos círculos de acordo com a

quantidade de sílabas, identificando cada círculo com a sua sílaba. Em seguida, identificamos as sílabas nas diferentes posições conforme a consigna: “Essa é a sílaba VE (mostrando o cartão com a sílaba VE), coloque a tampa no círculo onde está localizado a sílaba VE da palavra SORVETE”. Realizamos a atividade com vinte e cinco cartões (Figura 22). Essa atividade requer concentração, atenção, identificação sonora, visual e relação fonema quantidade.

Figura 22 – Identificação das sílabas

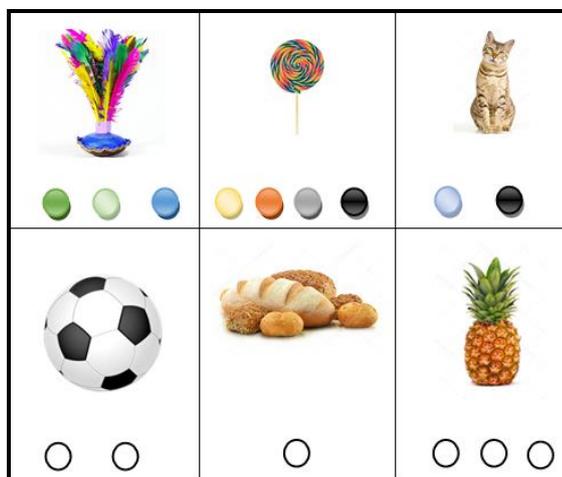


Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na sétima sessão realizamos uma retomada com as atividades de aliteração e rimas, bem como, retomamos também atividades de memória auditiva para análise de aprendizagem.

Na oitava sessão iniciamos a construção de palavras apresentando diversas sílabas móveis com o objetivo de organização. Utilizamos os mesmos cartões no trabalho da consciência fonológica. Foram selecionadas as figuras com palavras simples para a organização das sílabas. Realizamos a construção de vinte palavras e, em seguida, a verificação de que palavras formariam se trocássemos as sílabas. (Figura 23).

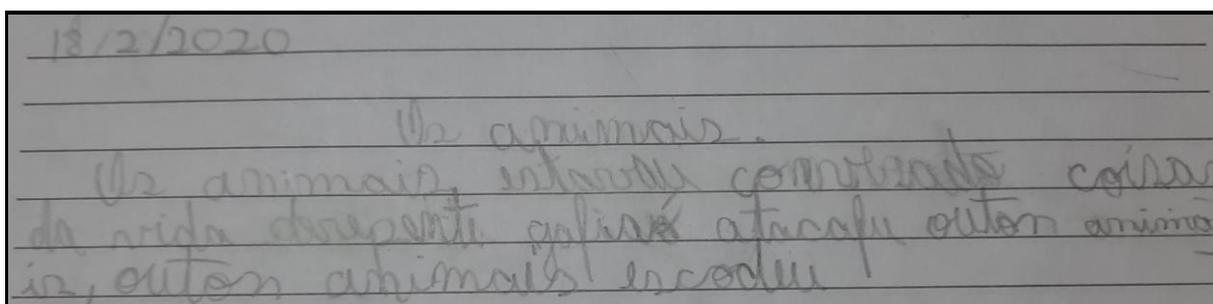
Figura 23 – Segmentando e trocando as sílabas



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na nona sessão foi realizada a mesma atividade do atendimento anterior, com imagens de sílabas complexas. Na décima sessão realizamos a elaboração de um texto para a verificação da figura 24 e jogo livre.

Figura 24 – Produção de texto de A2



Fonte: Arquivos da autora (2021).

