

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICO E INSTITUCIONAL

CINDY MICHELLE DA SILVA

A AFETIVIDADE ENQUANTO OBSTÁCULO DA APRENDIZAGEM

ANÁPOLIS – GO  
2019

CINDY MICHELLE DA SILVA

A AFETIVIDADE ENQUANTO OBSTÁCULO DA APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à aprovação no Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Esp. Vânia Santos do Carmo.

ANÁPOLIS – GO  
2019

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

CINDY MICHELLE DA SILVA

A AFETIVIDADE ENQUANTO OBSTÁCULO DA APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à aprovação no Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, sob orientação da Profª Esp. Vânia Santos do Carmo.

Anápolis, 01 de junho de 2019.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Esp. Vânia Santos do Carmo – ORIENTADORA**

---

**Profª . Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel - CONVIDADA**

---

**Profª Ma. Heloiza Regina Vaz Pinto - CONVIDADA**

## RESUMO

Neste trabalho discutiu-se a afetividade e sua relação com a aprendizagem. Intenta-se com este estudo compreender os obstáculos de aprendizagem à luz da Epistemologia convergente de Jorge Visca e de que forma a criança pesquisada pode aprender melhor. A pesquisa foi bibliográfica, além de ter tido inserção em estudo de campo também, houve o estudo de caso por se tratar da individualidade de uma aprendiz a ser pesquisada; a abordagem da pesquisa foi qualitativa. Percebeu-se com a pesquisa que a afetividade permeia a construção do cognitivo do indivíduo e que, se mal estabelecida, pode lhe causar dificuldades e bloqueios na construção do conhecimento. É de suma importância a presença da família na construção de relações afetivas seguras e estáveis, além de um olhar atencioso da escola para cada criança para que se percebam indícios de dificuldade na relação da criança com o conhecimento para que seja iniciado o trabalho, tao logo sejam percebidas as dificuldades.

**Palavras-chave:** Afetividade. Psicopedagogia. Epistemologia convergente. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

In this work, the affectivity and its relation with the learning were discussed. This series tries to understand the modes of learning in the light of the convergent Epistemology of Jorge Visca and how a child investigated can learn better. The research was bibliographical, besides being published in a case study also, in the case study of treating the individuality of a person learning to be researched; a research approach was qualitative. It was perceived with a research on the safety in the construction of the cognitive of the individual and that, if possible, can cause difficulties and blockages in the construction of knowledge. It is an important presence in school for children's building and stable, in addition to an attentive aspect of the school for each of the children. are perceived as difficulties.

**Keywords:** Affectivity. Psychopedagogy. Convergent Epsteinology. Learning.

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas”.

Saltini, 2002.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2</b>	<b>PSICOPEDAGOGIA</b>	11
2.1	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	12
<b>3</b>	<b>AFETIVIDADE</b>	14
<b>4</b>	<b>DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO</b>	16
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	17
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO CASO CLÍNICO</b>	19
6.1	ANAMNESE	19
<b>6.1.1</b>	<b>Relato da anamnese</b>	20
<b>6.1.2</b>	<b>Análise da anamnese</b>	21
6.2	ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)	21
<b>6.2.1</b>	<b>Relato da EOCA</b>	22
<b>6.2.2</b>	<b>Análise da EOCA</b>	24
6.3	PROVAS PROJETIVAS	25
<b>6.3.1</b>	<b>Relato e análise das provas projetivas</b>	25
6.4	PROVAS PEDAGÓGICAS	28
<b>6.4.1</b>	<b>Relato e análise das provas pedagógicas de língua portuguesa</b>	29
<b>6.4.2</b>	<b>Relato e análise das provas pedagógicas de matemática</b>	30
6.5	PROVAS OPERATÓRIAS	31
<b>6.2.2</b>	<b>Relato das provas pedagógicas</b>	31
<b>6.2.3</b>	<b>Análise das provas pedagógica</b>	33
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	34
	<b>REFERÊNCIAS</b>	35
	ANEXO A – FORMULÁRIO DE OBERVAÇÃO DE CAMPO	38
	ANEXO B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	40
	ANEXO C – FORMULÁRIO DA ANAMNESE	43
	ANEXO D – FORMULÁRIO DA ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM EOCA	51
	ANEXO E – EOCA – ATIVIDADE DE MATEMÁTICA	55
	ANEXO F – EOCA – PONTILHADO E COLORIDO	56
	ANEXO G – PROVAS PROJETIVAS – EU COM MEUS COMPANHEIROS	57
	ANEXO H - PROVAS PROJETIVAS -PAR EDUCATIVO	58

ANEXO I – PROVAS PROJETIVAS – OS QUATRO MOMENTOS DO DIA.....	59
ANEXO J – PROVAS PROJETIVAS – FAMÍLIA EDUCATIVA.....	60
ANEXO K – PROVAS PROJETIVAS – O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO.....	61
ANEXO L – PROVAS PROJETIVAS – FAZENDO O QUE MAIS GOSTA.....	62
ANEXO M - PROTOCOLO PARA VERIFICAÇÃO DA SUPERAÇÃO OU NÃO DO REALISMO NOMINAL.....	63
ANEXO N – DITADO E ESCRITA DO PRÓPRIO NOME.....	64
ANEXO O – ATIVIDADE DE ESCRITA DA QUANTIDADE.....	65
ANEXO P – ATIVIDADE DE CONTAGEM CRESCENTE E DECRESCENTE.....	66
ANEXO Q – ATIVIDADE DE SEQUÊNCIA DE NUMERAIS.....	67
ANEXO R – ATIVIDADE DE SOMA.....	68
ANEXO S – ATIVIDADE DE CLASSIFICAÇÃO.....	69



## 1 INTRODUÇÃO

Esta monografia é fruto de pesquisa realizada para a construção do trabalho final da pós-graduação do Curso de Psicopedagogia Clínica. Ela é construída a partir de procedimentos típicos da Epistemologia Convergente (VISCA, 1991; 2010), para identificar o que aprisiona a inteligência (PAIN, 1992) da aprendente a ser pesquisada que foi uma aluna da rede municipal da cidade de Anápolis.

Foi necessário buscar compreensão sobre a trajetória da psicopedagogia, para isso foi utilizado Peres (1998) e Bossa (1994), focando na psicopedagogia clínica (PERES, 1998).

Para propiciar a construção do diagnóstico, buscaram-se as contribuições de Chamat (2004) que aborda o diagnóstico clínico, Macdonell (2004) que trabalha com o diagnóstico de provas operatórias. Para a teoria de base fundamental do desenvolvimento da pesquisa, Visca (1991 e 2010) com a epistemologia convergente ajudou a pesquisa a ter um olhar teórico com embasamento científico.

Para tratar dos problemas de aprendizagem, recorreu-se à Fernandes (1991), Ferreiro (2001), Pain (1992) e Weis (2016).

Para a construção do tema central deste trabalho, a afetividade, foi necessário recorrer à teoria se utilizando das ideias de Wallon (1968), Piaget (1976) e Vygotsky (1998). É possível, com o auxílio das teorias visitadas, observar a importância da afetividade, não entendida como toque, aproximação ou abraços, mas como fator de construção da aprendizagem, de formação da personalidade e de construção de relações seguras e estáveis com o outro. Além disso, ela é fator determinante para a construção da cognitividade (WALLON, 1968; PIAGET, 1976).

A queixa apresentada pela escola em relação à aprendente é de que ela não consegue ler o que escreve, não possui autonomia para escrever, é apenas copista. A queixa da família é a de que a aprendente possui dificuldades de se relacionar com outras crianças, além de não ler e não escrever. A aprendente neste trabalho será citada apenas como aprendente, ou pelas iniciais do nome. Partindo dessas queixas, o trabalho investigativo se iniciou.

Foram utilizados instrumentos de investigação tais como: observação de campo, entrevista com a equipe da escola, com a família da aprendente, realização de testes projetivos, testes operatórios, entre outros, que foram confirmando hipóteses sobre qual era o obstáculo que atrapalhava a aprendente na relação com o conhecimento.

Intenta-se com este trabalho cooperar de modo significativo com as pesquisas na área da psicopedagogia, além de contribuir com a escola nas possibilidades novas de se ver os “problemas das crianças”, colaborar com a família também no sentido de auxiliarem a perceber a importância da afetividade na formação cognitiva da criança. Foram devolvidos para a escola os aspectos analisados a partir desta pesquisa com a aprendente, espera-se gerar reflexão na unidade escolar, nos profissionais que nela atuam para que possam ver a afetividade, não como o toque ao aluno, um abraço, mas como um estado psicológico que influencia o comportamento, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do sujeito (PIAGET, 1976). Sendo assim, atitudes assertivas do profissional da educação de valorizar, apoiar, acreditar e estimular as potencialidades dos alunos fazem total diferença na aprendizagem.

Utilizar-se dos conhecimentos acadêmicos, de teorias consistentes para compreender o processo de ensino-aprendizagem e contribuir com a superação de dificuldades do sujeito na aquisição do conhecimento é significativo para o psicopedagogo. Assim, auxiliar na descoberta das potencialidades do aprendente é motivador, pois ao vislumbrar a possibilidade de diagnosticar o que pode estar aprisionando a inteligência (PAIN, 1991), a pesquisa passa a ter um motivo de existência muito forte. Uma vez que o diagnóstico bem feito, preocupando-se em investigar com seriedade, pode transformar a vida de uma pessoa.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2010), a qual possibilitou revisitar as teorias e selecionar o que auxiliaria no desenvolvimento das ideias a serem trabalhadas nesta monografia. Além disso, a pesquisa de campo também foi trabalhada, já que a pesquisa ocorreu no ambiente escolar, sendo necessárias entrevistas e testes (MARCONI; LAKATOS, 2010). A abordagem foi a qualitativa (GOLDENBERG, 1997), (MINAYO, 2001) e o método foi o estudo de caso (FONSECA, 2002), (YIN, 2005).

De forma organizacional, este trabalho apresenta a teoria sobre a psicopedagogia, a psicopedagogia clínica e a discussão sobre o tema central, a afetividade. Houve também aporte teórico sobre a metodologia de pesquisa, explicitando-se sobre o método, a abordagem e tipo de pesquisa. Após esse tratado teórico, discutiu-se o caso pesquisado, tendo como suporte a teoria selecionada, são apresentados os testes, o que foi sendo analisado em cada um e, por fim, são feitas as considerações finais.

## 2 PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia surge da união de educadores e médicos, uma integração entre saúde e educação, trabalhando em conjunto para tentar compreender a forma particular como cada sujeito aprende, diagnosticar os problemas de aprendizagem e tentar realizar intervenções orgânicas e pedagógicas (PERES, 1998). É consenso achar que a psicopedagogia é uma área interdisciplinar (CASTANHO, 2002), o que pode gerar certa dificuldade de delimitação do campo de atuação e identidade profissional. Como é uma área que analisa de forma ampla e completa os fatores que envolvem a educação, a psicopedagogia leva em consideração, para a construção do diagnóstico, aspectos socioculturais e questões afetivas também (STROILI, 2001).

A psicopedagogia surgiu enquanto acontecia a segunda Guerra na França, na década de 40. Na época, pensava-se em analisar de modo multidisciplinar, já que se envolviam médicos e educadores, as influências orgânicas no rendimento escolar (PERES, 1998). Os “Centros Psicopedagógicos” se espalharam e cresceram na década de 60 na França, o fato de as equipes terem profissionais de áreas diferentes fazia com que os pais confiassem no diagnóstico feito por eles. A investigação era feita a partir das reclamações de pais e educadores sobre uma criança ou adolescente, após essa parte, a criança era encaminhada para terapia ou algum apoio pedagógico, seguindo a linha da formação dos profissionais das equipes de saúde e educação.

O aluno não era analisado em seu contexto de forma ampla, era apenas “rotulado”, com base em falas, queixas que vinham dos pais e da escola. A partir de discussões, houve uma proposta diferente de trabalho que não se baseasse apenas em falas, mas que houvesse um trabalho institucional para que uma análise mais completa da criança fosse realizada. Entendeu-se também a importância de um retorno desse trabalho para a comunidade escolar (professores e alunos), auxiliando assim, na construção de um ensino individualizado, mais atento a cada aprendente, que compreendesse as limitações individuais e respondesse a superação das dificuldades de cada aluno (BASSEDAS, 1996).

