

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

ESCOLA SUPERIOR DE ALTOS ESTUDOS

O Vínculo Afetivo e a Aprendizagem
Estudo de caso

Paula Cristina da Costa Faustino

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
(Ramo de Especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica)

Coimbra, 2013



O Vínculo Afetivo e a Aprendizagem

Estudo de caso

Paula Cristina da Costa Faustino

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica (Ramo de Especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica)

Orientador: Professor Doutor António Frazão

Coimbra, 30 de setembro de 2013

Dedicatória:

Este trabalho é dedicado ao Dr. Sidónio Magalhães Matias

Que me ensinou a ver, com seus olhos,

Com suas palavras,

a descoberta do mundo pelos sonhos,

Que o amor é incondicional.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Dr. Sidónio pela ajuda incansável que me prestou ao longo deste meu árduo percurso, pela atenção, a paciência, pelo amor e carinho constante, pela calma e compreensão e até pelos poucos puxões de orelhas, as bofetadas sem mão, por tudo isto e muito, muito mais fica a minha eterna gratidão e amor.

Ao Professor Dr. António Frazão pela excelente orientação, colaboração, pela experiência partilhada, pela riqueza de conhecimentos que trouxe, pela empatia, por tudo isto e muito mais um eterno abraço de amizade e gratidão.

Agradeço todos os Docentes que me acompanharam ao longo deste percurso, a disponibilidade, atenção e cordialidade que sempre dispensaram comigo.

Ao Instituto Miguel Torga o meu grato e eterno Obrigado.

À Associação Vygotsky, Docentes e colegas o meu bem aja, pelo vastíssimo conhecimento que me foi transmitido, pela ternura e conforto com que me receberam, por um verdadeiro preparar para o futuro. Não poderia nunca salientar alguém pois todos me trataram com a maior dignidade e empatia, porém pela proximidade, responsabilidade e rigor quero deixar em primeiro lugar um abraço de gratidão ao Dr. Pedro, à Dr^a Cristina, à Dr^a Tâmara, bem como à Dr^a Hélga.

A todos os meus colegas de curso muitíssimo obrigado pela colaboração.

Ao conselho de administração da Fundação Maria e Oliveira, pela compreensão, disponibilidade, paciência, colaboração por tudo isto e muito mais os meus maiores agradecimentos.

À diretora técnica, ao meu chefe de serviço e a todos os meus colegas a minha maior gratificação pela cordialidade, amizade e até o conforto, o meu muito obrigado.

Ao meu filho de quem mais me orgulho, devo mil desculpas pela ausência, o obrigado pela compreensão, a atenção, das birras falamos depois!

À Kissa pela doçura, os mimos, beijinhos que tantas vezes me confortaram com a ternura mais sincera que alguém pode ter.

À minha pessoa, por conseguir realizar este sonho!

À Dr^a Helena, pela preocupação e colaboração incessável, a minha mais franca amizade. Finalmente a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste meu percurso académico.

Resumo

Trata-se de um estudo de cariz exploratório, tendo como objetivo, analisar, descrever e explorar a importância da mediação humana na apropriação da cultura mediante a comunicação orientada para o desenvolvimento das aptidões gerais da mente, na promoção de um adequado desenvolvimento das competências particulares de uma criança de onze anos que se encontra no 4º ano do 1º ciclo do ensino público no distrito de Leiria, com instabilidade emocional e dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido com intuito de avaliar, o impacto do vínculo afetivo e da aquisição da linguagem, como fonte de internalização dos significados através da atividade externa promotora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

De acordo com acima exposto, ao longo deste trabalho foram sugeridas estratégias de interação interpessoal, relação de afeto pais/criança, estratégias de atividades de grupo como forma de sociabilizar a criança, promovendo estabilidade emocional e melhor desempenho académico.

De acordo com Vygotsky, (2002) o surgimento da consciência está relacionado com a atividade prática humana, na conceção da atividade psíquica como um produto derivado da vida material externa, que se transforma, na aquisição dos conceitos e do desenvolvimento capacidades cognitivas e operativas, dois elementos indissociáveis para que possa ocorrer aprendizagem.

Existem alguns estudos na área, mas não são suficientes para atenuar dificuldades ao nível da prática. Para tentar diminuir as dificuldades que estão subjacentes, tentamos um trabalho conjunto, pais, professores, colegas e aluna, adotando estratégias de acordo com orientação terapêutica com base no diagnóstico.

Abstrat

This is a study-oriented exploratory, aiming to analyze, describe and explore the importance of mediation in human appropriation of culture through communication aimed at developing the skills of the general mind, in promoting proper development of particular skills of an eleven year old who is in 4th year 1st cycle of public education in the district of Leiria, with emotional instability and learning difficulties.

This work was carried out to study the impact of bonding and the acquisition of language as a source of meaning through the internalisation of external activity promotes cognitive development, emotional and moral.

According to the above, throughout this work were suggested strategies for interpersonal interaction, affective relationship parent / child strategies group activities as a way of socializing the child, promoting emotional stability and better academic performance.

According to Vygotsky (2002), the emergence of consciousness is related to human practical activity, in the design of psychic activity as a product of the external material life, which becomes, in the acquisition of concepts and development of cognitive and operative two inseparable elements so that learning can occur.

There are some studies in the area but is not sufficient to attenuate the level of practical difficulties. To try and reduce the difficulties that underlie, try working together, parents, teachers, peers and student, adopting strategies according to therapeutic guidance based on DIAGNOSTIC USE.

Palavras – Chave: vínculo afetivo e o desenvolvimento infantil – Linguagem e cognições – Aprendizagem.

Epigrafe:

*"Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo..."*

Fernando Pessoa

Tabela de Siglas

DA – Dificuldades de aprendizagem

LM – Língua Materna

Q.I – Quociente de inteligência

Q.I.'s – Quociente de inteligências

P – Indicador da relação parental

X%- = Indicador da dificuldade de entrar em relação

C' – Indicador de verbalizações conscientes (organiza)

S – Indicador de luta pela autonomia

FC: CF.C – Indicador de impulsividade

Zf – Indicador de capacidade intelectual

Afr – Indicador do processamento de *stress* emocional

An+xy – Indicador de angústia por se sentir só

3r+ (2)/R – Índice de autoestima

Isolamento/R – Índice de solidão

SCZI – Indicador de potencial perturbação psicótica (esquizofrenia)

DEPI – Índice de apatia

CDI – Índice de déficit de *coping*

Scon – Índice de potencial suicídio

Conteúdo

Índice de Tabelas	VII
Introdução	1
Metodologia.....	10
Resultados.....	15
Discussão	21
Conclusão	23
Referências Bibliográficas.....	26
Anexos	1
Anexo A.....	2
Anexo – B	4
Anexo – C	12
Anexo – D.....	13
Anexo - E.....	14

Índice de Tabelas

Tabela 1 (Rorschach):.....	16
Tabela 2 (Bar-Ilan):	18
Tabela 3 (WISC-III):	19
Tabela 4 (Síntese):	22

Introdução

Os problemas de dificuldades de aprendizagem afetam negativamente a criança na sua vida escolar, familiar e social. Segundo alguns estudos, acredita-se que, grande parte das queixas relacionadas com a perturbação das dificuldades específicas, estejam em concomitância com a história prévia de atraso na aquisição da linguagem.