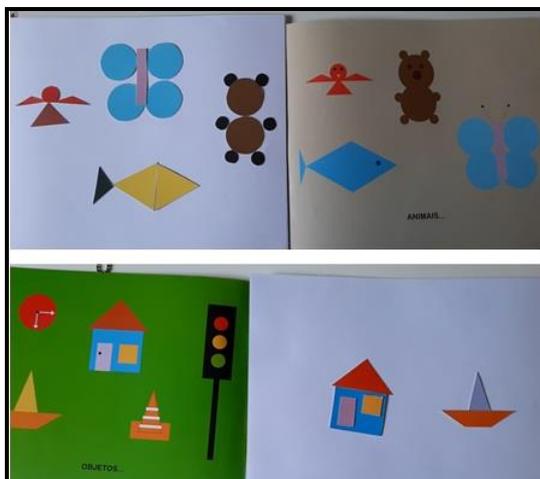
Com a escrita da figura 24 podemos avaliar que A2 obteve uma significativa melhora com relação ao processo de leitura e escrita, iniciamos o trabalho com as FPS: percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem para somente nas últimas sessões voltar para a consciência fonológica.

INTERVENÇÃO COM O PARTICIPANTE A3

A intervenção de A3 foi desenvolvida partindo das habilidades nas percepções auditivas, dificuldade na memória, organização visual e grande habilidade como copista. Por outro lado, ele demonstrou não gostar de atividades que envolvam muitos movimentos psicomotores, apresentando dificuldades de pular de um pé só e atividades com bola, indicando percepção visoespacial inadequada para o seu nível de aprendizagem. Seu desenho é criativo e bem elaborado e rico em detalhes. O contexto histórico-social de A3, quanto ao isolamento no ambiente escolar, não é apresentado muito diferente dos demais. Iniciou a vida acadêmica assim que a mãe conseguiu uma vaga, deixando integralmente para trabalhar. Filho caçula de cinco irmãos, seu desenvolvimento caminhava dentro do esperado para sua idade, quando presenciou uma cena de violência com um dos irmãos, aos três anos, teve um bloqueio da fala. Nesse mesmo ano, perdeu o pai, motivo que agravou mais o seu desenvolvimento. Uma de suas irmãs também apresentou dificuldades na aprendizagem e nenhum dos irmãos chegou a finalizar o ensino médio. Mãe muito simples, com vocabulário restrito e com muitas trocas ortográficas na oralidade.

Ao iniciarmos o trabalho com A3, desenvolvemos, na primeira sessão, atividades para estimular a percepção viso espacial, apresentando as figuras geométricas pela literatura “As formas e o ponto”, de Mori e Saito (2019a). Durante a avaliação, identificamos sua dificuldade em nomear adequadamente as figuras geométricas e as direções. Após a contextualização, ele manipulou as formas sem conseguir montar nenhuma figura. Abrimos, então, as páginas do livro (Figura 25), com a finalidade de desenvolver a constância perceptual com análise e síntese, associações de formas geométricas dispostas em qualquer direção como as figuras no modelo.

Figura 25 – Brincando com as figuras geométricas



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na segunda sessão desenvolvemos uma atividade de sequência lógica de profissões, promovendo a leitura de imagens na organização espacial, de tempo e ações para se chegar a uma análise e síntese (Figura 26). Trabalhamos a ampliação do vocabulário com o jogo das profissões, analisando os significados de cada imagem, pontuando as partes individuais combinadas para formar o todo integrado. Realizamos também pareamentos de imagens de contraste preto e branco, permitindo o controle óptico e, ainda, o jogo de atributos com os blocos lógicos.