A partir desse ponto, entendeu-se que o fracasso escolar não está centrado apenas no aprendente, existem outros fatores que auxiliam na superação ou não das dificuldades. Essa nova forma de ver os problemas de aprendizagem, expandiu-se e chegou até à Argentina, onde recebeu atenção do governo.

Andrade (2004) relata que a pedagogia chegou ao Brasil de modo clandestino, quando os regimes militares tentavam expulsar a democracia na América Latina. Com o seu auge em 1960, somado à chegada de exilados argentinos, a psicopedagogia foi existindo na prática, mas ainda não era reconhecida pela academia.

Para Peres (1998), a partir de 1960 as contribuições da psicopedagogia começaram a se espalhar pelo Brasil e, possivelmente, a primeira experiência psicopedagógica em território brasileiro ocorrida em 1958 se deu “com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP)” no então estado da Guanabara. “O SOPP tinha como meta desenvolver a melhoria da relação professor-aluno e criar um clima mais receptivo para a aprendizagem, aproveitando-se para isso, as experiências anteriores dos alunos” (PERES, 1998, p. 43).

## 2.1 PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Existem modalidades de atuação na psicopedagogia, a clínica, a institucional e a participação em pesquisa científica (BOSSA, 1994). Sendo que aquela surgiu antes que esta última. Ela surgiu “[...] na fronteira entre a psicologia e a pedagogia, privilegiando o atendimento individual de forma terapêutica [...]” (PERES, 1998, p. 44). Os Centros Psicopedagógicos, multiplicados na França, na década de 60, possuíam equipes multidisciplinares que iniciaram o viés clínico da psicopedagogia.

Até 1970, achava-se que a fonte dos problemas de aprendizagem eram fatores orgânicos, acreditava-se que havia uma disfunção do sistema nervoso central, e a causa, não detectável, era uma disfunção neurológica (BOSSA, 1994).

O fator principal para a causa das dificuldades na aprendizagem e distúrbios (dislexia, disgrafia, discalculia, por exemplo) não era visto como algo relacionado ao sistema de ensino, mas algo apontado como do sujeito, portador de uma disfunção neurológica. Essa postura, advinda dos consultórios, chegou à escola e criou-se uma cultura permissiva de, sem critérios, atribuir diagnósticos errados, gerando, inclusive, início de tratamento medicamentoso, sem um diagnóstico correto (SCOZ, 1994).

Esse diagnóstico que dava como a causa das dificuldades e distúrbios da aprendizagem uma disfunção neurológica foi aceito por pais e professores, pois assim, achava-se que o fracasso escolar não era culpa do aluno, nem dos pais nem dos professores, já que a questão era neurológica (SAMPAIO, 2017).

A prática da psicopedagogia como é trabalhada hoje, iniciou-se na Argentina. A partir de reflexões sobre a forma como o fracasso escolar estava sendo visto, houve contribuições de profissionais de outras áreas que passaram a analisar o processo educativo de forma mais completa. A partir de 1970, os psicopedagogos começaram a procurar contribuições de diferentes áreas do conhecimento (BOSSA, 1994).

### 3 AFETIVIDADE

A partir das queixas da escola e da família em relação à aprendente, o tema central deste trabalho se torna a afetividade, o obstáculo epistemofílico (VISCA, 2010) se destacou no diagnóstico. Dentro dos estudos feitos, observou-se uma dificuldade na conceituação de afetividade, parece, às vezes, um conceito vago, contraditório entre autores.

A teoria de Wallon está centrada na afetividade, já que ele considera que tanto a cognição quanto a afetividade estão ligadas e são fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa. Afinal, a criança se utiliza das emoções para se comunicar com o adulto sobre suas necessidades. Para ele, existe uma diferença entre emoção e afetividade, "a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento" (WALLON, 1971, p. 91), possui então caráter biológico, se relaciona com componentes orgânicos. No início da vida, então, a criança tem movimentos impulsivos que vão se organizando, se tornando complexos e intencionais através das trocas que estabelece com o meio. São esses gestos expressivos que comunicam enquanto a criança não fala.

Já a afetividade, ainda segundo o autor, tem uma significação mais ampla, pois envolve sentimentos e emoções, ela auxilia nas primeiras formas de comunicação e no processo de diferenciação da criança com o mundo, é um elemento essencial na formação da identidade, já que participa desde sempre da comunicação e experimentação. "São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos" (LEITE; TASSONI, 2019).

Wallon (1968) entende que a afetividade não é apenas um aspecto do indivíduo, mas é uma fase de desenvolvimento com características próprias. No início da vida, a afetividade predomina sobre a inteligência. Essa ideia dialoga com as ideias de Piaget, que considera que a criança vai consolidando seu pensamento lógico com o tempo, dentro das fases do desenvolvimento cognitivo que ele propõe.

Piaget (1976) em sua teoria também trabalha sobre a afetividade, dizendo que no início da vida, a criança não sabe se diferenciar do outro, nessa fase, a afetividade está centrada em seu corpo e em suas ações. Com o tempo e com a diferenciação de si e do mundo, o outro passa a ser objeto de afeto. Independente da idade, a criança se constitui enquanto sujeito na vivência e na troca com o outro.

Ainda segundo o autor, o cognitivo se estrutura sobre a afetividade. Crianças que possuem relações afetivas seguras, estáveis, possuem mais interesse pelo conhecimento, por compreender o mundo que as cerca e entendem melhor a realidade. Vão apresentar, conseqüentemente, maior desenvolvimento cognitivo.

Assim como Wallon (1968), Piaget (1976) vê a inteligência como indissociável da afetividade. Dialogando com esse pensamento, Wallon acredita que o aspecto afetivo constrói no indivíduo um vínculo com o social e garante o acesso ao universo da cultura, que vai ajudar na construção do aspecto cognitivo, já que o indivíduo está imerso no social e se constrói pelas trocas com ele.

Wallon apud Dantas (1992) ressalta que a afetividade se modificando a partir das trocas nas relações sociais, auxilia a criança a enfrentar a realidade. A afetividade reflete nas construções cognitivas, já que toda atitude humana é permeada de emoção.

Piaget, Vygotsky e Wallon apud Dantas (1992) revelam que a afetividade ajuda na construção do cognitivo, pois o transforma em algo que possua significado para a criança.

Segundo Almeida (2005), a relação de ensino-aprendizagem tem início na família e acontece pelo vínculo entre as pessoas. Essa relação é afetiva, a criança aciona o adulto através de uma comunicação emocional e vai conseguindo garantir suas necessidades. Afetividade não pode ser entendida como contato físico, é para além disso, é entendida também como formas cognitivas, nas relações do processo de ensino-aprendizagem, de forma a construir a autoestima e a segurança do aluno, o que propicia ao sujeito aprendente se sentir capaz e motivado para que faça conexões de modo mais significativo.

#### 4 DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O psicopedagogo busca identificar os bloqueios do aprendente, o que dificulta sua aprendizagem, e como isso pode ser trabalhado para que ele aprenda mais e melhor. O aprendente com bloqueios vai dando sinais que serão percebidos com a investigação que é o diagnóstico (SAMPAIO, 2009).

Realizar um diagnóstico é como montar um grande quebra-cabeças, pois, à medida que se encaixam as peças, vai se descobrindo o que está por trás destes sintomas. As peças serão oferecidas pela família, pela escola e pelo próprio sujeito, entretanto, a maneira de montá-las, só depende do psicopedagogo [...] (SAMPAIO, p. 17, 2009).

Para a escolha da forma de diagnosticar, neste trabalho optou-se pela Epistemologia Convergente de Jorge Visca (1987), que assim como Sara Pain (1985) e Maria Lúcia Lemme Weiss (1992), propõe um sistema com sequência, formas de análise e testes que auxiliam na forma de diagnosticar o sujeito. Ainda que este trabalho siga a linha de Visca (1987), Pain (1985) e Weiss (1992) foram usadas como suporte.

O diagnóstico é uma investigação sobre o que não está bem com o sujeito, o que está atrapalhando sua aprendizagem, para fazê-lo, o psicopedagogo precisa recorrer à prática e a teoria: “[...] possibilitará ao terapeuta aventar sempre hipóteses provisórias que estarão sendo confirmadas, ou não, ao longo do processo [...]” (WEISS, 2016).

Apesar de o psicopedagogo possuir variados instrumentos para fazer o diagnóstico do aprendente, Weiss (2016, p. 34) elucida que não é a quantidade de instrumentos utilizados que faz o sucesso de um diagnóstico, mas sim a “[...]competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação”. É importante que a análise não fique somente no paciente, mas que se estenda “[...] às suas relações, aos seus grupos de pertinência, às instituições básicas” (WEISS, 2016, p. 34).

Neste trabalho foram feitos contatos e entrevistas com a família; contatos com profissionais da escola onde a aprendente estuda; observou-se a aprendente na sala de aula, no recreio; foram aplicados testes e foi feita a devolutiva à família e à escola.



## 5 METODOLOGIA

Fonseca (2002) pontua que a pesquisa aproxima o pesquisador da realidade e revela para ele que a investigação desta é um processo inacabado. Essa aproximação fornece subsídios para que se compreenda e que se possa intervir na realidade. Ainda segundo o autor, a pesquisa é resultado de um exame detalhado, é feita para se resolver um problema, sanar uma dúvida, e para isso são utilizados procedimentos científicos.

Neste trabalho foi investigado um sujeito, aprendente, (estudo de caso), recorreu-se a fontes de leitura (pesquisa bibliográfica) e para a análise, foi escolhida a abordagem qualitativa.

Em relação à pesquisa bibliográfica, que é um procedimento de pesquisa: “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p.32). Ela é feita levantando-se teorias já publicadas em vários suportes: livros, sites, revistas, artigos, etc (FONSECA, 2002). Compreende-se que é necessário que se realize tal procedimento com seriedade, pois é a partir dele que se obtém uma lupa para a análise mais criteriosa da realidade e um filtro do que já foi ou não pesquisado sobre certos assuntos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O estudo de caso, que é uma modalidade de pesquisa, foi utilizado em função de se pesquisar um sujeito aprendente para se compreender de modo particular os motivos da não aprendizagem (FONSECA, 2002). O estudo de caso não é uma tática de coleta de dados, pois é necessário que se tenha um planejamento, abordagens específicas para o caso em análise e que os dados coletados sejam analisados. É para além de mera descrição dos fatos a construção de conhecimento sobre o caso analisado (YIN, 2005). É necessário que o pesquisador se livre de preconceitos, tenha claros os problemas de pesquisa, que seja imparcial em relação a noções pré-concebidas e que tenha o apoio de teorias que clareiem sua visão (YIN, 2005).

Para coleta de evidências (YIN, 2005), dados, neste estudo de caso, utilizou-se de Observação de Campo, Entrevistas (com representantes da equipe administrativa da escola, professora e genitora da criança), Anamnese, EOCA, Provas Projetivas, Provas Operatórias e Provas Pedagógicas, instrumentos típicos da abordagem da epistemologia convergente (VISCA, 2010). Para Marconi e Lakatos (2010) o pesquisador observa o campo, mas não interage com o contexto ao qual se insere, é apenas um expectador consciente.

A abordagem de pesquisa utilizada neste trabalho é qualitativa, não se detendo, portanto, a uma análise preocupada com números, e sim com a compreensão de um fato, no caso, um sujeito aprendente. Optou-se por essa abordagem por se entender que as ciências sociais têm suas peculiaridades (GOLDENBERG, 1997). Busca-se a explicação dos motivos da não aprendizagem no sujeito pesquisado e não quantificações, pois há aspectos da realidade que não podem ser quantificados. A pesquisa qualitativa trabalha com um universo amplo de crenças, valores, significados, não sendo possível quantificar esses aspectos, além de lidar com a subjetividade do pesquisador, inclusive certo envolvimento emocional deste (MINAYO, 2001).