As dificuldades de linguagem referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e percepção verbal e/ou escrita. A linguagem depende de uma função cortical superior, geneticamente determinada por estímulos verbais que dependem do ambiente, serve de vínculo à comunicação, tratando-se de um instrumento de interação social e dinâmico.

Entraves neste processo irão comprometer todo o desenvolvimento da criança, incluindo fatores de ordem emocionais, dificuldades de aprendizagem e outros quadros diagnósticos.

Assim, torna-se fundamental identificar precocemente alterações no desenvolvimento da criança, com o objetivo de prevenir e agir, evitando consequências desenvolvimentais por vezes irreversíveis ao nível educacional e evolutivo.

O diagnóstico é um processo pelo qual se analisa e avalia. Fernandes (1990), afirma que o diagnóstico para o terapeuta, deve ter a mesma função que uma rede para um equilibrista. Este processo permite ao profissional levantar hipóteses, para que se possa decifrar os processos norteando a intervenção (Barbosa, 2000).

Neste sentido optamos pela metodologia de estudo de caso, como forma de analisar, descrever e explorar, a situação em estudo. Trata-se de uma metodologia de cariz exploratório, que se distingue de outras formas de conduzir a investigação, pela natureza do conhecimento numa perspetiva interpretativa e critérios de qualidade.

Um estudo de caso é caracterizado como incidindo numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. Assume-se como uma investigação particularística, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico, (Idem).

Um estudo de caso apoia-se essencialmente numa orientação teórica, de perspetiva global, centrando-se no objeto de estudo de forma coerente onde as qualidades

específicas essenciais de um estudo de caso incluem uma definição clara do objeto e a evidência dos aspectos característicos fundamentais do caso.

Tratando-se de uma criança com instabilidade emocional e dificuldades de aprendizagem pareceu-nos pertinente investigar este caso no sentido de dar o nosso contributo para a investigação, com o objetivo de verificar como a relação emocional mediada pela linguagem interfere no processo aprendizagem, bem como, a promoção desenvolvimental desta mesma criança.

Dificuldades de aprendizagem

A problemática das dificuldades de aprendizagem (DA) tem merecido especial atenção por parte dos profissionais de saúde, um pouco por todo o mundo, Kirk, (1962) e Bateman (1965), ao interessarem-se pelo tema, criaram a seguinte definição para dificuldades de aprendizagem, defendendo que, a DA faz-se apresentar por uma debilidade nos processos da linguagem falada, leitura, escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou perturbação de comportamento não dependendo de uma deficiência mental, privação sensorial, cultural, nem de fatores pedagógicos.

Correia (2005) refere que DA diz respeito à forma como um indivíduo processa a informação, a recebe, a íntegra, a remete e a experiencia; Bennett e Sally Shaywitz, investigadores de renome internacional, especializados no estudo das DA, acrescentam que as DA têm uma origem neurobiológica, podendo concomitantemente estar ligadas à perceção e às interações sociais.

Dada a complexidade dos processos supracitados, Correia (2008) refere que, dado que se trata de uma problemática do foro neurobiológico, a sua condição é vitalícia, onde o envolvimento processual e o padrão de desenvolvimento são desiguais, causando discrepância académica. Nesta ótica, a análise do comportamento socio-emocional dos indivíduos é fundamental tendo em conta a importância do papel da família para a estimulação da linguagem. Estudos demonstram que a autoeficácia parental está fortemente relacionada com o rendimento escolar das crianças (Brito, 2011). Dâmaso (2011), pode também verificar em seus estudos uma relação positiva entre a compreensão emocional e as competências cognitivas-verbais, Fernandes (2012)

refere haver uma relação significativa entre os pensamentos automáticos e a satisfação da vida. Antunes (2013) pode acrescentar com base nos resultados de seus estudos uma forte relação entre as dificuldades de aprendizagem e o estado emocional da criança.

O vínculo afetivo e o desenvolvimento infantil

Sroufe e Waters (1977) consideram o vínculo afetivo um construto organizacional que não pode ser visto como se de uma área de desenvolvimento sócio emocional isolada se tratasse. Trata-se pois de um sistema matricial sustentado pelos modelos internos dinâmicos contendo informação importante para o processo filogenético (Bowlby, 1998).

Assim, a família é vista como um sistema aberto, que se desenvolve através da mediação e trocas relacionais, facilitadoras da interação com o mundo (Souza, 1997) propulsinando estimulação afetiva que contribuirá positivamente para o desenvolvimento cognitivo da criança (Ramey & Ramey, 1998).

Neste sentido, a investigação tem vindo a prestar especial interesse pelo estudo da inteligência humana, no âmbito do desenvolvimento da neurobiologia, fundamentalmente no que respeita às emoções e suas consequências ao nível dos processos cognitivos (Picard & Cosier, 1997).

Vários autores afirmam que a escolaridade materna também tem impacto sobre o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de fatores como organização do ambiente, expectativas e práticas parentais, experiências com materiais para estimulação cognitiva e variação da estimulação diária (Bradley & Corwyn, 2002)

Os mesmos autores referem que os baixos resultados académicos do aluno, não se prendem só com o nível de inteligência, mas também com o baixo nível socioeconómico familiar, resultando muitas vezes em prejuízos para a criança ao nível do desenvolvimento da linguagem, memória, habilidades sociais, percepção, capacidades cognitivas e controlo emocional (Chan & Gross, 2003).

O vínculo parental pode então assumir-se como fator de proteção ou de risco no desenvolvimento social, cognitivo, emocional, ou no desempenho académico, da criança ou jovem. Estudos de diversos autores confirmam esta afirmação (Baptista, 2000; citado por Camacho & Matos, 2006; Cutting & Dunn, 1999; LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu, 2008; Taumoepeau & Ruffman, 2006; Rosnay & Harris, 2002;

Albanese, de Stasio, di Chiacchio, Fiorilli, & Pons, 2010; Harris, 2008; Farina & Albanese, 2007; Pons et al., 2003; Albanese et al., 2010; e Laible, 2011)

Ainda neste contexto, Dâmaso (2011), utilizando uma medida de avaliação da cognição não-verbal e verbal, encontra resultados indicativos de uma relação estatisticamente significativa entre as aptidões gerais cognitivo-verbais e a compreensão emocional. Estes resultados sugerem a especificidade da compreensão emocional em crianças com DA. Cardoso (2013) acrescenta como verificação de seu estudo que as atitudes negativas dos pais estão fortemente relacionadas com isolamento da criança.