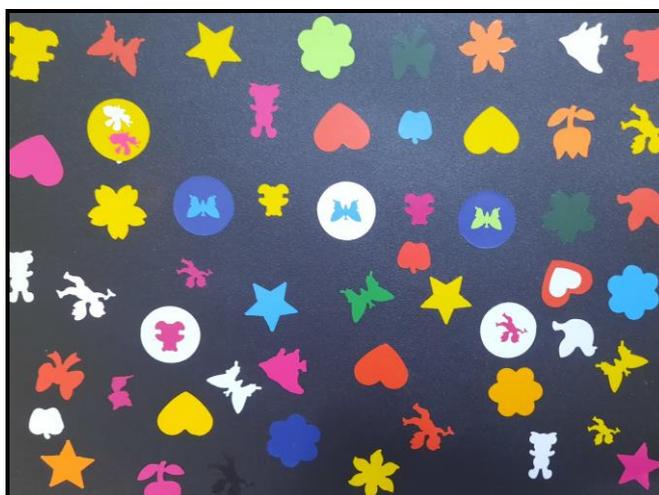
Figura 26 – Sequência lógica



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na terceira sessão trabalhamos com o intuito de organização visoespacial, a constância perceptual com o jogo “Ache as figuras no tabuleiro” (Figura 27). Conforme as orientações do jogo, escolhemos um dos jogadores para iniciar, o qual retirava uma carta e mostrava aos demais; quem achasse primeiro a imagem ficava com a carta e o vencedor seria aquele que, ao final, apresentasse o maior número de cartas.

Figura 27 – Ache as figuras



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na mesma sessão após trabalhar Ache as figuras, iniciamos o trabalho com a consciência fonológica utilizando cartões com figuras; o intuito era desenvolver a percepção do início das palavras. Para tanto, apresentamos a letra correspondente para a separação dos cinquenta cartões com 10 imagens contendo dez de cada vogal.

Na quarta sessão trabalhamos a construção de histórias, para desenvolver criatividade, imaginação, vocabulário e análise e síntese. A atividade constituiu em um jogo composto por um quadro de elementos textuais e um dado. O quadro apresentava três categorias: personagens, ação e local, numerados de 1 a 6. A3 jogava o dado para cima e com o número sorteado, escolhia o personagem, a ação e o local formando uma história. Continuamos com o desenvolvimento da consciência fonológica com a atividade de segmentação de palavras (Figura 17).

Na quinta sessão iniciamos com jogo da memória das rimas, com o objetivo de reconhecer as imagens que rimam, ampliar o vocabulário e formar pares entre elas. As cartas foram estruturadas com imagens coloridas junto com a escrita (Figura 15). Exemplo: pirulito-apito, baleia-sereia, boneca-peteca, macaco-buraco, liquidificador-mergulhador, bicicleta-borboleta, tapete-capacete, janela-panela. Antes de brincar com as rimas falamos cada palavra visualizando a escrita. Brincamos com as palavras segmentando-as conforme as imagens nas fichas (Figura 17). O jogo fonológico de memória de rimas utiliza o pareamento de palavras pela similaridade sonora, além de fazer várias categorias e juntá-las.

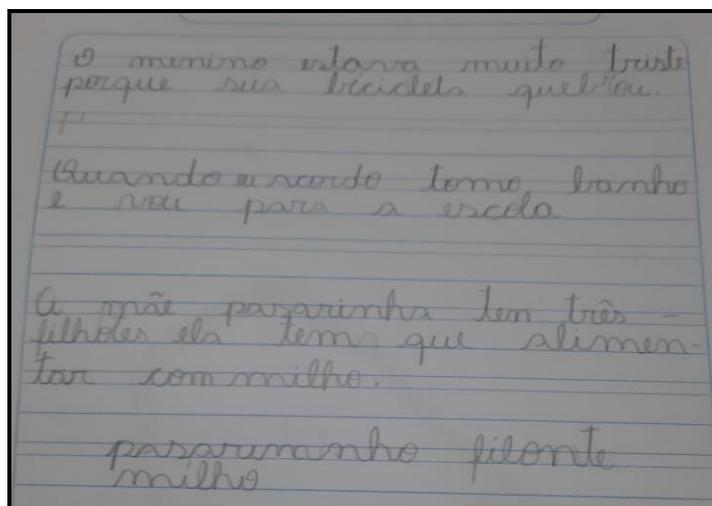
Na sexta sessão apresentamos a A3 diversos cartões para a identificação das sílabas. Primeiro colocamos as tampas nos círculos, segundo a quantidade de sílabas, identificando cada círculo com a sua sílaba e em seguida, analisamos as palavras realizando as trocas de sílabas. Para essa intervenção foram separados dez cartões com figuras monossílabas, dez dissílabas, dez trissílabas e cinco quadrissílabas. Essa atividade requer concentração, atenção, identificação sonora, visual e relação fonema quantidade.