## 6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO CASO CLÍNICO

O Estágio Supervisionado do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Católica de Anápolis foi realizado no período de outubro de 2018 a dezembro de 2018 em uma instituição de ensino da rede pública de Anápolis. Os atendimentos ocorreram em uma sala de informática em sessões semanais de 50 minutos cada.

Para a elaboração do presente trabalho foi selecionado o caso de M.A. dos S, de 9 anos, 3ª série, do turno matutino indicada para se submeter à Avaliação Psicopedagógica pela escola por apresentar, segundo a unidade, baixo rendimento, não realizar leitura, não escrever sozinha, ser copista. Segundo a família, a criança não lê, não escreve e tem dificuldade de socialização com outras crianças.

Na realização do Diagnóstico Psicopedagógico foram utilizados instrumentos psicopedagógicos, como: Observação de Campo (Anexo A), Entrevistas (com representantes da equipe administrativa da escola, professora e mãe da aprendente) (Anexo B), Anamnese, EOCA, Provas Projetivas, Provas Operatórias e Provas Pedagógicas.

### 6.1 ANAMNESE

A primeira sessão foi a anamnese (Anexo C) que é uma entrevista feita com os pais ou responsáveis pelo aprendente para que se conheça a história de vida dele, esses dados vão ser fundamentais para que sejam esclarecidos fatos que vão sendo coletados e observados durante a construção do diagnóstico (SAMPAIO, 2009).

Esse instrumento de análise possibilita que as dimensões passado, presente e futuro sejam integradas; consegue expor preconceitos, expectativas, visões de mundo, relação afetiva, relação de conhecimento que família tem e que tem do aprendente (WEISS, 2016).

A história de vida do sujeito pode tanto iniciar o diagnóstico (WEISS, 2016), auxiliar no levantamento de hipóteses, quanto ficar para o final do diagnóstico, antecipando a construção do informe psicopedagógico (VISCA, 1987) e confirmando ou não as hipóteses construídas até então.

Neste trabalho, a anamnese foi feita logo após a explicação para a família sobre o que seria feito em todo o processo da pesquisa, qual era o objetivo desta pesquisa, seguindo então, a proposta de Weiss (2016).

### 6.1.1 Relato da anamnese

Na anamnese, a mãe foi entrevistada sozinha em função do pai estar procurando trabalho. Durante o procedimento, colheu-se informação de que a mãe, 33 anos, mora com novo companheiro, 42 anos que não é pai da aprendente, ela não conhece o pai biológico. A família veio do Pará para Goiás, pois achavam que aqui há mais oportunidades de trabalho. A genitora possui mais três filhas, umas delas, sem laudo, não consegue realizar nenhuma atividade sozinha, precisa da genitora para todas as funções.

Em relação à gestação da aprendente, a genitora disse não ter frequentado com tanta regularidade o pré-natal, ia “quando sentia algo”, fez o pré-natal por solicitação do médico, mas não achava que era necessário ir sempre.

O parto foi rápido e normal, a criança chorou assim que nasceu. Não quis mamar no peito, tinha ânsia de vômito. A Genitora disse não saber o motivo, M. sugava o seio e jogava o leite fora. A mãe então passou a comprar Nestogeno, pois o leite Nan era mais caro e não tinha condições, mamou assim até os seis meses e passou a comer papinha, depois de um ano passou a comer comida inteira. A mãe disse que gostou dessa transição de alimentos, pois ficou mais fácil para cuidar dela.

Em relação ao desenvolvimento, usou fralda para dormir até os 4 anos, pois não tinha controle da urina. Sobre o sono, a genitora relatou que M. teve pesadelos: uma pessoa toda de branco entrava embaixo de sua cama com a irmã Tainá no colo. Em outro sonho, M. relatou que viu uma mulher toda de branco sentada ao lado da cama da mãe. A Genitora relatou que M. ainda tinha 8 anos quando teve esses sonhos, moravam no estado do Pará, foi antes de virem para Goiás.

No que diz respeito à sociabilidade, desde bebê M. não ia facilmente ao colo de outras pessoas, inclusive dos tios. Não se adaptava facilmente com novos amigos, a mãe relatou que M. não tem amigos, não tem facilidade para fazer amizades, nem com as próprias irmãs. Não se dá bem com o primo que estuda na mesma sala que ela. “Se ela estiver no meio, tem confusão”.

Da rotina, acorda às 6h para ir à escola. A tarde brinca e briga com as irmãs. A noite vê novela e vai para igreja duas vezes por semana, a genitora revela que M. gosta bastante de frequentar a igreja. Nos finais de semana, não tem hora para acordar, almoça na casa da avó, a tarde vai para sua casa e a noite vai para igreja.

Sobre as relações afetivas, chora fácil, normalmente por situações que envolvem os brinquedos. Suas mentiras não são admitidas por ela. Tem carinho pela mãe, procura-a para beijar, a genitora disse que é meio “seca” com a filha, até pela forma como foi criada.

### **6.1.2 Análise da anamnese**

O fator emocional se destacou na anamnese: a criança demanda carinho e contato da mãe, que pela criação não consegue oferecer esse contato; a aprendente não conhece o pai; é alguém que tem dificuldade de se vincular com outras pessoas, inclusive com as irmãs. Revisitando a teoria de Wallon (1968) e Piaget (1976), observa-se que o cognitivo estrutura-se a partir do afetivo na criança, relações afetivas seguras geram interesse no conhecimento pelo mundo. Observa-se que a aprendente possui fragilidades na construção afetiva na relação com o pai e com a mãe.

## **6.2 Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)**

Na segunda sessão foi realizada a EOCA (Anexo D) que é um método simples proposto por Visca (1987), mas muito rico. É o primeiro contato de fato com o aprendente, e nele pretende-se investigar os vínculos “[...] com os objetos e os conteúdos da aprendizagem escolar, observar suas defesas, condutas evitativas e como enfrenta novos desafios. Visa perceber o que a criança sabe fazer e aprendeu a fazer” (SAMPAIO, 2009, p. 35).

São três os aspectos que ajudarão na formulação de hipóteses a serem confirmadas durante o prosseguimento do diagnóstico: 1. Temática: o que o sujeito diz durante a aplicação da EOCA; 2. Dinâmica: o que o sujeito faz: postura, tom de voz, maneira de pegar nos materiais, expressões faciais, olhares para o aplicador e 3. Produto: a construção final do aprendente (CHAMAT, 2004).

Ainda que esta pesquisa estivesse contaminada pela anamnese já feita antes deste contato com a criança, foi possível observar de forma rica muitas escolhas e recusas na realização da EOCA, comportamentos, falas e relatos.

### 6.2.1 Relato da EOCA

Pesquisadora e aprendente foram para uma tenda com cadeiras e mesas no pátio. O local estava um pouco molhado da chuva e não havia porta, ainda sim o teste foi aplicado, a aprendente M. se mostrou concentrada e interessada.

Na caixa preparada para o teste havia: lápis de cor, giz de cera, quebra-cabeça, folhas brancas e coloridas, com pautas e sem, lápis, borracha, régua, cola, tesoura, massinha de modelar, tinta guache, pincel, folhas com atividades de matemática, livro com atividades de ligar pontos, livro com atividades de colorir, jogo da memória, jogo com letras e sílabas para montar palavras, números recortados, livros literários adequados para a idade e livros literários para idade inferior a da aprendente.

Para o início da atividade, a pesquisadora se apresentou, disse nome, perguntou se ela sabia por que estava ali e M. disse que não sabia. A pesquisadora informou que estava ali para ajudar e fazer com que pudesse aprender mais e melhor e que era uma criança especial, por isso fora escolhida, M. respondeu com um sorriso como se sentisse importante.

A consigna para o início da EOCA foi: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que você aprendeu. Você pode usar qualquer material desta caixa para me mostrar isso, faça o que quiser, escolha o que quiser”. M. pareceu tímida, mas ao comando de que poderia olhar tudo que havia na caixa, foi tirando com cuidado item por item. Antes de olhar tudo, disse que queria fazer uma atividade de colorir de uma folha, quando perguntada se não gostaria de olhar o que ainda havia na caixa, ela concordou e continuou. Disse que não conhecia jogo da memória, ficou muito animada com a massinha, folheou todos os livros, olhando as figuras. Depois de olhar tudo perguntou se poderia brincar de quebra-cabeça.

O **quebra-cabeças** escolhido contém 24 peças grandes e é indicado para crianças a partir de 4 anos. Ainda sim, M. de 8, teve dificuldades, pois tentava encaixar peças que claramente não se encaixavam, ou que não condiziam com uma peça adequada para o canto do jogo.

Quando acabou, teve vontade de brincar de **massinha**. A embalagem estava nova, ela perguntou então se poderia abrir. Ao abrir, trabalhou com uma cor de massinha somente. Fez uma sereia, foi detalhista, fez rosto, olho, boca, cabelo, corpo e calda. Quando perguntada sobre o que era, disse que era uma sereia e era a pesquisadora. Quando questionada sobre não ter escolhido outras cores, disse que não sabia que podia pegar.

Optou depois por fazer uma **atividade de matemática** (Anexo E). Esta atividade era sobre números pares e ímpares, conteúdo dado na aula em que a aprendente fora observada em sala. Ela contou os desenhos e colocou o numeral indicando a quantidade ao lado, não sabia escrever 12 e nem 16. Quando questionada se lembrava o que era um número par e ímpar disse que não, a pesquisadora orientou que ela poderia fazer a atividade como quisesse.

Como última atividade, escolheu um livro de atividades, e nele optou por completar o pontilhado do desenho de uma das princesas e colorir (Anexo F). Para escolher os lápis de cor, escolhia olhando dentro da caixa, sem tirá-los, quando a pesquisadora disse que ela poderia tirar todos os lápis da caixa, ela os empurrou um pouco para fora para facilitar a escolha. Coloriu com cores diferentes das cores do desenho original, com traços descontínuos, colocando pouca força no lápis. Apresentava dedicação e concentração.

Durante esta atividade, foi perguntado a aprendente se gostava de princesa, disse que sim e gostava da Peppa também, aproveitou a situação para contar um episódio da Peppa Pig sobre a fada do dente. Disse que acredita em fada do dente e em sereia.

No início da aplicação da EOCA, algumas perguntas foram feitas para ela, como forma de investigação e como forma de entrosar pesquisadora e aprendente. A disciplina favorita é educação física, pois ela pode brincar, jogar bola e correr. Quando perguntava se gostava de outra matéria, M. disse que gostava de uma brincadeira chamada batata-frita e de boneca, percebe-se que ela pode não ter entendido o que era disciplina e matéria para não compreender que “brincadeiras” não se encaixavam na resposta. Quando perguntada sobre gostar de português, de ler e entender as palavras, ficou calada não soube se expressar.

Disse não gostar de “continhas”, pois é difícil. Disse que não sabe contar até 100, mas já sabe a tabuada de 1, 2 e 3. Não soube dizer se era de adição ou multiplicação. Quando questionada sobre o que quer ser no futuro, afirmou que é “maquiadeira”, pois acha bonito. Já foi maquiada pela mãe, para ir em um casamento e achou lindo.

Sobre sua chegada à escola atual, disse que ficou com medo, era tudo novo. Não se lembra do nome de sua primeira professora, se lembra que ela fumava dentro do carro. Sobre outras escolas que estudou antes de estar na escola atual, disse que era bom. Contou uma história sobre duas amigas que tinha, elas a chamavam para brincar, mas ela nunca ia. Elas foram brincar sem ela, mas depois o professor de educação física chamou todas para a atividade e elas ficaram amigas de novo.

Sobre a mãe ter razão em enviá-la para alguém que possa ajudá-la a aprender melhor, disse que a mãe está certa, pois assim ela pode aprender mais.