Linguagem e cognição

O ser humano ao longo de todo o seu processo vital vai-se apropriando de cultura mediada pela linguagem. Este sistema comunicacional, permite à criança a aquisição da primeira língua, seja da língua materna, de forma espontânea, num processo natural de desenvolvimento, desde os primeiros dias de vida (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

Sim-Sim (1998) identificou várias fases para o desenvolvimento do aprendizado linguístico e suas cognições, afirmando: que dos 0 aos 2 meses a criança, começa a distinguir os primeiros sons fonéticos e aos 30 meses já consegue fazer autocorrecções onde a criança passa então a diferenciar estímulos recebidos e a generalizá-los, como fichas de arquivo, as quais procura “arquivar” em um esquema que já possua.

Aos 3 anos distingue os sons da língua materna, revelando suscetibilidade às regras fonológicas, capacidades para identificar rimas e aliterações, criando palavras novas consegue produzir rimas, contudo, apresenta dificuldades na segmentação de sons e identificação fonémica (Sim-Sim, 1998).

Aos 4 anos a consciência fonémica da criança comparada à consciência silábica, apresenta ainda um grau de imaturidade, porém, exibe capacidade de segmentar silabicamente unidades lexicais compostas por duas sílabas e dificuldades na segmentação de palavras polissilábicas e/ou monossilábicas (Sim-Sim, 1998).

Aos 5 anos apresenta capacidades meta-fonológicas ao nível do fonema apropriadas à sua realidade linguística e cognitiva (idem).

E aos 6 anos a criança revela domínio, quase total, da capacidade de segmentação silábica. Porém, só a aprendizagem da leitura permitirá à criança conhecimento da estrutura linguística, envolvendo distintas operações cognitivas (Sim-Sim, 1998).

Segundo Freitas (2004) a consciência fonológica começa a desenvolver-se desde muito cedo um desenvolvimento progressivo, sendo este sustentado por uma hierarquia de complexidade, iniciado pela consciência fonológica, e terminando na consciência fonémica.

De acordo com Scliar-Cabral (1988) na aquisição da primeira língua, a criança possui a informação declarativa e metalinguística, em que a aprendizagem funciona como um processo e a memória como o resultado da modificação da informação (citado por Anderson, 2005).

Considerando que os saberes cognitivos se fomentam nas relações de interação com significados válidos, as crianças aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação (Bronson, 2000, citado por Macklem, 2007).

Segundo Harris (2008, p.321), “a linguagem permite aos humanos uma oportunidade única de partilhar, compreender e reconstituir a experiência emocional”.

Este primeiro sistema linguístico de socialização da criança denominado língua mãe (LM) é adquirido em contexto familiar, constituindo um elemento de identidade para o indivíduo em relação ao contexto cultural e social (Gass & Selinker, 2008).

Enfatizando o discurso maternal e o contexto familiar como variáveis externas promotoras de assimilação de informação, que são facultadas à criança no que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica (Harris, 2008). Esta requer que a criança supere o pensamento realista e adquira a capacidade de simbolizar e abstrair, dirigindo a atenção para os sons da fala, independentemente do seu conteúdo semântico (Rios, 2009).

Paulino (2009), referiu que o tipo de unidades “infralexicais” utilizados como “interface” entre os sinais acústicos percebidos e a descodificação de unidades significativas de linguagem dão sentido às palavras, numa apropriação consciente dessas unidades.

Assim, as crianças que não conseguem automatizar a leitura nos primeiros anos de escolaridade tendem a apresentar dificuldades no nível da compreensão, esta limitação da memória de trabalho é justificada pela concomitância das variáveis: leitura fluente e competência na extração de sentido (Scholin & Burns, 2012).

Ao estudar populações clínicas com alterações da linguagem, como é o caso das perturbações específicas do desenvolvimento da linguagem e/ou das dificuldades específicas de aprendizagem, com o objetivo de analisar a relação entre o desenvolvimento e compreensão do vocabulário emocional e a categorização semântica,

verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre a linguagem e a compreensão emocional, independentemente da idade (Brinton, Spackman; Fujiki; Ricks, 2007, citado por Ramos, 2010).

A investigação acerca das diferenças individuais na compreensão emocional tem enfatizado a importância da linguagem, mas negligenciado a possível relação entre a compreensão emocional e as competências cognitivas.

As crianças com atraso simples de linguagem são geralmente normais no plano afetivo, intelectual, neurológico e auditivo, no entanto falam menos em qualidade e quantidade.

Uma outra questão relativa à aquisição da linguagem, para a qual a investigação tem demonstrado especial interesse é o bilinguismo no desenvolvimento infantil, cujo resultado verificado é um acelerar o desenvolvimento linguístico e metalinguístico, bem como, dos processos cognitivos dessas crianças quando comparadas com as que apenas se apropriaram da língua materna (Bialystok, 1991, 1995, 1997, 2007; Bialystok; Mcbride-Chang e Luk, 2005, citado por Ramos, 2010).

Deste modo o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança está relacionado com um ambiente facilitador de descobertas e crescimento, no qual o papel do adulto através do modo de brincar promove eficácia e eficiência na organicidade e plasticidade da linguagem, própria do ato comunicacional da criança (Zorzi, 1999; Van Riper, 1997, citado por Leal, 2009). A comunicação é um processo evolutivo, cujo desenvolvimento depende das comunicações mais primárias, permitindo à criança evocar verbalmente objetos e acontecimentos ausentes de forma simbólica, a partir da qual se dá uma internalização dependendo da evolução da inteligência sensório-motora e pré-verbal, permitindo à criança desenvolver imitação diferida, o jogo, o desenho, as imagens mentais e finalmente, a linguagem (Fernandes, 2002).

A linguagem estabelece-se quando a criança domina três aspectos importantes: pragmatismo, semântica e a sintaxe. Sendo que o pragmatismo corresponde à interação social da comunicação; o semântico, ao conteúdo a ser comunicado; e a sintaxe diz respeito às regras que regem os conteúdos e a forma de comunicar verbalmente (Fernandes, 2002). A atividade de falar e de ouvir falar encaminha-nos para a capacidade de dar atenção ao significado do enunciado, implicando a aptidão de nos centrarmos nos sons da fala, reconhecendo e analisando os sons de uma determinada língua, processo que denominamos de consciência fonológica. Quando estas atividades são apropriadas à realidade linguística e cognitiva da criança, permitem um acréscimo

de conhecimento sobre a estrutura linguística facilitando o processo de aprendizagem de leitura e da escrita (Carvalho, 2012).

Estudos recentemente realizados demonstraram que o desenvolvimento da consciência fonológica é uma mais-valia para a preparação e iniciação da leitura e da escrita, promoção silábica e intrassilábica (Carvalho, 2012; Leitão; Lucas e Antunes 2013).