Na sétima sessão iniciamos com a construção de palavras com diversas sílabas móveis para a organização das imagens. Utilizamos os mesmos cartões do trabalho da consciência fonológica, mas para esta atividade, selecionamos as figuras com as palavras simples para a organização das sílabas. Realizamos a construção de vinte palavras, e em seguida, verificamos se ao trocarmos as sílabas de lugar formariam outras palavras ou não.

Na oitava sessão, com o propósito de fixação dos conteúdos já trabalhados, retomamos alguns jogos com aliteração, com base nos procedimentos propostos por Claro (2017).

Na nona sessão realizamos a formação de palavras e frases por meio de imagens misturando as sílabas simples e complexas, finalizando a décima sessão com a construção do texto. Por se tratar de uma pessoa que se apresentava como copista, o processo de leitura e escrita dependia apenas de organização e sistematização do ensino, com a finalidade de entender a função da palavra e a sua construção através da consciência fonológica e das relações das funções psíquicas.

Figura 28 – Produção de texto de A3



Fonte: Arquivos da autora (2021).

INTERVENÇÃO COM O PARTICIPANTE A4

A4 apresentou dificuldades semelhantes às do sujeito de pesquisa A3 com relação às FPS dificuldades acentuadas na linguagem e pensamento e considerável nas percepções, atenção e memória, com uma diferença no comportamento, não aceitava fazer nada que era oferecido que trouxesse a lembrança de escola. Percebemos, diante disso, que o desafio movia sua vontade, trabalhamos em todas as sessões com uma ampulheta para marcar o tempo. O aluno no início demonstrava baixa tolerância a perdas, por isso realizamos também a sua intervenção com jogos. Podemos entender essa dificuldade através de seu contexto histórico. Logo após o seu nascimento seus pais se separaram com motivos de agressões constantes. Os pais passaram, frequentemente, a falar mal um do outro. Possui uma irmã mais velha, com diferença de dez anos, que fica com ele nos períodos em que não está na escola, e para se livrar da criança, deixava comer o que queria e quando queria, e passava os dias assistindo televisão e jogando game. No ambiente escolar não é diferente dos demais sujeitos da pesquisa, sempre com poucos amigos e excluídos por alguns elementos da sala. Na avaliação a professora não sabia o que fazer e como fazer para ele aprender. Responsáveis sempre ausentes do ambiente escolar achando que uma hora ele aprenderia. Foi encaminhado, durante o processo da avaliação, para o oftalmologista o qual

detectou um grau considerado elevado que prejudica seu processo de aprendizagem.

Com a inserção dos óculos foi possível perceber uma mudança no comportamento e um interesse com relação à escrita. Na primeira sessão o desafio foi de pareamentos (Figura 29). Apresentamos cinco tipos de pareamentos visuais com imagens semelhantes, contrastes diferentes e figura fundo, com o objetivo de desenvolver uma constância perceptual através da análise e síntese visual.

Figura 29 – Pareamentos



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na segunda sessão o desafio foi realizado após a leitura do livro “As formas e ponto”, observamos quantas imagens ele conseguiria lembrar e formar objetos e animais (Figura 25). Foi colocado um tempo para lembrar e elaborar uma figura; em seguida, ele teria três tempos para formar uma imagem e contar uma história.