Fazendo a análise, M. demonstrou se concentrar nas atividades realizadas, muito cuidadosa com o material no pegar, manusear e no guardar. Mas tem receio de fazer algo que vai estar errado, pergunta se pode, não arrisca. Evitou leitura e cálculos. Fez as atividades com calma, apesar de estar em um ambiente mais aberto que uma sala na data da aplicação. Seus traços no colorir são aquém do esperado pela série, seu raciocínio no quebra-cabeças também não é o que seria esperado para uma criança de oito anos. Não toma a iniciativa da fala, mas quando solicitada conversa, comenta sobre fatos de sua vida, apresenta retraimento, fala com tom de voz baixo. Na fala apresenta alguns desvios “eu di”, ao invés de “eu dei”, “maquiadera”, ao invés de “maquiadora”, reflexo da forma como os pais falam em casa, considerando-se a forma de se expressar da mãe na anamnese.

### **6.2.2 Análise da EOCA**

Após a EOCA conclui-se que M. possui obstáculo epistêmico, que se refere ao estágio do pensamento se encontrar abaixo do esperado para idade e série dela (VISCA, 1991). Sua aprendizagem é assistemática, pois as experiências de aprendizagem dizem respeito ao ambiente não escolar. A modalidade de aprendizagem é hipoassimilativa, isso acontece quando o sujeito tem pouco contato com o objeto da aprendizagem e cria esquemas empobrecidos (FERNANDES, 1991; PAIN, 1992) ocasionando pobreza lúdica, dificuldade de coordenação dos esquemas de aprendizagem, imaginação e criação ficam prejudicados.

Na dimensão afetiva, pôde-se identificar: timidez no início do teste, cuidado no manuseio com os materiais de modo que não estragassem, receio de usar todo o material, necessidade de confirmação das ações, interesse no que estava sendo feito, medo de errar, insegurança, medo de arriscar. Novamente, observa-se que as fragilidades na afetividade (WALLON, 1968; PIAGET, 1976; ALMEIDA, 2005; LEITE, TASSONI, 2019) podem ter gerado insegurança, desestímulo no interesse pelo conhecimento do mundo, parece que o desejo, a curiosidade ficaram encapsulados.

Na dimensão funcional, identificou-se que a aprendente coloria atividades que exigiam realização de somatória, evitou também leitura e escrita, ela não lia enunciados de atividades do livro de colorir.

Na dimensão cognitiva, percebeu-se que a aprendente ainda acredita em fada do dente e sereias; teve dificuldade em montar um quebra-cabeça, com idade a partir de 4 anos; se mostrou concentrada durante a execução do teste e foi detalhista.



Na dimensão cultural, percebeu-se o respeito à autoridade da pesquisadora.

### 6.3 PROVAS PROJETIVAS

As técnicas projetivas vão investigar o vínculo que o sujeito possui com o docente, com a escola, com os colegas, com a família e consigo mesmo, sendo então três níveis de relação que compõe o vínculo de aprendizagem: campo escolar, familiar e o campo consigo mesmo (SAMPAIO, 2009).

Segundo Paín:

O exame das provas projetivas permitirá em geral avaliar a capacidade do pensamento para construir, no relato ou no desenho, uma organização suficientemente coerente e harmoniosa como para veicular e elaborar a emoção; também permitirá avaliar a deterioração que se produz no próprio pensamento, quando o quantum emotivo resulta excessivo (PAÍN, 1985, p. 61).

Percebe-se o quão ricas são as técnicas projetivas, pois auxiliam na construção do diagnóstico e na compreensão do obstáculo de aprendizagem. Para análise dos desenhos, utilizou-se a orientação proposta por Sampaio (2009).

#### 6.3.1 Relato e análise das provas projetivas

No dia da aplicação das provas projetivas, a pesquisadora esperava pela criança, quando chegou, solicitou um abraço e se mostrou feliz com sua presença.

Foi explicado para a aprendente que iriam ser feitos desenhos, que ela poderia usar a folha da forma que quisesse, que havia lápis, borracha, lápis de cor e giz de cera para ela usar. Que era preciso que prestasse atenção nos comandos e desenhasse o que era pedido.

##### Eu com meus companheiros (Anexo G)

Com este desenho, investiga-se o vínculo que a criança tem com seus colegas de classe. A consigna dada foi que desenhasse a si mesmo e os colegas de classe.

No desenho, no canto inferior esquerda da folha, M. se desenhou e em seguida três amigas. Soube dizer o nome de cada uma delas, não soube dizer título e nem uma história sobre elas. Durante a aplicação, perguntou se não iria usar a massinha, disse ainda que ficou ansiosa para que amanhecesse logo para encontrar a pesquisadora. Quando perguntada sobre

não pintar os rostos das meninas no desenho, disse que não gosta de pintá-los. Não há mais nada no desenho além das quatro garotas, nada que faça referência à sala de aula.

M. se coloca pequena, revelando um vínculo negativo com a aprendizagem, sua posição lado a lado com os colegas de sala, indica que a comunicação com eles é superficial, e de fato na sala de aula, observa-se que o diálogo é curto e restrito (SAMPAIO, 2009).

#### Par educativo (Anexo H)

O objetivo com este desenho é investigar os vínculos que o sujeito tem com a aprendizagem. A consigna dada foi que desenhasse duas pessoas: uma ensinando e outra aprendendo. Nesse momento M. disse: “Que?”, não havia entendido o que era para fazer. Foi necessário ir construindo com ela a ideia de quem ensina e quem aprende.

No desenho, no fim da folha, desenhou uma mulher que disse ser a mãe e uma menina que disse ser ela. Não soube dizer título e nem uma história sobre elas. Relatou que se tratava de sua mãe que estava ensinando-a a ler. Disse que gosta mais ou menos quando ela ensina a ler, e não soube dizer mais detalhes do porquê. Disse que não sabe ler e nem escrever. Não quis colorir.

O tamanho de M. em relação ao espaço do papel é pequeno, revelando vínculo negativo com a aprendizagem, a mãe desenhada em tamanho maior que ela, indica que ela é valorizada na relação de ensino (SAMPAIO, 2009).

#### Os quatro momentos do dia (Anexo I)

Pretende-se investigar com este desenho os vínculos que o sujeito estabelece ao longo do seu dia. A consigna dada foi para que desenhasse quatro momentos do dia, desde a hora que acorda até a hora que vai dormir.

Novamente, foi preciso construir com ela a imagem de sua rotina, do que faz em cada momento do dia, foi pedido que escolhesse dos momentos falados quatro que ela quisesse desenhar.

M. não soube separar os momentos divididos em partes na folha, nem usando um risco, nem deixando um espaço entre eles. O primeiro momento é ela brincando no parque e balançando. Disse que às vezes a tarde vai com a mãe no parque e adora. O segundo momento é ela em casa com a família. Após desenhar disse que tinha se esquecido de desenhar a irmã. O terceiro momento é ela brincando de boneca sozinha. Quando questionada o motivo de não

brincar com a irmã, disse que quando brincam juntas, acabam brigando. O quarto e último momento é ela assistindo televisão na sala de casa.

Não soube dar título, não soube contar história. Mas durante a construção do desenho, falou enquanto desenhava descrevendo o que ia traçando no papel, revelou que o pai não ajuda a fazer nada em casa. Utilizou o giz de cera para colorir este desenho.

A escolha dos momentos desenhados foi por gostar de fazer cada coisa ali desenhada, revelando dinamismo e criatividade. O desenho possui poucos detalhes, há cores em pequenos espaços. A sequência dos fatos é temporal, indicando a predominância do princípio de realidade e capacidade de acomodação (SAMPAIO, 2009).

#### Família educativa (Anexo J)

Com este desenho, investiga-se o vínculo de aprendizagem que a criança mantém com o grupo familiar. A consigna dada foi para que fosse desenhada a família e cada um dos membros fazendo o que sabe fazer.

Durante a realização do desenho, ia falando o que cada um faz em casa. A mãe é a primeira a ser desenhada, ela está cozinhando e pegando algo na geladeira. No segundo quadradinho, está ela, M., brincando de boneca, depois uma das irmãs lendo, a tia Samara, que mora na mesma casa com ela e a família está mexendo no celular, segundo ela, a tia fica muito tempo usando o aparelho. Depois M. desenhou a outra irmã estudando, uma das irmãs que tem comprometimento físico e intelectual deitada na cama, por último o pai na casa da avó, ele é o único no desenho todo que não está fazendo nada.

Não soube dar título, não soube contar história. Ia relatando algumas coisas, outras ia respondendo. Disse que ninguém a ensina a fazer nada, somente a mãe a ler. Em outro momento da conversa, havia dito que ajuda a mãe a limpar a casa, limpar banheiro. Não quis colorir.

Cada pessoa desenhada foi separada por um quadrado, mostrando que não há muita interação da aprendente com as atividades feitas em casa pela família, apesar disso, pelos personagens estarem em meio ao processo da ação que acontece no desenho, o meio familiar é um referencial de modelo de aprendizagem para ela (SAMPAIO, 2009).

#### O dia do meu aniversário (Anexo K)

Este desenho fala dos vínculos da criança consigo mesma, o objetivo é que seja oferecida uma representação que a criança tem de si mesma, do contexto no qual vive em um

momento de mudança de idade (VISCA, 2008 apud SAMPAIO, 2009). A consigna dada foi a de que a aprendente desenhasse o aniversário de uma menina.

Disse que iria desenhar o aniversário da prima de 7 anos. A festinha aconteceu na escola, na sala da prima. A tia, mãe da prima fez tudo e levou para lá. No desenho, que ela não quis colorir, nem criou título, há balões, uma mesa com o bolo, a prima ao lado dela, e cinco mulheres, que são ela, a mãe e as irmãs e primas.

A consigna não disse que o aniversário era da própria aprendente, e ela não viu dessa forma. Apesar de estar falante durante o teste, supõe-se que o vínculo que M. tem de si mesma é frágil, possui baixa autoestima.

#### Fazendo o que mais gosta (Anexo L)

O último desenho aplicado auxilia observar o vínculo que a criança possui consigo mesma em relação a interesses que tem e revela o que mais a criança gosta de fazer. A consigna dada foi a de que M. se desenhasse fazendo o que mais gosta.

Ela desenhou a si mesma no meio da folha, no canto inferior, sozinha brincando de boneca. Disse que ela brinca de boneca em casa sozinha, pois quando tenta brincar com as irmãs, elas brigam. Não quis pintar o desenho, não quis criar título para ele.

M. se desenhou sozinha com uma boneca, ainda que dissesse que estava brincando de boneca em casa, não tem nada no desenho que faça referência ao ambiente doméstico. M. se sente sozinha, não só o desenho mostra isso, mas em várias falas ela relata que brinca sozinha, que se juntar com as irmãs, “dá briga”. Apesar de ser uma criança afetiva, ser aberta ao contato, se sente só em casa e na escola.

Ao final da aplicação, disse que queria ficar ali até no recreio, que gosta de desenhar, mas às vezes tem preguiça. Perguntou se a pesquisadora iria no dia seguinte e quais dias iria voltar na outra semana.

#### 6.4 PROVAS PEDAGÓGICAS

As provas pedagógicas foram aplicadas seguindo o protocolo para a investigação de aspectos do desenvolvimento da linguagem escrita (Anexo M), segundo Barbosa (2006). Tal protocolo contém alguns recursos de investigação, para esta pesquisa, alguns foram selecionados, pensando-se na idade e perfil da criança.

#### 6.4.1 Relato e análise das provas pedagógicas de Língua Portuguesa

A aprendente disse que uma palavra grande seria “i” e uma palavra pequena seria “e”. Não soube dizer o motivo da palavra “i” ser grande, mas justificou que o “e” é pequeno, pois é cursivo. Soube diferenciar a palavra aranha e boi quanto ao tamanho pela quantidade das letras.

Quando questionada sobre uma palavra parecida com “bola”, disse “bo”, e não soube dizer o motivo. Também não soube dizer uma palavra parecida com cadeira. Mas soube reconhecer que em “baleia” e “bala” há semelhanças: “bal”. Soube também dizer entre “mesa” e “cadeira” qual era a palavra “cadeira”, pois começava por “ca”.