Assim a criança que possui dificuldades de expressão e produção verbal pouco inteligível pode ter como origem de seu problema déficit de vocabulário, suas produções da fala e déficit gramático que impedem de se expressar de acordo com as regras implícitas da comunicação (Zorzi, 1998).

O mesmo autor refere ainda que intervenção precoce como efetiva, quando se procura amenizar as consequências ou prejuízos que situações específicas geram no curso evolutivo da linguagem. As dificuldades na evolução da expressão verbal podem persistir em função das características da criança da família ou do meio (Zorzi, 2002).

A imposição do uso da língua de origem em casa atende a duas necessidades, a primeira refere-se ao desejo de assegurar a manutenção da identidade e do vínculo com o país de origem; a segunda manifesta a garantia de preservar a autoridade paterna/materna na dinâmica das relações interpessoais no contexto familiar, mantendo a estabilidade na hierarquia de poder entre as gerações (Mota, 2004).

Deste modo, o desenvolvimento lexical sofre interferência do ambiente linguístico e das condições socio-económicas-culturais da criança (Torres, 2002) onde o input linguístico dos familiares e as habilidades cognitivas da criança podem contribuir para o seu crescimento (Benedict, 1979), uma vez que antes de ocorrer a explosão do vocabulário, quase metade das palavras usadas pelas crianças são de nomes de objetos familiares (Golgfi, 1990).

A aprendizagem

A aprendizagem é um estabelecimento de novas relações entre o ser e o meio ambiente. O ser humano nasce munido de capacidade inata para aprender, necessitando de estímulos externos e internos para alcançar aprendizado. Na maioria dos casos, a aprendizagem dá-se no meio social e temporal em que o indivíduo convive associando-a à sua predisposição genética (Filgueiras, 2001).

Segundo Piaget (1969) a comunicação estabelece-se desde o nascimento e ao longo dos estágios de desenvolvimento. Tratando-se então de um processo evolutivo a partir de estágio sensório-motor o qual permite à criança evocar verbalmente objetos e acontecimentos ausentes de forma simbólica e a partir dos quais se dá uma internalização, permitindo representações mentais em seus esquemas de ação. O surgimento da “função simbólica” pressupõe uma ação internalizada sustentada por dois mecanismos “assimilação e acomodação” (Filgueiras,2001). A assimilação propõe que a criança, possua um esquema pelo qual o elemento externo possa ser incorporado como que num sistema de fichas se trata-se e onde a criança vai catalogar e indexar a informação recebida apropriando-se de uma organização lógica, consequência da interação sujeito-objeto. Porém para que haja reconhecimento e diferenciação das ações é necessário que perante o processo de acomodação a criança desequilibre estruturalmente, para voltar a equilibrar. Sendo este equilíbrio necessário para o desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem (Piaget,1985 Citado por Tafner, 2008).

Anderson (2005) refere que o aprendizado geralmente se refere ao processo de modificação, efetuado por três etapas: recepção, assimilação com base na organização da informação adquirida, que posteriormente será utilizada. A memória por sua vez refere-se a um processo dinâmico, um ciclo, que se inicia na codificação, seguida pelo armazenamento, consolidação e por fim recuperação, produto da modificação da informação, registada da experiência que é subjacente à aprendizagem. A aprendizagem e a memória são capacidades fundamentais do ser humano, em que dada a sua proximidade, estão intrinsecamente relacionadas. Desta forma a memória é fundamental para a aquisição da linguagem, capacidade de lembrar dentro de um sistema inteligível, a atividade linguística incorporação da informação passa também segundo o autor pelo afetivo para alcançar o sucesso da aprendizagem da língua (idem)

Ribeiro (2005, pág. 141) refere que “crianças com alterações ao nível sócio emocional podem ver comprometido o seu processo de aprendizagem, uma vez que estes desencadeiam sentimentos negativos, tais como: uma certa ansiedade perante a leitura e tarefas académicas.”

Ferraz (2007) dá ênfase ao aprendizado da língua materna, alegando que esta traduz para a criança:

- (i) Desenvolvimento dos processos cognitivos;
- (ii) Facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras;

- (iii) Propicia o auto - conhecimento;
- (iv) Alarga o conhecimento do mundo;
- (v) Facilita o relacionamento com os outros;
- (vi) Permite o acesso à informação; à cultura;
- (vii) Possibilita o sucesso social e no trabalho.

Quando falamos da questão das alterações emocionais estudos realizados com crianças e adolescentes com DA, revelam uma manifestação de sintomas de ansiedade e de depressão (Ribeiro, 2005). Na meta-análise de Nelson & Hardwood (2011) acerca das dificuldades emocionais das crianças com DA, é descrito que 75% das crianças experienciam alterações emocionais. As crianças com DA têm dificuldades na regulação das emoções e apresentam maior incidência de sintomas internalizantes, como a ansiedade, depressão e queixas somáticas.

Num outro estudo realizado com adolescentes acerca da expressão da manifestação de dificuldades emocionais, verificou-se uma discrepância entre os autorrelatos e os relatos parentais (Kashani, Orvaschel, Burk, & Reid, 1985, citados por Arnold, 2005). Os autores apontam como justificção o facto de os pais estarem mais atentos à manifestação de sintomas externalizantes do que internalizantes. Segundo Konstantareas & Homoditis (1989), as crianças com DA são descritas pelos pais como apresentando mais comportamentos externalizantes do que os seus pares na comunidade, e mais queixas de agressividade do que as crianças sem DA (Svetz, Ireland, & Blum, 2000; citado por Dâmaso, 2011).

Apesar de a literatura apontar para uma relação significativa entre a compreensão emocional, o comportamento e a cognição (Cook, Greenberg, & Kusche, 1994 citado por Dâmaso, 2011).

De acordo com o exposto, as crianças com DA parecem apresentar mais alterações emocionais do que as crianças sem DA, tendo provavelmente, implicações no modo como regulam e compreendem as emoções de modo consciente, ou seja, dificuldades na compreensão emocional, porém são ainda escassos os estudos que relacionam estas variáveis em populações com dificuldades de aprendizagem (Costa,2011).

Ao estudar a compreensão emocional e o processamento social da informação em crianças com e sem DA Bauminger (2005) constatou que um vínculo inadequado compromete a compreensão de emoções em crianças diagnosticadas com DA.

Neste contexto a qualidade da relação pais filhos e o desenvolvimento da criança tem sido investigada em vários estudos correlacionando práticas educativas inadequadas e o comprometimento do desenvolvimento cognitivo, social, desempenho acadêmico da criança bem como, problemas de comportamento, estudos realizados pelos seguintes autores revelaram uma relação positiva (Anselmi & Berk, 1994, Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette, 2000, Oliveira, Frizzo, & Matin, 2000; Oliveira, Matin, Pires, Frizzo, Ravello, Rossata, 2002; Campos, 1989; Cole, Michel, 1994; Kopp, 1989, citados por Southam-Gerow & Kendall, 2002, Thompson, 1994, citado por Southam-Gerow & Kendall, 2002, Pacheco, Teixeira & Gomes 1999; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004, Piccinini Barros & Lopes, 2004; Stocker, Richmond, Low, Alexexander, & Elias, 2003 Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; Yap, 2007; citado por Ensor, Spencer, & Hughes, 2011). Mais recentemente Telo (2012) num estudo com 429 participantes também verificou que a regulação emocional apresenta níveis superiores de satisfação psicológica.