Na terceira sessão aplicamos o jogo de atributos com pareamento (Figura 30), no qual cada jogador recebia todas as fichas do tabuleiro, o jogador iniciava lançando os dois dados para cima, selecionando, assim, o cartão que deveria ser colocado no quadro, cor e imagem. Se a figura tirada já estivesse exposta, passava a vez para o outro jogador. O jogo terminava quando o tabuleiro estivesse todo preenchido e ganhava o jogador que tivesse menos fichas. Iniciamos o trabalho de fragmentação de palavras, com os cartões de imagens e tampas de garrafa pet (Figura 17). Para esse participante o desafio foi de duas palavras por tempo.

Figura 30 – Atributos com pareamento



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na quarta sessão iniciou-se o trabalho com a aliteração, de separar cartões com as letras iniciais (Figura 30). Oferecemos as figuras perguntando e ampliando o vocabulário, e ele teria um tempo para separar os cartões de cada vogal, contando no total, cinco tempos.

Figura 31 – Aliteração



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Na quinta sessão trabalhamos com o jogo da memória e o jogo de rimas. O desafio era a pesquisadora contra o aluno, assim estaríamos trabalhando também a frustração, que se revelava a cada momento em que perdia o jogo.

Na sexta sessão apresentamos diversos cartões para a identificação das sílabas. Primeiro colocamos as tampas nos círculos de acordo com a quantidade de sílabas, identificando cada círculo com a sua sílaba. Em seguida, identificamos as sílabas nas diferentes posições conforme a consigna: “Esta é a sílaba VE (mostrando o cartão com a sílaba VE), coloque a tampa no círculo onde está localizado a sílaba VE da palavra SORVETE”. Realizamos a atividade com vinte e cinco cartões (Figura 22). Essa atividade requer concentração, atenção, identificação sonora, visual e relação fonema quantidade.

Na sétima sessão iniciamos a construção de palavras com imagens e sílabas móveis contendo somente sílabas simples. Na oitava sessão a construção de palavras com imagens e sílabas móveis contendo sílabas simples e complexas.

Na nona sessão, voltada para a construção de palavras, apresentamos diversas sílabas móveis para a organização das imagens. O desafio era formar, em dez minutos, dez palavras monossílabas, dez palavras dissílabas, dez trissílabas e dez quadrissílabas; se sobrasse tempo, ele poderia ser utilizado para a construção seguinte.

Na décima sessão realizamos a avaliação de leitura e escrita (Figura 32), a qual ele se negou a realizar, durante o processo de avaliação e jogo livre. Nesse encontro foi possível perceber que A4 realizava a autocorreção das palavras elefante, sapo e cachorro. Ele escreveu e questionou: “— Está errado?”.

Então, falei a palavra lentamente para assimilar o grafema ao fonema e assim realizar a sua autocorreção.

Figura 32 – Avaliação de A4

2. Escreva o alfabeto
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

3. Escreva o nome dos animais

	ELEFV _____ ELEFANTE
	FORMGA _____
	CAGORO CAGORO
	PATO _____
	SATO SAPO

4. Escreva uma frase
 A FORMGA CANU MALAMA

5. Em um desses cartões está escrito boi e, no outro, borboleta. Aponte onde está escrito borboleta e onde está escrito boi.

BOI BORBOLETA

4 Atitudes diante da leitura



Fonte: Dados da autora (2021).

A dificuldade mais acentuada de A4 podemos verificar que a linguagem é um dos fatores que mais apresenta dificuldades. Na intervenção buscamos trabalhar da melhor maneira possível para que esse desenvolvimento ocorresse de forma harmônica, pois o uso da linguagem apresenta um papel importante na compreensão e organização interna. Baseando-se na avaliação final (Figuras 22, 26 e 30) podemos aferir que houve diferenças significativas, do ponto de vista da escrita, em relação ao desempenho dos sujeitos de pesquisa, quando comparados aos resultados da avaliação psicopedagógica inicial. Portanto, é possível concluir que as dificuldades de leitura e escrita podem ser reabilitadas, potencializando as habilidades existentes, por meio de jogos e materiais concretos, que priorizem as necessidades individuais da criança. Com base em uma análise detalhada do desempenho dos sujeitos foi possível verificar a evolução em relação à leitura e a escrita após o período de dez sessões de intervenção psicopedagógica. Entretanto, nem todos os avaliados apresentaram melhoras significativas referentes às habilidades de escrita; A4 tem dificuldades acentuadas em algumas funções primordiais às quais incluímos e discutimos durante a pesquisa, para alcançar a