Quando solicitada para escrever “barata” e “onça”, com dificuldade ia soletrando as letras e até escrever a primeira. Já na segunda palavra não ficava claro para ela o som “on”, não sabia definir as letras envolvidas na escrita da primeira sílaba. Para o som da cedilha, disse que seria “ss”.

Quanto à quantidade suficiente de caracteres para que uma palavra seja lida, M. sinalizou que: A, P, PÁ, MAE, TRA OSSO, PATO, AAAA podem ser lidas. Enquanto SU, PAPAI, MAMÃE, MACACO, MFSTACA, FSTROLIM, VOCAÇÃO, CAMINHÃO, PERIMETRO não podem. Quando perguntada sobre os números da folha, disse que não podem ser lidos, pois não tem letras. Conseguiu diferenciar facilmente um número de uma letra.

Sobre as características que um texto deve ter para ser lido, quando mostrado um livro com letras e imagens, disse que as páginas que têm só desenhos não podem ser lidas, só as que tem as letras e palavras podem.

Quando questionada sobre os sinais de pontuação, soube reconhecê-los, apesar de não saber o nome de todos eles. Disse que eles não podem ser lidos, mas não soube dizer o motivo e que eles servem para separar as palavras no texto.

Em relação à direção da escrita, apontou que a leitura é feita da esquerda para a direita, mas não soube apontar ao certo onde se começa e onde se termina a leitura nas linhas.

Na leitura de palavras, foram usados sete cartões, contendo, em cada um, uma imagem e uma palavra logo abaixo da imagem, podendo ser a palavra que correspondesse à imagem ou não. Soube identificar todos os desenhos, as palavras “sapato” e “cenoura” foram identificadas como corretas nos respectivos cartões. A palavra “passarinho” estava logo abaixo de uma imagem de um “passarinho”, mas quando questionada sobre qual palavra seria,

ela disse “pinto”, e não soube ler a palavra “passarinho”. Identificou que a palavra “menino” estava incorreta para a imagem de uma árvore, pois reconheceu que árvore não começa com “m”, mesmo raciocínio para a palavra “carro” no cartão da imagem de uma escada. No cartão da palavra “flor”, não soube ler a palavra, disse que não estava entendendo a letra cursiva.

Ao ser solicitada para escrever o próprio nome, não teve dificuldade, soube dizer outros nomes que começavam com todas as sílabas de seu próprio nome. (Anexo N)

Sobre a sequenciação de figuras e histórias, foi mostrado para M. duas folhas com imagens misturadas de uma situação. Ela soube dizer qual seria a sequência e o que estava acontecendo em cada uma. Mas ao ser solicitado que ela criasse uma história, um nome para os garotos das imagens, não soube, mesmo estimulada sobre poder criar, nomes, motivos o que aconteceu depois e antes das imagens, ela se mostrou sem ideia, sem criatividade para pensar, disse não saber e não quis tentar.

Barbosa (2006, p. 133) orienta que não é somente identificar os sintomas e dar-lhes nome, é necessário compreender o motivo do sujeito apresentar esse sintoma, essas falhas na aprendizagem, o sintoma não é “ainda o diagnóstico final do sujeito”. Ressalta ainda que os obstáculos que “[...] podem dificultar a aprendizagem da linguagem escrita de forma específica são os obstáculos funcionais e os de caráter afetivo”.

#### **6.4.2 Relato e análise das provas pedagógicas de Matemática**

Nas provas pedagógicas de matemática, na atividade de contar itens e escrever o algarismo correspondente (Anexo O), M. conseguiu contar, mas na hora de escrever alguns numerais, como 12, 14, 15, 20, perguntava: “Como é mesmo que escreve? E o um é qual mesmo?”. Recebendo ajuda, ela conseguia terminar de escrever o algarismo.

Quando apresentada a atividade de sequenciação em ordem crescente e decrescente, ela disse que nunca tinha visto atividade como aquela, mas com orientação, conseguiu colocar os números de 1 a 10 em ordem crescente e decrescente (Anexo P).

Em outra atividade, que também pedia para completar a sequência de números e dizer qual o maior numeral, qual o menor, qual está entre, qual vem depois, qual vem antes, ela com orientação e reforço na explicação, já que não sabia ler o enunciado, conseguiu executar. (Anexo Q)

Na atividade de operação de soma, disse que não tinha aprendido, foi aproveitado então para que ela dissesse quais eram os numerais da folha. M. conseguiu dizer de 0 até 10 com facilidade, mas a partir do 11, pedia confirmação, “o 12 é o um e o dois?”. (Anexo R)

Na atividade de classificação, teve dificuldade de identificar a girafa, talvez por não ter tido contato com esse conceito e imagem. Mas soube dizer qual era o primeiro, o quarto, o último, qual a ordem do elefante na fila para entrar no zoológico. (Anexo S)

## 6.5 PROVAS OPERATÓRIAS

As **provas operatórias** visam determinar qual o nível de aquisição de noções-chave em cada etapa de desenvolvimento cognitivo, consegue-se analisar assim qual o nível de pensamento que a criança já alcançou, com qual “estrutura cognoscitiva” ela está operando (WEIS, p. 108, 2016). “[...] mediante as provas de Diagnóstico Operatório é possível detectar o nível de pensamento alcançado pela criança [...]” (MACDONELL, p. 4, 2004). Foram utilizadas neste trabalho as provas de conservação de matéria, conservação de quantidade de líquido, conservação de comprimento, seriação de palitos, inclusão de classes e interseção de classes.

### 6.5.1 Relato das provas operatórias

Conservação de matéria: A aprendente não reconheceu que as massinhas tinham a mesma quantidade de massa ao transformar uma das bolinhas em salsicha. Disse que a salsicha era mais comprida, não soube argumentar para justificar a resposta. Quando o formato foi mudado, e uma das bolinhas foi transformada em pizza, disse que esta era maior, mesmo quando questionada sobre ter dito que tinham a mesma quantidade de massa, continuou a dizer que a pizza era maior. Quando uma das massinhas foi dividida em quatro partes menores, disse que a massinha não dividida era maior, mas quando questionada sobre a outra ter quatro partes, passou a dizer que a massinha dividida em quatro, tinha mais quantidade.

A aprendente possui condutas do pensamento intuitivo articulado, os juízos oscilam entre a conservação e a não conservação (MACDONELL, 2004).

Conservação de quantidade de líquido: O líquido utilizado foi refrigerante, um de laranja e o outro de coca. Quando foi feita a primeira mudança de copo, a aprendente disse que o copo mais fino e alto tinha mais refrigerante, mas que se a psicopedagoga voltasse para o líquido para o copo inicial, ficariam os dois com as quantidades iguais. Na mudança para outro copo mais largo e baixo, novamente a aprendente disse que havia menos refrigerante nesse copo. Quando a mudança do líquido se deu para quatro copos menores, ela afirmou que havia mais refrigerante nos quatro copinhos. No final, quando a pesquisadora voltou o líquido que havia sido usado para mudança de copos, no copo inicial, a aprendente disse que estava igual e afirmou que se muda o copo, pode ficar com mais ou menos refrigerante.

Em todas as mudanças, percebe-se que a resposta está na etapa intuitiva global, não há ainda a ideia de conservação do líquido (MACDONELL, 2004).

Conservação de comprimento: Para esse teste foram usadas duas correntes, uma maior e outra menor. Já nesse teste, ainda que a psicopedagoga encurtasse o colar maior, fazendo mais dobras dele na mesa, a aprendente soube perceber a conservação de comprimento com facilidade.

Seriação de palitos: foram utilizados dez palitos de tamanhos variados. Na primeira parte, a aprendente não conseguiu colocá-los em ordem crescente de tamanho. Na segunda parte, com o palito de inclusão, ela também não soube colocar no lugar correto. Como ela não obteve êxito em nenhuma dessas partes, não foi feita a última parte com ela de seriação oculta.

A aprendente não conseguiu ordenar a seriação, o pensamento da criança está no primeiro nível, no intuitivo global (MACDONELL, 2004).

Inclusão de classes: Foram utilizadas 10 figuras de cachorro e 3 figuras de gatos. Quando questionada sobre haver mais cachorros ou mais animais, disse haver mais animais. Quando questionada se a pesquisadora adotasse os 3 gatos e ela os 9 cachorros, quem adotaria mais, ela respondeu acertivamente, dizendo que adotaria mais quem adotasse os cachorros. Ela respondeu bem a todas as perguntas, ainda que estranhasse a pergunta feita no começo (MACDONELL, 2004).



Interseção de classes: Neste teste, assim como no anterior, a aprendente conseguiu responder acertivamente a todas as perguntas. Ela contava as fichas após cada pergunta, para se certificar da resposta. Mesmo sabendo das quantidades, ora já identificadas, renovava a contagem a cada nova consigna.

### **6.5.2 Análise das provas operatórias**

Observa-se que não há o desenvolvimento cognitivo que seria esperado para a idade da aprendente. Novamente, o aspecto da afetividade parece ter atrapalhado no progresso pleno da inteligência. Para Piaget (1976) e Wallon (1968), o cognitivo se estrutura sobre a afetividade, é necessário que se tenha um vínculo com o social, que garanta o acesso ao universo cultural, auxiliando na construção do aspecto cognitivo.

Revisitando a história da aprendente, observa-se que vínculos de referência em sua vida, pai e mãe, não foram construídos de maneira plena e segura, possivelmente geraram nela uma sensação de não pertencimento, de insegurança, de desestímulo na busca pelo conhecimento do mundo. É na relação afetiva, segundo Almeida (2005), que a criança aciona o adulto através de uma comunicação emocional e vai conseguindo garantir suas necessidades. Considera-se que a aprendente ainda possui esse movimento de acionar o mundo dos adultos, mas não consegue atender suas necessidades, gerando conflitos como o que possui com as irmãs e os colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as teorias utilizadas neste trabalho, foi possível fazer a análise dos resultados da Avaliação Psicopedagógica, e conclui-se que a aprendente tem sua inteligência fragilizada por questões afetivas que não foram supridas na infância, fica evidente a íntima relação entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo.

Uma das pretensões desse trabalho é mostrar a importância da afetividade na construção da cognição da criança, e como a falta dela afeta na aprendizagem. Por mais simples que às vezes possa parecer, até por uma questão de incompreensão do termo, a afetividade constitui uma base fundamental para a comunicação, para a diferenciação da criança com o mundo quando ela nasce e para a formação da identidade. Ressalta-se, ainda que afetividade não é um aspecto, é sim uma fase de desenvolvimento (WALLON, 1968) que perpassa toda a vida de uma pessoa, devendo então ser considerada, compreendida e estimulada.

O estágio supervisionado em psicopedagogia clínica foi uma experiência incrível, tanto acadêmica quanto pessoalmente. Provocou uma reflexão diferente sobre o modo de se olhar o outro, sobre o lugar enquanto profissional e enquanto pessoa. Percebeu-se a grande responsabilidade que o psicopedagogo tem de contribuir para uma nova aprendizagem, da necessidade de uma nova forma de a família se relacionar com o sujeito aprendente e uma nova forma de o sujeito se ver, enquanto polo ativo da sua própria transformação.