Metodologia

Optamos por um estudo de caso dada a complexidade e multiplicidade das variáveis implícitas no caso em questão, bem como da escassez dos estudos existentes neste domínio, com o objetivo de proporcionar conhecimento de forma precisa e objetiva, para dar resposta à nossa questão. Trata-se de um estudo empírico de natureza descritiva procurando, através do trabalho de campo, estudar uma entidade, neste caso uma criança com diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”, abordagem em que os estudos de caso têm conhecido uma assimilável popularidade na investigação.

A análise dos resultados é do tipo qualitativo e tem o objetivo de compreender como interagem todas as variáveis implícitas no processo da criança em estudo, procurando compreender, explorar e descrever conhecimentos e contextos complexos.

Yin (1989) afirma que quando o investigador é confrontado com situações complexas, de caráter importante, com dificuldade em identificar todas as variáveis, procurando responder “como” e “porquê” às interações entre fatores com o objetivo de descrever ou analisar o fenómeno, de forma profunda e global, o “estudo de caso” torna-se essencial.

Para responder à nossa questão de investigação optámos pela metodologia “estudo de caso”, uma abordagem de caráter qualitativo.

Aplicámos ao pai e à professora desta criança uma entrevista não estruturada, para aquisição de informação relevante, no que respeita ao histórico da criança, de forma a facilitar a orientação terapêutica e curso de investigação. Procurámos compreender, explorar, descrever conhecimentos e contextos complexos, nos quais estavam simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Estudo de caso

Trata-se de uma criança de sexo feminino, nascida a cinco de setembro de 2002 em Suíça, acompanhada/apoiada pelos serviços de psicologia de Coimbra no ano 2012/2013 e que importa conhecer melhor para se poder melhorar os níveis de intervenção necessários à promoção das suas aprendizagens e estado emocional, por apresentar consideráveis dificuldades de aprendizagem, relações intergrupais e instabilidade emocional.

Para dar início à recolha dos dados, foram tidos em conta os procedimentos formais e éticos, tais como:

- Reunir com a professora titular para uma entrevista informal, a fim de requerer informação relevante para o encaminhamento da terapia, bem como solicitar informalmente a colaboração na investigação.
- Após dados recolhidos e confirmação da colaboração, foi entregue pessoalmente o pedido escrito de forma formal, (anexo A).
- Foi solicitada a presença do encarregado de educação, para uma primeira sessão, na qual aplicámos ao pai desta criança uma entrevista não estruturada, para recolha de dados relativos ao histórico da criança, de forma a facilitar a orientação terapêutica e curso de investigação e formalizadas respetivas autorizações.
- Foi agendado com a professora e dado conhecimento ao encarregado de educação a aplicação de cada prova de forma informal.
- Quanto às condições da criança, avaliada esta tinha consentimento do encarregado de educação para o acompanhamento terapêutico no qual participou de livre vontade.

-Quanto à aplicação das provas foi explicado à criança o objetivo das provas, apesar de ter sido perceptível dadas as questões colocadas o desconhecimento das mesma, bem como o tempo de execução, fatores que despoletaram alguma ansiedade.

- Todas as aplicações foram efetuadas da parte da manhã de forma a evitar níveis mais elevados de cansaço e fadiga na criança.

-Após a avaliação de cada prova foi apresentado e entregue o relatório diagnóstico, ao pai, professora e à escola.

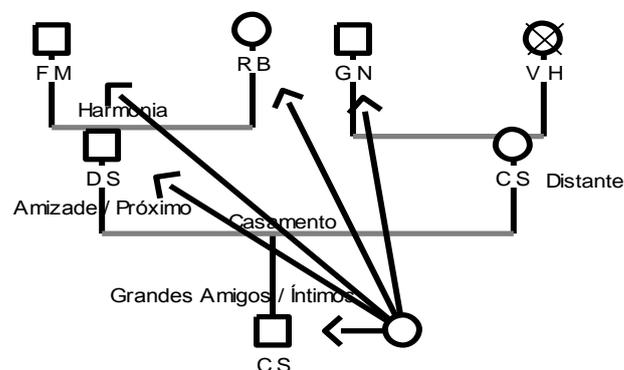
- Para efeitos de estudo, foi apresentado pessoalmente a elaboração do mesmo à professora e entregue a autorização para o encarregado de educação.

De referir que esta criança, nunca terá tido qualquer acompanhamento ou apoio em contexto escolar, tendo apenas beneficiado de acompanhamento terapêutico em clínica privada, poucos meses antes da nossa intervenção, não havendo qualquer registo formal anterior relativo à sua evolução desenvolvimental. Neste contexto, procurámos compreender, explorar, descrever conhecimentos e contextos, nos quais estavam simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Os dados recolhidos junto do informante (pai), bem como da professora titular permitem a caracterização do caso que de seguida apresentamos.

Genograma

O genograma apresentado na fig. 1 retrata a configuração familiar existente no momento da entrevista.



Adaptado de McGoldrick, M., & Gerson, R. (1985). Genograms in family assessment.

Informação contextual

A Maria tem de onze anos, sendo a primeira filha de uma fratria de dois elementos.

A gravidez foi planeada e normal.

O parto foi normal, de termo e nível estato-ponderal adequado.

Não foram referidas dificuldades de desenvolvimento pós natal. A marcha e as primeiras palavras surgiram por volta dos 24 meses (papa, mamã), e o controlo do esfinteriano (diurno e noturno) aos 18 meses.

A Maria frequentou o infantário na Suíça, país onde nasceu, tendo revelado uma má adaptação ao grupo, revelando dificuldades de relação interpessoal.

Vem para Portugal, e ingressa no 1º ciclo, fazendo uma adaptação desadequada (para além do mais pela adaptação a uma nova língua).

Segunda a professora, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, a Maria nunca terá balbuciado uma única palavra em contexto escolar.

A criança no decorrer do seu desenvolvimento viu-se confrontada com uma panóplia de idiomas, tendo como língua materna o croata e algum conhecimento escasso e informal transmitido pelos progenitores dos vários idiomas praticados na Suíça país onde nasceu, ao vir para Portugal ingressou na escola primária, sem saber uma única palavra em português, pois seus pais, para se comunicarem utilizam quase como que um dialeto que pontua entre estes vários idiomas ainda que com predomínio do croata dada a presença do avô paterno, com quem coabitam, o que terá limitado o seu desenvolvimento linguístico. Esta problemática poderá estar na origem de algumas das suas dificuldades ao nível académico, levando ao isolamento e à baixa interação grupal. A falta de sociabilidade é evidenciada, a que não será estranho um baixo léxico, não apenas por falta de vocábulos, mas também com dificuldades de aceder aos seus significados.