aprendizagem da leitura e escrita, necessita da continuidade do atendimento específico. Para os demais sujeitos será necessário um atendimento diferenciado e adaptações curriculares para não retroceder com a soma de frustrações. Diante da justificativa, mesmo com os avanços, alguns sujeitos da pesquisa continuarão com defasagens, principalmente no que concerne à escrita. Além disso, em alguns casos não foi possível desenvolver atividades que dessem conta das demandas identificadas, pois, as dificuldades centravam-se desde a construção do desenvolvimento das FPS. Durante a pesquisa foram trabalhadas as atividades específicas para esse desenvolvimento, e também, atividades que trazem os conceitos de consciência fonológica até a construção da escrita, entretanto, seria necessário, proporcionar um número maior de intervenções para os quatro avaliados, usando-se de outros jogos e materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades que continuam em defasagens.

Para melhor visualização elaboramos um quadro com as intervenções realizadas.

Quadro 9 – Intervenção com os participantes

NOME/ IDADE	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão	RESULTADOS
A1	P-RL-A	P-A-CI	A-RL	A-CI-RL	P-A	AL-R	AL-R	AL-CS	R-CP	CP	FORMAÇÃO DE PALAVRAS SÍLABA MÓVEL
A2	P-A-CI	CI-A	AL-R	R-A-RL-P	CI-R-A	CS-A-RL	AL-R-A	CP-CS	CS-CP	Pequeno texto	ELABORAÇÃO DE PEQUENOS TEXTOS COM TROCAS SURDAS E SONORAS
A3	P-RL-A	RL-P	P-A-R-AL	CI-RL-A	A-R-AL	CS-AL	R-AL-CP-CS	CS-CP	CP	Verificação	FORMAÇÃO DE FRASES
A4	P-A	A-CI	A-RL	AL-R-P	R-A	A-R-AL	CS	CS-CP	CP	Verificação	ESCRITA DE PALAVRAS E PEQUENA FRASE
AL- ALITERAÇÃO R- RIMA CS- CONSCIÊNCIA SÍLABICA CP-CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS						P- PERCEPÇÃO A-ATENÇÃO E MEMÓRIA RL- RACIOCÍNIO LÓGICO (PENSAMENTO E LINGUAGEM) CI-CRITIVIDADE E IMAGINAÇÃO (PENSAMENTO E LINGUAGEM)					

Em suma, é perceptível que os materiais desenvolvidos, na maioria dos casos, possibilitaram avanços no desempenho da leitura e escrita. Por meio do lúdico, foi possível proporcionar um trabalho efetivo para dirimir dificuldades específicas apresentadas por cada um dos sujeitos de pesquisa no período de intervenção psicopedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises realizadas na finalização deste trabalho representam, para nós, o atendimento do desejo de aprender pelos sujeitos participantes da pesquisa, bem como, a necessidade de superação do bloqueio de aprendizagem remontado ano após ano de escolarização. Eu, enquanto professora da educação básica por três anos, quatro anos de psicopedagoga clínica, um ano de formadora de professores do AEE de escola pública e pesquisadora do desenvolvimento humano no processo de ensino e aprendizagem na THC, compreendo que contribuir para o esclarecimento do processo de aprendizagem dos alunos com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, sob o enfoque histórico-cultural é uma tarefa virtuosa. Principalmente, pelo fato de que as avaliações, comumente utilizada na psicopedagogia, não analisam o contexto histórico dos sujeitos, e as intervenções para a aquisição da leitura e escrita, eram realizadas por meio de métodos de alfabetização sem levar em consideração as FPS que determinam o desenvolvimento do sujeito.