Alguns fatores podem contribuir para uma melhora em relação à aprendizagem e afetividade: uma maior participação da família na rotina escolar, no que diz respeito a uma criança pela qual é responsável; compreensão, por parte do professor, das fases do desenvolvimento cognitivo e afetivo, para que com base nisso, possa estimular as crianças a se desenvolverem melhor; orientação por parte das escolas para as famílias em relação a alguns aspectos que possam preocupar em relação ao desenvolvimento de uma criança; encaminhamento das escolas para atendimento psicológico, psicopedagógico das crianças que gerarem preocupação em relação a não-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ALVES, R. **Ao professor, com meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2004.
- ANDRADE, M. S. de. Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina. **Cad. psicopedagogia**. v.3 n.6, 2004.
- BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BASSEDAS, E.; et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- CASTANHO, M. I. S. Competências na psicopedagogia: um enfoque para o novo milênio. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. XIX, nº 59, p. 25 - 30, 2002.
- CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2004.
- DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- FERNANDES, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre : Artmed, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. M. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em 23 mar. 2019.
- MACDONELL, J. J. C. **Manual de diagnóstico operatório**. Centro de material Educativo, Curitiba, 2004. Apostila.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, G. de ampos. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problema de Aprendizagem**. 4 ed. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.
- PERES, M. R., Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.3, n. 5, p. 41-45, novembro, 1998.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PORTO, O. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Editora Wak, 2006.
- ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- SAMPAIO, S. **Dificuldade de aprendizagem? Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro, Walk Editora, 2017.
- SCOZ, B. **A Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- STROILI, M.H.M. Psicopedagogia: identidade de uma especialidade em construção. **Rev. Assoc. Bras. Psicopedagogia**. 2001.
- VISCA, J. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. 2ª ed. São José dos Campos: Pulso, 2010.
- VYGOTSKY, L, S; LURIA, A.R: LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- WEIS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## ANEXO A – Formulário de observação de campo

Estágio supervisionado - Observação de campo  
Observação na instituição – Roteiro1ª ETAPA – ENTREVISTA

## 1- IDENTIFICAÇÃO

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Pessoa responsável: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

## 2- OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 3- HORÁRIOS DE ATENDIMENTO:

Período matutino: das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

Período vespertino: das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

Período noturno: das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

## 4- UNIVERSO ESTUDANTIL:

Quantidade de alunos:

Período matutino: ( \_\_\_\_\_ ) – Faixa etária: \_\_\_\_\_

Período vespertino: ( \_\_\_\_\_ ) – Faixa etária: \_\_\_\_\_

Período noturno: ( \_\_\_\_\_ ) – Faixa etária: \_\_\_\_\_

Total: \_\_\_\_\_ alunos

Sexo: \_\_\_\_\_ (Predominância) \_\_\_\_\_

Nível sócio-econômico-cultural: \_\_\_\_\_

Regime de atendimento – (por turnos/ internato/ semi-internato). Etc.

\_\_\_\_\_

5- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA  
INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

Hierarquia administrativa: \_\_\_\_\_

Hierarquia do pessoal técnico: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2ª ETAPA: ESTRUTURA FÍSICA

Tipos de dependências:

\_\_\_\_\_

Salas de aulas: \_\_\_\_\_

Número e tamanho: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estado de conservação/ limpeza/ ventilação e iluminação:

\_\_\_\_\_

pátio de recreação/ brinquedos:

Banheiros: \_\_\_\_\_

Sala de aula do aprendiz em estudo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3ª ETAPA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Os alunos: \_\_\_\_\_

Os professores e equipe:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os pais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A comunidade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os alunos com problemas de aprendizagem:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OUTRAS INFORMAÇÕES COLETADAS:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinaturas:

Diretoria ou Responsável: \_\_\_\_\_

Estagiário (a): \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Formulário de entrevista com professor

## ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO ALUNO EM PROCESSO DE DIAGNÓSTICO

## 1.1 Do aluno em atendimento e processo de diagnóstico

- Baixo rendimento  
 Problemas de comportamento  
 Problemas emocionais  
 Problemas na fala  
 É infrequente?
- Dificuldade visual  
 Dificuldade auditiva  
 Dificuldade motora

Motivo: \_\_\_\_\_

Repente? Quantas vezes, em que série \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

## 1.2 Esclarecer (detalhar) junto ao professor acerca das dificuldades apresentadas pelo aluno (observação, características, comportamentos, outros)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3 Troca fonemas na escrita?  sim  não  às vezes  
Quais? \_\_\_\_\_

2.4 Omite fonemas?  sim  não  às vezes  
Quais? \_\_\_\_\_

2.5 Acrescenta fonemas?  sim  não  às vezes  
Quais? \_\_\_\_\_

2.6 Quanto aos aspectos emocionais, o aluno apresenta:

- calma  
 ansiedade  
 agitação  
 inquietação  
 agressividade  
 tendências ao isolamento  
 apatia
- impulsividade  
 alegria  
 choro frequente  
 mudança de humor  
 outras reações

2.7 Em relação à aprendizagem, quais as competências e dificuldades apresentadas?

Atividades	Competências	Dificuldades
------------	--------------	--------------



Leitura		
Escrita		
Matemática		

2.8 O aluno já realizou:

Teste de acuidade visual – TAV Resultado:

\_\_\_\_\_

Teste de acuidade auditiva – TAV Resultado:

\_\_\_\_\_

Tem algum diagnóstico fechado qual?

\_\_\_\_\_

Faz algum tratamento ou atendimento especializado?

\_\_\_\_\_

outros exames:

Especificar:

\_\_\_\_\_

2.9 Que outros fatores poderiam estar contribuindo para as dificuldades apresentadas pelo aluno? (problemas sociais, econômicos, familiares)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Após o diagnóstico o aluno poderá necessitar de atendimento diferenciado pela escola, essencialmente em sala de aula. Sendo assim a participação do professor é imprescindível. Quais as suas sugestões e disponibilidade no sentido de auxiliar o aluno no contexto da escola e da sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

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

Professor (a) responsável:

---

Diretora (a) responsável:

---

ANEXO C - Formulário de anamnese  
**Curso De Pós-Graduação em PSICOPEDAGOGIA**  
 Estágio Supervisionado

**ANAMNESE**

ANEXO C – Anamnese

**A – IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do (a) cliente: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ local: \_\_\_\_\_

endereço: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ celulares Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**B - CONSTELAÇÃO FAMILIAR:**

**PAI:** \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Se mora separado da família, endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

**MÃE:** \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Se mora separado da família, endereço: \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_

**B- 1 - RESPPONSAVEIS :**

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

Grau de parentesco \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

**B- 2- IRMÃOS:**( citar idade, sexo, escolaridade)

\_\_\_\_\_

**B- 3- PARENTESCO:**

Há parentesco entre os pais? \_\_\_\_ Se sim, qual é o grau deste parentesco?

Pais casados( ) separados( ) pai ausente( ) motivo \_\_\_\_\_

Mãe ausente ( ) motivo \_\_\_\_\_

Pais adotivos( ) com que idade (da criança) assumiram a guarda? \_\_\_\_\_

Qual(quais) o (s) motivo (s) que levaram a adotar uma criança? \_\_\_\_\_

A condição de filho (a) adotado(a) é sabida pela criança? Sim( ) Não ( )

Se SIM, desde quando tomou conhecimento? \_\_\_\_\_

Qual foi a reação? \_\_\_\_\_

Se NÃO, qual (ais) o (s) motivo (s) que impede (m) de tomar conhecimento?

\_\_\_\_\_

**C - CONDIÇÕES DE GESTAÇÃO:** ( especificar épocas dos itens assinalados)

Gravides planejada – Sim ( ) Não ( )

**Houve:** Quedas- S( ) N ( ) ; Ameaças do aborto – S ( ) ( com quantos meses? ) N ( )

Alguma doença? S ( ) ( qual (is) \_\_\_\_\_ ) N ( )

Uso de medicamentos S ( ) ( qual (is) \_\_\_\_\_ ) N ( )

Raio X- S ( ) ( com quantos meses? \_\_\_\_\_ ) N ( )

Evolução da gravidez:

Visitas periódica (mensais) ao médico (PRÉ NATAL):	Adquiriu muitos pesos durante a gravidez? Sim ( ) quantos? _____ Não ( )	Fumava Sim ( ) quantos cigarros?__ _____ Não ( )
--	---	--

As visitas aconteceram mensalmente? Sim ( ) Não( )	_____ Não ( )	Bebida alcóolica: Sim ( ) ) quantos copos?__
--	---------------	---

Fez ultrassonografia? Sim ( ) Quantas? \_\_\_\_\_ Não ( )

Para quê? e por quê \_\_\_\_\_

O bebê mexia muito?

Sim ( ) Quando? \_\_\_\_\_ Não ( )

**D – CONDIÇÕES DO PARTO:**

Prematuro ( ) ; com os nove meses completo ( ) ; Bolsa estourou em casa ( )

Em casa ( ) – quem fez? \_\_\_\_\_

Ao nascer, a criança chorou logo? Sim ( )

Não ( ) por quê? \_\_\_\_\_

No Hospital ( )

Parto Normal ( ) Cesariana ( ) Demorado ( ) Forçado( ) com Fórceps ( )

**E - CONDIÇÕES DO NASCIMENTO:**

Chorou Sim ( ) Não ( ) Icterícia Sim ( ) Não ( )

Cianose ( pele azulada/ roxa) Sim ( ) Convulsão Sim ( ) Não ( )

Outras dificuldades ao ocorridas ao nascer: \_\_\_\_\_

**F – ALIMENTAÇÃO :**

Depois de quantas horas de nascido (a) chegou para mamar a primeira vez? \_\_\_\_  
\_\_\_\_ Horas.

Dificuldades para sugar o bico do seio? Sim ( ) Não ( )

As vezes mamava mas fazia o bico do seio como se fosse chupeta - Sim ( ) Não ( )

Rejeição ao bico Sim ( ) Não ( ) Mamava com exagero - Sim ( ) Não ( )

Rejeição ao leite -sim ( ) Não ( ) Mamava de madrugada - Sim ( ) Não ( )

Sugou com dificuldades - Sim ( ) Não ( ) ATÉ \_\_\_\_\_ MÊS

Adormecia ao seio - Sim ( ) Não ( ) Fazia vômitos – Sim ( ) Não ( )

Prisão de ventre – Sim ( ) Não ( ) Muita? Sim ( ) Não ( ) Mamou durante quanto  
tempo? \_\_\_\_\_

Começou a comer comida pastosa quando? \_\_\_\_\_ E sucos? \_\_\_\_\_

Quando começou a comer comida de sal? \_\_\_\_\_

Que tipo de comida? \_\_\_\_\_ Era inteira ( ) ou amassada ( )

Se amassada (papinha), por quê? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

Qual foi a reação ao receber esse novo tipo de alimento? \_\_\_\_\_

E a da mãe, ao ver a criança aceitando outro alimento que não fosse o leite do sei?  
\_\_\_\_\_

Caso não tenha amamentado no seio, por quê? \_\_\_\_\_

O que tentou fazer até chegar, realmente a dá o alimento através de mamadeiras?  
\_\_\_\_\_

Aconselhada por quem? \_\_\_\_\_

**G – DESENVOLVIMENTO: ( responde em meses ou idade , anos )**

Firmou a cabeça com \_\_\_\_\_ meses  
 Primeiro dentinho \_\_\_\_\_ meses;  
 babou até \_\_\_\_\_ meses.  
 Sentou- se \_\_\_\_\_ meses.  
 Andou –se \_\_\_\_\_ meses  
 Mão que começou a usar com mais  
 frequência:

D ( )            E ( )

Possíveis (primeiras) palavras ( se vocês lembrares!) \_\_\_\_\_

Deficiência na fala: Sim ( )          Não ( )

Se SIM quis? \_\_\_\_\_

Convulsões, com febre: Sim ( ) Não ( )

Se SIM, quantas, quando e por quê? o  
 que foi descoberto?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Engatinhou aos \_\_\_\_\_ meses

Falou aos \_\_\_\_\_ meses

Controle das fezes aos \_\_\_\_\_ anos

Controle da urina durante o dia aos  
 \_\_\_\_\_ anos

Controle da urina, à noite aos \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ anos

Convulsões, sem febre Sim ( ) Não ( )

Se SIM, quantas quando e por quê? o  
 que foi descoberto?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Doenças – Quais? \_\_\_\_\_

Internações: Sim ( ) Não ( )

Se SIM, quantas, quando e por quê? \_\_\_\_\_

Além da mãe, outras pessoas cuidaram da criança?