História clínica

Não são assinalados problemas de saúde, tendo sido cumprido o plano de vacinação e consultas de rotina junto do médico de família.

História escolar

A Maria ingressa numa escola pública do distrito de Leiria, não conseguindo pronunciar uma única palavra em português. A sua adaptação ao português tem vindo a ser lenta, tendo levado a Maria a não articular uma palavra em contexto escolar.

Apenas no início do terceiro ano de escolaridade, a Maria começou a articular em sala de aula os primeiros vocábulos, ainda que com pouca envolvimento na relação interpessoal. Chegando ao quarto ano, a Maria apresenta claras melhorias ao nível da expressão verbal, ainda que muito abaixo do esperado para o seu nível etário, traduzindo-se em grandes dificuldades ao nível da compreensão da leitura e da escrita.

Para o corrente ano letivo, foi pedido pelo pai da Maria apoio psicoterapêutico, ao qual a escola respondeu. Ao ser avaliada a Maria apresenta uma nova queixa, alegando ter dificuldades auditivas, o que lhe faria, segundo ela confundir os sons. Neste sentido a Maria terá sido devidamente encaminhada, a fim de ser feito o despiste auditivo, do qual os resultados foram negativos.

No que respeita ao seu relacionamento interpessoal a Maria, mantinha-se completamente isolada, pois os poucos relacionamentos que tinha, tinha-os perdido dada a sua retenção, no quarto ano, dadas estas suas dificuldades, o que a impediu de alcançar resultados satisfatórios, para transitar.

História familiar

Trata-se de uma família de nível socioeconómico baixo, pai desempregado, mãe única detentora de suporte económico da família, de um agregado familiar de quatro elementos.

Progenitora de 34 anos, nacionalidade Croata, de profissão indiferenciada, pai de 36 anos, nacionalidade portuguesa, profissão indiferenciado.

O padrão desta família é marcado pelas sucessivas mudanças (imigrações), na procura de estabilidade económica, o que se traduz numa instabilidade emocional constante para a Maria, além das dificuldades de adaptação aos vários idiomas. No que refere à relação com o seu irmão de cinco anos de idade, esta é relatada como estável e adequada.

A Maria coabita com o seu pai, irmão e avô materno (Croata), dada a imigração da sua mãe para a Suíça, na procura de subsistência. Quanto aos avós paternos (com quem a Maria tem uma relação afetiva) vivem nas proximidades. De salientar que a Maria, à parte destes relacionamentos não interage basicamente com mais ninguém.

Procedimentos de avaliação

A decisão de fazer este um estudo de caso resulta do facto de me ter sido atribuída uma criança no meu estágio curricular, pela qual me interessei, dada a complexidade do caso e o que suscitou em mim grande curiosidade enquanto futura técnica superior em psicologia. Nesta medida, procedi a todas as questões éticas e deontológicas. Foram então solicitadas as autorizações ao pai da criança, e à escola, para implementação de provas, para recolha de dados.

Instrumentos

Para além da anamnese e entrevistas não estruturadas, a recolha de dados foi feita através de provas. Para proceder á avaliação da Maria recorreremos à anamnese, síntese das entrevistas não estruturadas ao pai e à professora titular, bem como à prova de Rorschach, para avaliação emocional. Foi também aplicada a Prova de Bar-Ilan, para obtenção de dados relativamente às relações interpessoais e postura em relação à escola e a escala de inteligência de Weschsler para crianças WISC III, afim de uma avaliação do desenvolvimento cognitivo. Por último foi aplicado reteste de Rorschach, para certificação evolutiva da terapia usada.

Resultados

Tendo em conta a minha intervenção no caso parece-me pertinente apresentar esta síntese de trabalho de campo, como contribuição para a avaliação dos resultados.

1º Momento, promoção emocional

A Maria fez-se acompanhar à primeira consulta pelo pai, apresentando excessiva timidez e sinais de apatia e de angústia. A terapia foi encaminhada para a promoção de vínculo afetivo. Como base de sustentação da terapia, foram sugeridas de forma informal à escola e à família algumas estratégias pedagógicas.

2º Momento estimulação cognitiva

A Maria começou por referir dificuldades auditivas e confusão de fonemas, neste sentido foi sugerido ao pai a importância de uma consulta de otorrinolaringologia, como despiste auditivo, do qual o resultado fora negativo. Com base neste resultado, procedemos à habilitação neuropsicológica, com o objetivo de estimular as áreas parietoccipitotemporais, recetoras dos estímulos visuais e auditivos promotoras de desenvolvimento da consciência fonológica e consequente aprendizagem leitura e escrita; nunca abandonando a promoção vinciativa, com o objetivo de fomentar um adequado desenvolvimento cognitivo impulsionador de aprendizagem.

Prova de Rorschach

Avaliação emocional e da personalidade.

Tabela 1:

Avaliação emocional e do processamento de informação.

Aspetos Afetivos							
<i>O objetivo desta secção é determinar qual o papel que o afeto desempenha na organização psicológica e no funcionamento do indivíduo.</i>							
Indicador	Valores de referência	Valores (avaliação anterior)	Valores (avaliação atual)	Indicador	Valores de referência	Valores (avaliação anterior)	Valores (avaliação atual)
FC:CF+C	CF+C≤FC	0:0	3:1	Comb:R	>0,25/R =	1:17	2:34
SumC'	≤ 1	0	1	C	7 6	0	0
Afr	0,50	0,89	0,55	CP	0	0	0
S	≤Afr≤0,85	2	1		0		
Processamento de Informação							
<i>O Processamento de Informação, inserido na Tríade Cognitiva, refere-se às atividades de admissão ou entrada de informação, inputs, ou seja, como o indivíduo incorpora a informação proveniente do exterior.</i>							
Indicador	Valores de referência	Valores (avaliação anterior)	Valores (avaliação atual)	Indicador	Valores de referência	Valores (avaliação anterior)	Valores (avaliação atual)

Zf	≥ 6	8	10	W:M	M+(50%	7:0	5:0
Zd	=Zf	-24,0	-0,5	DQ+	M)[W]M+	2	8
	W=D/2:D:	7:8:2	5:24:5	DQv	(100%M)	0	0
W:M:Dd	Dd=W/2				≥ 2		
					0		
Constelações							
Indicador	Valores de referência		Valores (avaliação anterior)		Valores (avaliação atual)		
SCZI ou PTI	4		4		1		
DEPI	4		3		3		
CDI	4		4		4		
HVI	4		5		3		
OBS	4		Não		Não		
SCON	7		Não		Não		

Observou-se em síntese: nos dados relacionados com o afeto, (FC:CF+C = 3:1); a procura do controlo da afetividade, com tendência à instabilidade nas modelações afetivas; porém, ao comparar as duas avaliações, podemos verificar através dos segundos resultados, melhorias significativas relativas ao afeto através dos indicados (SumC':W SumC em 1:2,5) e (Afr =0,55); reveladores de vivências afetivas compatíveis com o esperado, bem como menor número de respostas de espaço branco (S=1); indicador de oposição.