Foi possível constatar o avanço na aprendizagem das crianças, com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, que fizeram parte do grupo dos sujeitos de pesquisa. Embora não tenha sido possível apresentar uma evolução de alfabetizados, podemos afirmar que ocorreu um desenvolvimento significativo com a atividade objetual manipulatória, o desenvolvimento da linguagem e o entrecruzamento com o pensamento. Esta constatação representa um salto qualitativo e configura o sujeito em um pensamento independente.

Em relação ao contexto histórico é preciso analisar cada sujeito e o meio social em que nasceu e foi criado, analisando as condições do seu vocabulário e o que as condições lhe propuseram. Tomemos, como exemplo, a condição do melhor sujeito aqui apresentado: uma família com três integrantes para assistir uma sessão de teatro poderá gastar em torno de vinte por cento do seu salário, somente com as entradas. Isso se a família for a pé e não consumir nada no local. O sujeito demonstra que o cotidiano dos pais é sem tempo para influenciar a leitura de um livro, isso quando sabem ler fluentemente. Diante do exposto, podemos ponderar: como uma família com as restrições culturais, a ausência de tempo e os hábitos

empobrecidos de conceitos poderia reivindicar um ensino de qualidade? Ou sequer, seria capaz de perceber a falta de aprendizagem?

Quando o aluno, enfim, depois de todos os processos (professor, equipe pedagógica, assessoras pedagógicas, psicólogas, psicopedagoga e neuropediatra) é diagnosticado e passa a ter o direito ao AEE, garantido pelas políticas públicas a guerra de empurra na escola, se inicia novamente. De quem é a responsabilidade de atender as especificidades desse aluno? Ele é aluno do AEE, e não da professora da sala onde está matriculado? Quem deve trabalhar as dificuldades é somente a professora do AEE e não a professora regente? E, assim, o dilema se instala e a possibilidade de trabalhar inicialmente suas dificuldades para depois ser alfabetizado, ocorre durante o tempo mínimo de atendimento no contraturno, que já está sobrecarregado de alunos, quer com dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades decorrentes de uma falha no processo de ensino, comprometendo ainda mais, o seu processo de aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem da leitura e escrita foram caracterizados com base no DSM-5 e CID-10, que são os manuais disponíveis no momento da realização desta pesquisa. A CID-11 já foi reestruturada, porém, encontra-se em fase de tradução e análise final não sendo possível a sua utilização neste texto. Verificamos que o TLE já é sinalizado desde a primeira infância, fato de que deveríamos estimular o desenvolvimento das FPS, de forma sistemática, desde a tenra idade. Na constância dos casos, outro fator importante discutido neste trabalho, é a necessidade de uma equipe multidisciplinar para a identificação das características apresentadas nos manuais, não podendo levar em consideração somente um relato, seja ele da família, da escola ou de um único profissional.

Diante do diagnóstico do transtorno da leitura e escrita faz-se necessária uma avaliação do contexto social, e principalmente, uma avaliação das FPS, às quais relacionamos e apresentamos, neste trabalho, sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem.

A pergunta norteadora deste trabalho versou sobre a contribuição de uma proposta de avaliação e intervenção psicopedagógica para a aprendizagem de alunos com transtornos de aprendizagem de leitura e escrita. Os resultados alcançados confirmam essa possibilidade, mas pontuam também, a necessidade de

continuação da intervenção para maiores avanços no desenvolvimento da leitura e escrita nos sujeitos da pesquisa.