Quem? Quando? E por quê ? \_\_\_\_\_

### **H – SONO:**

Tranquilo; ( ) agitado; ( ) difícil; ( )

Com interrupções; ( ) durante o dia; ( )  
 durante o dia; ( ) a noite; ( )

Range os dentes; ( ) fala/ grita; ( )  
 chora; ( ) Ri; ( )

Sonambulismo; ( )

Tem pesadelos constantes; ( )

Dorme no quarto dos pais; ( )

Precisa de companhia até “pegar” no  
 sono; ( )

Levanta a noite e passa para a cama  
 dos pais ou irmãos ( )

Tem companhia ( irmãos ou babá) que  
 dorme no mesmo quarto; ( )

### **I – MANIPULAÇÕES**

Usou chupeta Sim ( ) Não ( ) Tempo \_\_\_\_\_

Chupou / chupa: Sim ( ) Não ( ) Tempo \_\_\_\_\_

Roeu ou rói as unhas Sim ( ) Não ( ) Quando \_\_\_\_\_

Arranca os cabelos Sim ( ) Não ( ) Quando \_\_\_\_\_

Morde os lábios Sim ( ) Não ( ) Quando \_\_\_\_\_

Pisca o (s) olhos (num gesto de tique) Sim ( ) Não ( ) Quando \_\_\_\_\_

Quais atitudes tomadas diante de cada ou de todos esses hábitos comportamentais?

\_\_\_\_\_

### **J – SEXUALIDADE:**

Curiosidade despertada ( ) com que idade? \_\_\_\_\_

Masturbação: Sim ( ) Não ( ) – com que idade? \_\_\_\_\_

Local: Quarto ( ) Banheiro ( ) Qualquer local? ( )

Quando percebeu (ram) este comportamento? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Envolve (eu) em jogos sexuais? Sim ( ) Não ( ) Sozinha ( ) com outras crianças

( ) Quando? (Descreva a situação) \_\_\_\_\_

### **L- SOCIABILIDADE:**

Quando bebê, ia facilmente com outras pessoas? S ( ) N ( )

Recebe (ia) com frequência a visita de amigos? S ( ) N ( )

Adaptava-se facilmente com outras crianças? S ( ) N ( )

Visita (va) com frequência casa dos amigos? S ( ) N ( )

Prefere brincar sozinho S ( ) N ( )

Com que frequência larga (va) seus brinquedos para brincar com os brinquedos dos outros? S ( ) N ( )

Mesmo brincando com brinquedos de outras não deixava brincar com os seus?

faz amigos facilmente? S ( ) N ( )

Tem amigos? S ( ) N ( )

Conserva as amizades? S ( ) N ( )

Socializa (va) os seus os seus brinquedos? S ( ) N ( )

Aceitava que outra (as) crianças assentassem no colo de pessoas conhecidas, como: mãe, avó, babá? S ( ) N ( )

Não aceita (va) outras crianças brincando com os seus? S ( ) N ( )

Atualmente, como está a socialização dele (a), na escola, na família e em outro ambiente? Gosta de sair ir ao shopping, em festas, em clubes, enfim, de conviver com outras pessoas e outros ambientes? (Procure descrever)\_\_\_\_\_

Descreva um dia (de 2ª a sábado, quando os adultos estão trabalhando) de seu (sua) filho (a)(continue sendo fiel às informações)\_\_\_\_\_

Descreva um dia de seu (sua) filho (a) com um colega. (continue sendo fiel às informações)

\_\_\_\_\_

Descreva um domingo de seu (a) filho (a) (continue sendo fiel às informações)

\_\_\_\_\_

### **M- RELAÇÕES AFETIVAS**

Descreva quando ocorre, e torna-se incômodo:

Choros:

Fantasias:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mentiras:

Emoções:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ocorre demonstrações de:

Carinho: com quem?

Ciúmes: de quem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Piedade: de quem?

Inveja: de quem?



---



---

Raiva/ódio: de quem?

Amizade: com quem?

---



---

Prefere amigos: mais velhos ( )      mais novos ( )      mesma idade ( ).

Como são as brincadeiras e as relações afetivas (alegria, tranquilidade, solidariedade, indiferença, imposição e outros) com os amigos:

Mais velhos? \_\_\_\_\_

Mais novos? \_\_\_\_\_

Da mesma idade? \_\_\_\_\_

E quanto aos animais? Possui algum (ns)? Qual (is) \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE:**

Frequentou creches? S ( ) N ( )

Gosta da escola? S ( ) N ( ) as vezes ( )

Frequentou maternal? S ( ) N ( )

Recebe ajuda para fazer as tarefas? S ( ) N ( )

Frequentou pré-escola? S ( ) N ( )

O pais ou outra pessoa estudam com a criança ou adolescentes? S ( ) N ( )  
quem? \_\_\_\_\_

Mudou muito de escolas? S ( ) N ( )

Vai bem na escola? S ( ) N ( )

Procura estar em destaque na sala de aula? S ( ) N ( )

Gosta do (s) professor (res)? S ( ) por quê? \_\_\_\_\_

Se é o primeiro ano neste colégio, procure resumir como foi a primeira semana. \_\_\_\_\_

No momento, como ele (a) se encontra na escola, em relação:

Ao Colégio?

A si mesmo?

---

Aos colegas?

À família? Pai:

---

Aos professores?

Mãe:

---

Às matérias?

Irmãos:

---

**O- DOS ADJETIVOS ABAIXO, QUAIS OS QUE APLICAM MELHOR EM SEU (SUA) FILHO (A)**

Atento ( )	lento ( )	persistente ( )	criativo ( )
Observador ( )	cruel ( )	criativo ( )	agressivo ( )
Descuidado ( )	sociável ( )	curioso ( )	mimado ( )
Cauteloso ( )	sensível ( )	desinteressado ( )	inseguro ( )
Cuidadoso ( )	rápido ( )	inquieto ( )	carinhoso ( )
Impetuoso ( )	ativo ( )	introspectivo ( )	chorão ( )
Indiferente ( )	participativo ( )	teimoso ( )	independente ( )
Preocupado ( )	interessado ( )	submisso ( )	dissimulado ( )
Asseado ( )	esperto ( )		

## ANEXO D – Formulário da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem EOCA

## EOCA - ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

---

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

Idade \_\_\_\_\_

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

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

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

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

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

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

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

Sempre foram essas? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estudou em outras escolas? ( ) sim ( ) não

Como foi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

O que achou da idéia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Eles têm razão? ( ) sim ( ) não

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

Aos pais:

---



---

Aos professores:

---



---

Você gosta de:

---



---

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

\* Use este material, se precisar para mostrar-me o que você sabe a respeito do que sabe fazer, do que lhe ensinaram e o que aprendeu.

\* Desenhe, escreva, faça alguma coisa que lhe venha à cabeça.

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Marque as questões observadas

#### **Em relação à temática:**

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

Observação:

---



---



---



---

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

- o tom de voz é baixo
- o tom de voz é alto
- sabe usar o tom de voz adequadamente
- gesticula muito para falar
- não consegue ficar assentado
- tem atenção e concentração
- anda o tempo todo
- muda de lugar e troca de materiais constantemente
- pensa antes de criar ou montar algo
- apresenta baixa tolerância à frustração
- diante de dificuldades desiste fácil
- tem persistência e paciência
- realiza as atividades com capricho
- mostra-se desorganizado e descuidado
- possui hábitos de higiene e zelo com os materiais
- sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um
- ao pegar os materiais, devolve no lugar depois de usá-los
- não guarda o material que usou
- apresenta iniciativa
- ocupa todo o espaço disponível
- possui boa postura corporal
- deixa cair objetos que pega
- faz brincadeiras simbólicas
- expressa sentimentos nas brincadeiras
- leitura adequada à escolaridade
- interpretação de texto adequada à escolaridade faz cálculos
- escrita adequada à escolar

Observação:

---



---



---



---



---

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

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



## ANEXO E - EOCA – Atividade matemática

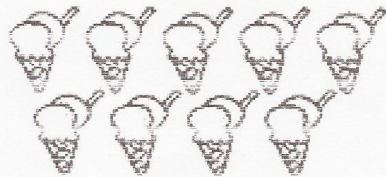
# PAR ou ÍMPAR

Forme conjuntos de 2 em 2 e responda:



Numeral 12

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Numeral 9

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Numeral 16

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Numeral 7

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Numeral 5

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Numeral 10

Par ou ímpar? \_\_\_\_\_

## ANEXO F – EOCA – Pontilhado e colorido

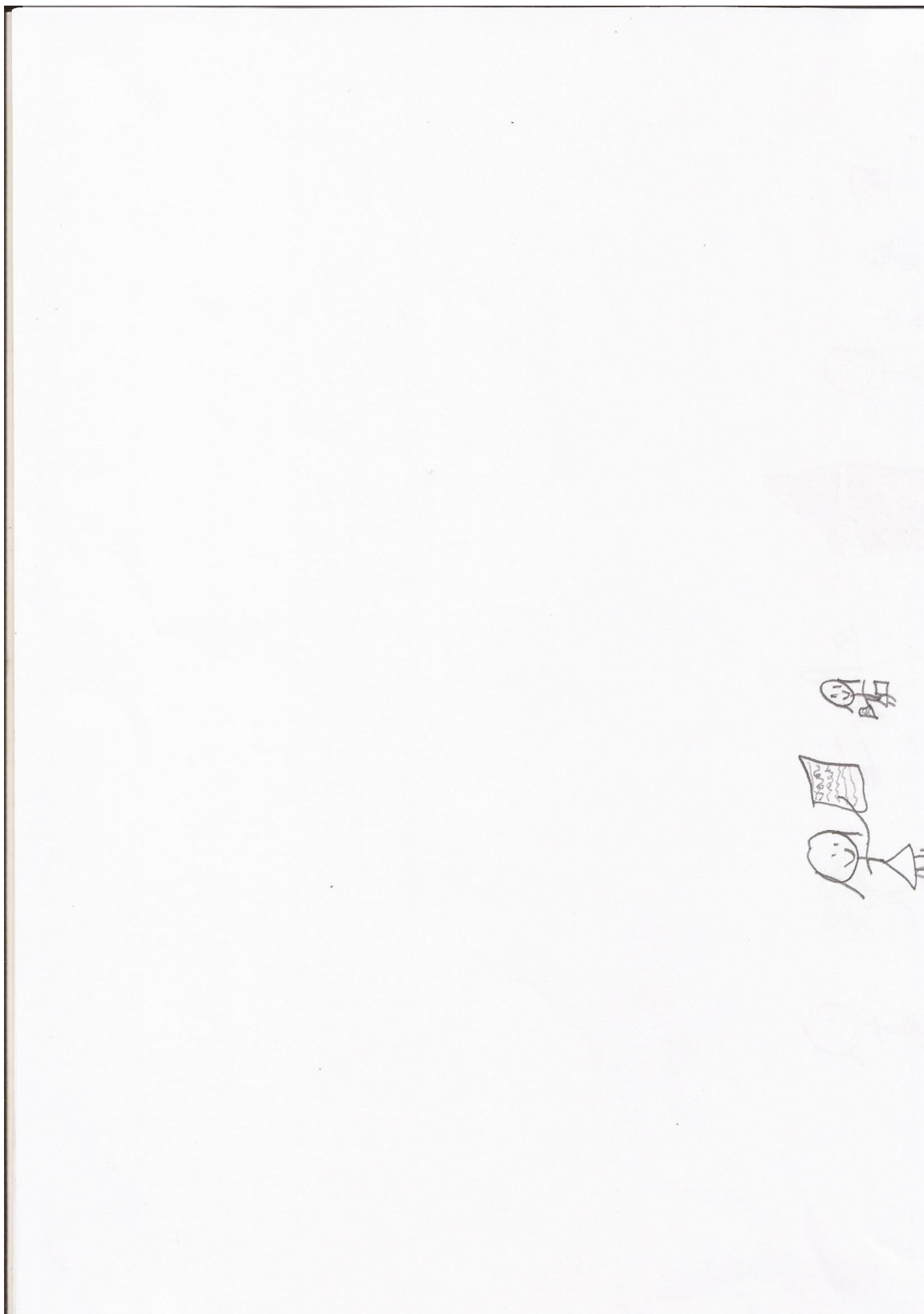




ANEXO G- Provas projetivas – eu com meus companheiros



ANEXO H - Provas projetivas -par educativo



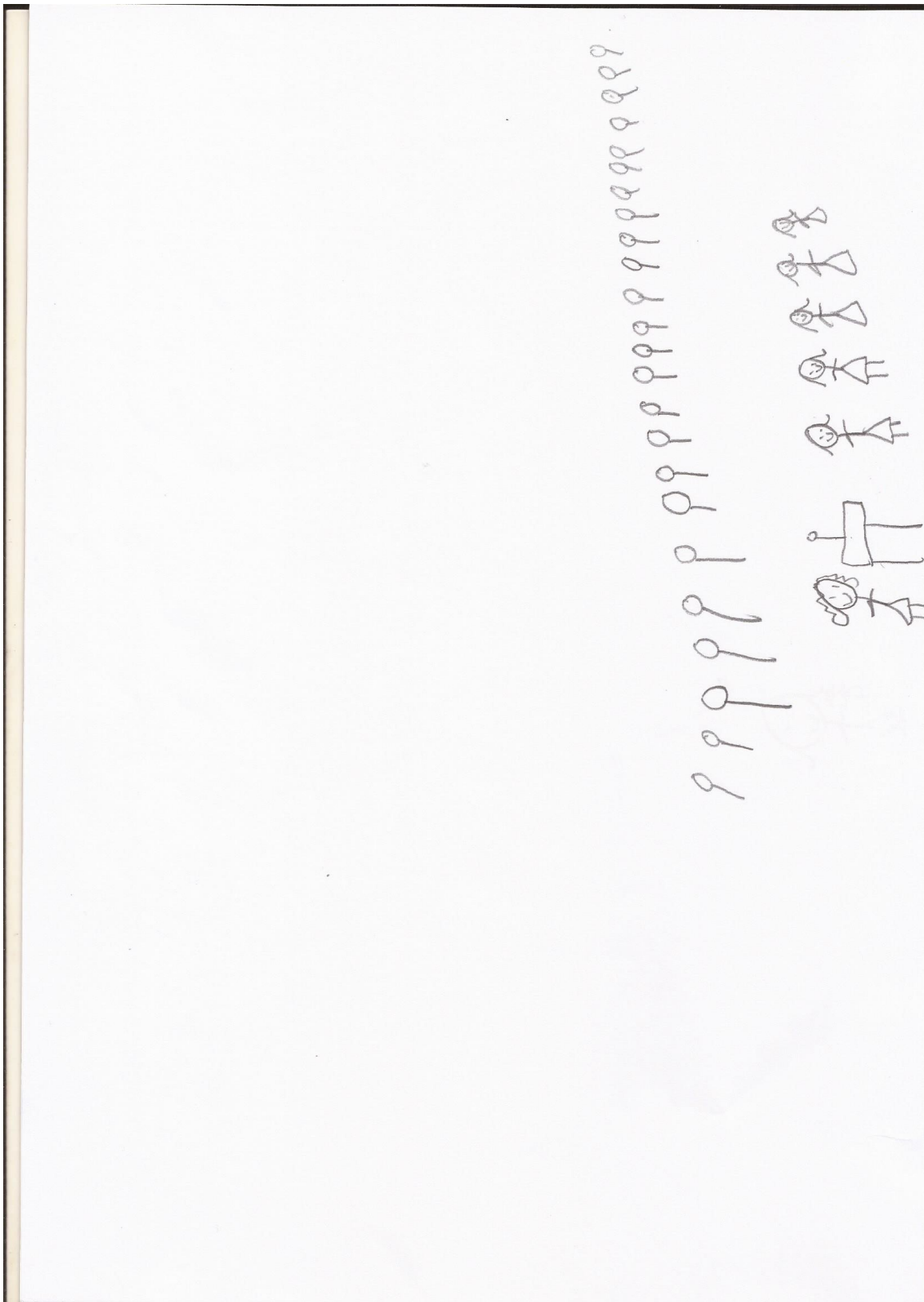
## ANEXO I – Provas projetivas – os quatro momentos do dia



ANEXO J – Provas projetivas – família educativa



ANEXO K – Provas projetivas – o dia do meu aniversário



ANEXO L – Provas projetivas – fazendo o que mais gosta



## ANEXO M - Protocolo para verificação da superação ou não do realismo nominal

**Protocolo para verificação da superação ou não do Realismo Nominal**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Diga uma palavra grande \_\_\_\_\_

Diga uma palavra pequena \_\_\_\_\_

Porque esta palavra é grande ou pequena? (a pergunta é feita em duas etapas)

Qual é a palavra maior – a palavra ARANHA ou a palavra BOI? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Qual a palavra maior – a palavra TREM ou a palavra TELEFONE? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Diga uma palavra parecida com a BOLA \_\_\_\_\_

Por que esta palavra é parecida com a palavra BOLA? \_\_\_\_\_

Diga uma palavra parecida com a palavra CADEIRA \_\_\_\_\_

Por que esta palavra é parecida com a palavra CADEIRA? \_\_\_\_\_

As palavras BALEIA e BALA são parecidas? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Diante de duas cartelas escritas – MESA e CADEIRA – pede-se à criança:

Onde está escrito CADEIRA? \_\_\_\_\_ Por que você acha que aqui está escrito CADEIRA?

Diante de três cartelas escritas – BODE, BOLA e CABRA, chamar a atenção da criança para a semelhança visual entre as duas primeiras palavras e faz a pergunta:

Esta palavra parecida com a palavra BODE, é BOLA ou CABRA? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Diante do par de palavras PÉ e DEDO o examinador pergunta:

Nestes cartões estão escritas duas palavras – PÉ e DEDO. Onde você acha que está escrito PÉ, e onde está escrito DEDO? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

**Outra forma de avaliação do Realismo Nominal é:**

Escreva como você sabe, a palavra BARATA e a palavra ONÇA \_\_\_\_\_


Agora leia. Onde escreveu a palavra BARATA e onde escreveu a palavra ONÇA?

Por que aqui está escrito BARATA? \_\_\_\_\_

## ANEXO N – Ditado e escrita do próprio nome

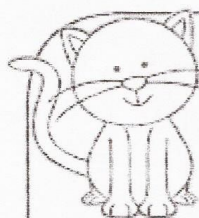
data . . .

S T Q Q S S D

CA DARA	(cadeira)
iPIoNaA	(escala)
BNoBULWA	(borbóleta)
CUAmimUVU	(caminhão)
PIASdo	(palhaço)
CIANO	(carro)
TSVAUV	(televisão)
SPIAMA	(sapato)
COVAUA	(onça)
mBACIA	(mesa)
UCUUVESVMSA	(Depois está na mesa.)
CDSVMISA	(A cadeira é vermelha)
maBma 	(não soube escrever o nome completo)



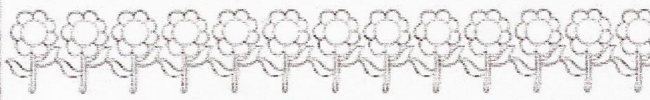





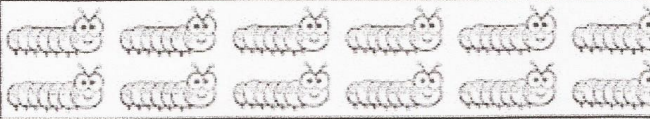
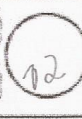

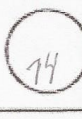

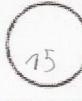




## ANEXO O – Atividade de escrita da quantidade



ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_  
 EU SOU: \_\_\_\_\_

1- CONTE E ESCREVA O NUMERAL QUE INDICA A QUANTIDADE DE ELEMENTOS NO CÍRCULO AO LADO.



ANEXO P – Atividade de contagem crescente e decrescente

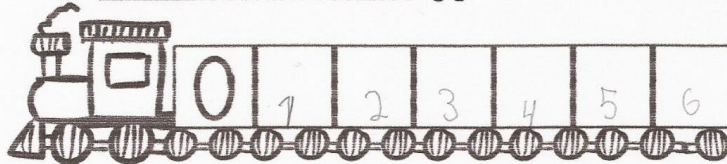
ESCOLA: \_\_\_\_\_



TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

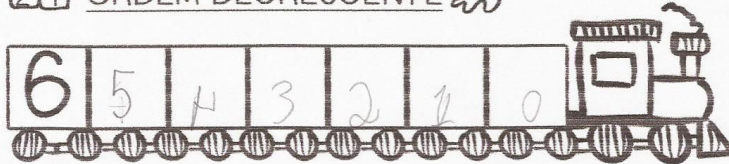
ALUNO: \_\_\_\_\_



1- COMPLETE OS VAGÔES DOS TRENS COM OS NUMERAIS EM SEQUÊNCIA:

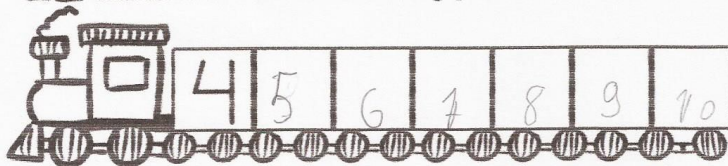
 **ORDEM CRESCENTE** 





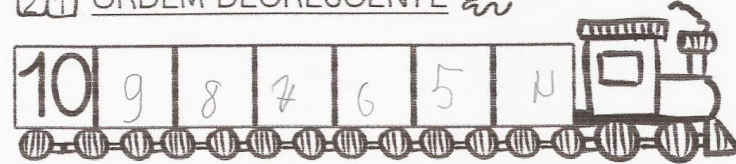
 **ORDEM DECRESCENTE** 



 **ORDEM CRESCENTE** 



 **ORDEM DECRESCENTE** 



## ANEXO Q – Atividade de sequência de numerais

Escola: \_\_\_\_\_

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

Aluno: \_\_\_\_\_

### NUMERAIS FALTOSOS

① OBSERVE O VARAL DE NUMERAIS E COMPLETE O QUE ESTÁ FALTANDO



② AGORA, LEIA E COMPLETE:

A) O MAIOR NUMERAL É O 9

B) ANTES DO 3 ESTÁ O 2

C) DEPOIS DO NUMERAL 5 VEM O 6

D) O NUMERAL QUE VEM LOGO DEPOIS DO 6 É O 7

E) ANTES DO 9 ESTÁ O 8

F) ENTRE O 4 E O 6 ESTÁ O 5

G) ANTES DO 2 ESTÁ O 1

Jogos, não têm preço e ficam de graça para

67

## ANEXO R – Atividade de soma

Escola: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Aluno: \_\_\_\_\_

## PINTA BALÃO

Pinte os balões conforme o resultado.


Resultado	Cor
2	azul
3	amarelo
4	preto
5	verde
6	vermelha
7	rosa
8	marrom
9	branco

The illustration shows a girl with a paint palette and brush, surrounded by balloons. The balloons contain subtraction problems. Some balloons are already colored: a blue heart with  $10 - 2$ , a pink heart with  $14 - 7$ , a yellow oval with  $18 - 9$ , and a red heart with  $8 - 6$ . Other balloons are white with problems like  $9 - 5$ ,  $13 - 7$ ,  $11 - 6$ , and  $12 - 9$ .

## ANEXO S – Atividade de classificação

Escola: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ EducacaoeTransformacao.com.br  
 Aluno: \_\_\_\_\_

**OBSERVE A IMAGEM E RESPONDA:**



- QUAL FOI O PRIMEIRO ANIMAL A ENTRAR NO ZOOLOGICO? \_\_\_\_\_
- QUE ANIMAL ESTÁ ENTRE O JACARÉ E O ELEFANTE? \_\_\_\_\_
- QUAL FOI O ÚLTIMO ANIMAL A DESCER DO CAMINHÃO? \_\_\_\_\_
- QUAL A POSIÇÃO DO ELEFANTE? \_\_\_\_\_

ESCREVA O NOME DO ANIMAL AO LADO DA POSIÇÃO QUE ELE ESTÁ OCUPANDO:

- 1º LUGAR: \_\_\_\_\_
- 2º LUGAR: \_\_\_\_\_
- 3º LUGAR: \_\_\_\_\_
- 4º LUGAR: \_\_\_\_\_
- 5º LUGAR: \_\_\_\_\_