No que concerne ao processamento de informação, observou-se presença de bom indicador das funções intelectuais (Zf = 10), contudo desgastado pela função emocional (Zd = -0,5), assim, menor capacidade para conseguir realizar um processamento complexo e sofisticado de análise e síntese, ao tentar estabelecer vínculos significativos entre os elementos do ambiente (DQ+ = 8) e (W:D:Dd = 5:24:5). A Maria continua a não possuir os recursos mínimos necessários para alcançar as altas expectativas que tem; desta forma, acaba por predominar um constante sentimento de frustração e impotência que a bloqueia (W:M = 5:0).

Relativamente ao (índice de isolamento = 0.12), os resultados encontram-se compatíveis com os dados normativos. Contudo, no que tange às constelações a Maria apresenta

ainda um déficit de *coping* (CDI= 4) revelador das dificuldades em lidar com as complexidades do cotidiano.

Prova Bar-Ilan

Enquadramento e percepção no meio escolar, familiar e na sociedade em geral.

Os dados obtidos a partir da prova demonstram que a jovem, apresenta algumas falhas no seu desenvolvimento, a partir de interesses espontâneos em dividir experiências sociais com os outros, falta de reciprocidade emocional ou social, padrões restritos de comportamento (repetitivos e estereotipados), interesses e atividades que envolvem a preocupação com um ou mais padrões de interesse, também restritos.

Como tal permite detetar a percepção da criança do seu lugar na sociedade, no seu meio educacional formal, em casa, bem como, a sua percepção dos seus pontos fracos e seu potencial para lidar com as situações do dia-a-dia.

Estes resultados, podem também ser verificados através do índice Lambda e das sessões terapêuticas, para as quais contribuíram no sentido de contrapor esta visão. O resultado observado em fim deste curto percurso terapêutico foi a sociabilidade com os pares, relação de afeto com a professora e maior aproximação ao pai e irmão (Anexo B).

Tabela 2:

Avaliação da interação social e escolar.

Perfil Emocional	Humor geral da criança	Negativo, triste, apático, desamparado, frustração
Motivação	Motivação da criança no que concerne às seguintes áreas	Interesse pelas áreas académicas e obtenção de bons resultados, frustração pela não obtenção, responsabilização de si e do outro. Poucas estratégias de coping.
Relações interpessoais/ áreas de conflito	Capacidade de relacionamento	Poucas capacidades de relacionamento com grupo

		de pares; rede social restrita. Por dificuldade de integração e conhecimento limitado da língua portuguesa.
Atitudes das figuras de referência face à criança	Professora/pais Pais/irmão	Aceitação, práticas permissivas, com algum reforço. Congruência entre si, pais e professora
Capacidade de iniciativa e sentimentos de competência	Sucessos / fracassos	Limitada pela estimulação relacional. Pouca responsabilidade na concretização das tarefas (tpc). Insatisfação face às expectativas, aprendizagem, necessidade de ajuda para execução das tarefas.
Qualidade dos processos de pensamento	Lógico / disfuncional	Boa sequencia, lógica, com dificuldade de expressão.
Desempenho.	Desempenho	Baixo desempenho global.

Escala de Inteligência Wescher para crianças (WISC-III).

Tabela 3:

Avaliação cognitiva

QI/Índice	Resultados
QI Verbal (89)	Médio Inferior
QI Realização (89)	Médio Inferior
QI Escala Completa (85)	Médio Inferior
Índice de Compreensão Verbal (85)	Médio inferior

Organização perceptiva (82)	Médio Inferior
Velocidade de processamento (93)	Médio

A Maria apresenta um perfil cognitivo homogêneo. Os resultados obtidos indicam assim um nível de funcionamento intelectual/cognitivo baixo, comprovado pelos índices de QI escala completa inferior à média relativamente aos pares da sua idade. A diferença entre os QI'S verbal e realização não apresentou significância entre as competências que podem ser demonstradas de forma exclusivamente Verbal/oral e as de realização prática em atividades e tarefas. Os resultados dos QI'S relacionam-se com as capacidades intelectuais cristalizadas (adquiridas através de treino, educação e aculturação, presentes na escala verbal) e as capacidades que envolvem uma certa fluidez que permite a adaptação a estímulos menos familiares (verificados no resultado da escala de realização).

Sendo o resultado homogêneo entre os QI'S, este mesmo pode estar a ser influenciado pelo facto de não ter desenvolvido competências de tolerância à frustração, persistência e que se refletem na execução das provas com tempo limitado, como é o caso dos subtestes de realização. De acordo com os resultados dos diferentes subtestes, a Maria encontra-se pouco virada tanto para a introspeção como para a expressão através da linguagem e para a ação, parecendo não estando motivada para despender energia necessária para a realização de tarefas.

Relativamente aos índices de compreensão verbal apresenta resultados abaixo da média, salientando-se pela positiva os resultados dos índices de processamento e de organização perceptiva, nos quais demonstra mais facilidade na velocidade do processamento mental na execução de tarefas que exigem percepção visual, coordenação óculo-manual e motricidade fina.

No que respeita à escala verbal, verificou-se dificuldades significativas quando é exigida a compreensão de palavras, formação de conceito, aquisição de conhecimentos ou conhecimento cultural. A sua capacidade para distinguir a informação relevante da acessória, bem como da manipulação de conceitos verbais abstratos foram abaixo do esperado, sobretudo na prova de vocabulário. Demonstra ainda baixas competências em tarefas que exigem a apreensão-recuperação de informação verbal a curto-prazo, memória auditiva, raciocínio e informação para processamento sequencial. A Maria tem

noção de que não tem o que é necessário para ter um bom desempenho escolar e demonstra-o através das tarefas requeridas pelo contexto escolar.

Em relação à escala de realização, apresenta resultados homogêneos, abaixo da média na maioria dos subtestes. Apresenta resultados muito inferiores no subteste cubos, que requer capacidade de análise e síntese utilizando raciocínio lógico, a antecipação das relações entre as partes constituintes de um objeto, estruturação e abstração espacial e atenção ao detalhe. No que diz respeito às competências requeridas pelos restantes subtestes, os resultados foram igualmente inferiores quer na avaliação simbólica, quer no processamento sequencial.

Nestas provas não foi evidente a dificuldade acrescida ao lidar com tempo de resposta, que prejudicassem o desempenho da Maria.