É necessária ainda a ampliação das pesquisas sobre o tema transtornos no processo de aquisição da leitura e escrita sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, em especial, no âmbito da intervenção, de prática pedagógica mediada com aqueles que são o principal motivo da pesquisa em educação, os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLARO, R. **Neuroaprendizagem**: estratégias de leitura e escrita. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DIEL, D. **Atividades em folha**. 2015. Disponível em: <https://daviddiel.blogspot.com/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DINIZ, M. H. **Curso de direito civil brasileiro**: volume 2: teoria geral das obrigações. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

GALPERIN, P. Ya.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de conceptos. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. p. 27-40.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livro Horizonte, 2004.

LORDANI, S. F. S; SOUZA, A. C. de. A psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança. In: **Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 11., 2013, Curitiba. PUC-Pr, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8176_4890.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MARINGÁ. **Currículo da educação municipal de Maringá**: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Maringá, 2020 (Prelo). Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200903.pdf>>. Acesso em: 24/04/2021.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **Atividades sensoriais**: na clínica, na escola, em casa. São Paulo: Memnon, 2012.

MORI, N. N. R.; SAITO, D. S. **As formas e o ponto**. Maringá: Massoni, 2019a.

MORI, N. N. R.; SAITO, D. S. **Avaliação psicopedagógica instrumental mediada**. Maringá: Nerli Nonato Ribeiro Mori, 2019b.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 107-156.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. A teoria de P. Ya. Galperin e a formação de conceitos teóricos na educação em Ciências. **Obutchénie**: Revista De Didática e Psicologia Pedagógica, v. 4, n. 1, p. 107-131, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2003**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Imprensa Oficial, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Imprensa Oficial, 2016.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Paraná: Imprensa Oficial, 2018.

PISSINATTI, L. G.; MORI, N. N. R. Intervenção pedagógica e mediação: convergências entre teoria histórico-cultural e Yves Lenoir. **Perspectiva**, v. 38, n. 4, p. 1-17, 2020.

SHAYWITZ, S. M. D. **Vencer a dislexia**: como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Portugal: Porto, 2008.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 93-101.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILELA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escolhidas V).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZORZI, J. L. **As letras falam**: metodologia para alfabetização. São Paulo: Phonics, 2016.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada, que faz parte do curso de Mestrado e é orientada pela professora Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é como uma intervenção psicopedagógica pode contribuir para a aprendizagem dos alunos com transtorno específico de aprendizagem de leitura e escrita. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a pesquisa será constituída por cinco alunos diagnosticados com transtorno de aprendizagem de leitura e escrita e que frequentam há mais de três anos o Ensino Fundamental I da Rede Municipal de uma escola de um município do Norte do Paraná. Inicialmente será feita uma avaliação de cada aluno. Com base nos dados colhidos será organizada uma intervenção psicopedagógica também individual composta por dez sessões. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: Constrangimento do aluno na avaliação por não conseguir ler, constrangimento de ser fotografado ou filmado para a coleta de dados.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a) serão utilizados câmera para gravação das sessões e as imagens serão utilizadas somente para coleta de dados. Os benefícios esperados são que os resultados alcançados contribuam para a aquisição da leitura e escrita dos alunos e avanços nos estudos sobre os transtornos de aprendizagem.

Caso você tenha dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Assinatura ou impressão datiloscópica: _____ Data: ___/___/____.

Eu, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Assinatura ou impressão datiloscópica: _____ Data: ___/___/____.

Eu,, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Assinatura do pesquisador: _____ Data: ___/___/____.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Nerli Nonato Ribeiro Mori

E-mail: nerliaee@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4. CEP 87020-900.

Maringá-Pr. Tel.: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S158t

Saito, Danielle Sayuri

Transtorno de aprendizagem da leitura e escrita e intervenção psicopedagógica /
Danielle Sayuri Saito. -- Maringá, PR, 2021.
99 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Transtorno de aprendizagem . 2. Transtorno da leitura e escrita. 3. Avaliação
psicopedagógica instrumental mediada. 4. Intervenção psicopedagógica. I. Mori, Nerli
Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15