Discussão

Ao fundamentarmos-nos na teoria desenvolvida por Piaget relativamente ao desenvolvimento cognitivo e sua relação com a linguagem, a intervenção pedagógica foi realizada num período de 9 meses com sessões de 45mn semanais, porém, no decorrer do estudo e pese embora a sustentação teórica, verificamos a necessidade de considerar uma série de fatores que certamente exercem importante influência no desenvolvimento linguístico, como o meio social, as condições culturais e a subjetividade.

Nesta perspetiva debruçamo-nos sobre as realidades desta criança e seu impacto, centrado no interesse do conhecimento das dificuldades de aprendizagem com ênfase na linguagem e conseqüente desenvolvimento cognitivo da criança.

Este programa de ação teve como objetivo melhorar o desenvolvimento de algumas capacidades da aluna e seu desempenho escolar, pontuando na estimulação socio-emocional em extensão global e profundidade das limitações encontradas. Para obtenção dos resultados a nível desenvolvimental, foi feita habilitação neuropsicológica com os seguintes instrumentos, pianos, fichas de atenção, desdobramento e generalização, os quais sugerimos para habilitação dos NEE. Estes instrumentos são do nosso ponto de vista fundamentais para a promoção do desenvolvimento cognitivo, envolvendo a atenção, inibição, habilidades de compreensão, interpretação oral e a identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita, promoção da consciência linguística, a consciencialização e análise de elementos e

fenómenos linguístico-discursivos diversos, adequado ao nível cognitivo da criança e às suas referências, interesses e motivações, qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem.

A Maria é uma criança com bastantes dificuldades ao nível da compreensão e expressão verbal e escrita, compreensão de conceitos, pelo que me deparei com algumas dificuldades ao nível da avaliação diagnóstica, assim sugiro a aferição da BINE (Bateria de investigação neuropsicológica escolar) para a população portuguesa, pois trata-se de um instrumento altamente credível e com elevada sustentação para avaliação diagnóstica. Pese embora as limitações do estudo foi-nos possível diagnosticar os pontos fracos e fortes da criança, pelo que a tabela seguinte sugere os pontos de maior preocupação a trabalhar com a Maria.

Tabela 4:

Síntese dos aspetos cognitivos, de linguagem e emocionais a serem estimulados para um desenvolvimento mais adequado, no caso da Maria.

Aspetos a serem trabalhados	Perturbações globais do desenvolvimento	Perturbação de aprendizagem	Perturbação específica de leitura/escrita
Compreensão oral	sim	Sim	
Aspetos morfossintáticos orais	Sim	Sim	
Aspetos lexicais/semânticos orais	Sim	Sim	
Aspetos fonológicos	Sim	Sim	Sim
Aspetos pragmáticos orais	Sim		
Aspetos cognitivos globais ligados à formação de	Sim		

conceitos em geral			
Habilidades metalinguísticas	Sim	Sim	Sim
Leitura: habilidades de decodificação/identificação de palavras	Sim	Sim	Sim
Leitura: compreensão	Sim	Sim	Sim
Escrita: elaboração de textos	Sim	Sim	Sim
Ortografia / correspondência entre letras e sons	Sim	Sim	Sim
Vínculo socio-emocional (parental / grupo de pares)	Sim		

A partir da análise de resultados obtidos acreditamos terem sido abordados os pontos mais importantes sobre o assunto para melhor compreensão do caso, tais como a relação familiar e outros contrutos que contribuem de forma ativa para a formação da personalidade e que exercem um papel adaptativo, como é o caso da vinculação. Neste contexto, sugerimos para casos NEE, além da habilitação neuropsicológica e programas multidisciplinares, terapia familiar, sendo esta fundamental para o sucesso de desenvolvimento das crianças, promoção e inclusão, sucesso pessoal e acadêmico.

Conclusão

Sabe-se que as causas das alterações da linguagem e de dificuldades de aprendizagem podem ser de natureza vária, de acordo com o meio em que a criança se insere,

nomeadamente (ambientais, psicossociais, cognitivos, biológicos), apesar de existirem estudos que comprovam que dificuldades linguagem/aprendizagem, dependem acima de tudo de fatores neurológicos. Os avanços nas últimas décadas no campo da neurobiologia, têm vindo a proporcionar melhor e mais compreensão dos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

No caso da Maria foram avaliados os aspetos cognitivos e emocionais, a fim de considerar a severidade do caso, foi dada orientação específica à família à escola, além da habilitação neuropsicologia e ludoterapia. Porém, para aumentar a estimulação do seu desenvolvimento cognitivo, seria necessário acrescentar a terapia fonaudiológica, realizada de forma lúdica, jogos e brincadeiras em que a criança sinta prazer, e continuidade terapia de linguagem escrita, de acordo com Lúria (Recuperación de los aprendizados básicos; neuropsicología y pedagogia). A estimulação através de canto, conversas, brincadeiras, interpretação de contos, entre outros que promotores de desenvolvimento de novas habilidades, para a criança. Continuar a estimular a relação intergrupar nunca descurando o papel da família, sendo este fundamental para a estimulação da linguagem.

De acordo com as terapias acima expostas, bem com a avaliação efetuada, consideramos de extrema importância continuar a estimular as seguintes áreas:

- Desenvolvimento socio-afetivo
- Comunicação
- Desenvolvimento cognitivo
- Atividades da vida diária
- Aquisições escolares

Para Thousand (2002) as causas do atraso da linguagem podem ter a ver com um ambiente sem estimulação ou com estímulos impróprios, o bilinguismo, a relação mãe-filho inadequada, fatores hereditários, entre outros. Neste contexto, estudos realizados por Henriques (2009) permitem concluir que crianças vindas do meio rural apresentam piores resultados académicos, do mesmo modo Silva (2011) verificou a existência de uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e cultural e o desempenho da leitura, assim como, estudos realizados por Semedos (2012) permitem defender que crianças de meios socioculturais desfavorecidos apresentam limitações ao nível da consciência fonológica.

A sistemática investigação ao nível da intervenção pretende a aquisição de conhecimentos, no sentido de potenciar ao profissional, qualidade na prática diagnóstica com o objetivo de direcionar a terapia.

A questão do diagnóstico é fulcral na intervenção precoce por dois motivos:

Em primeiro lugar pela elegibilidade do caso que importa definir avaliando a fim de dar encaminhamento terapêutico à criança. Em segundo lugar, pelos problemas que se levantam na articulação do trabalho dos diferentes profissionais de saúde e na forma como abordam e descrevem cada criança e família. Sobretudo quando se trata de um contexto de carência de recursos e de pobreza, onde a classificação das condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais podem implicar uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

Uma prática de avaliação e diagnóstico está pois no centro do trabalho das equipas, da articulação entre profissionais e da articulação com as restantes estruturas internas e externas à Intervenção Precoce. A utilização de um instrumento que permita integrar diferentes tipos de diagnóstico afigura-se como um ganho importante para o trabalho das equipas, bem como para a criança.

Referências Bibliográficas

Alves, C. M. G. (2013). *Inteligência emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva educativa*. Lisboa. Acedido em 22 de julho de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4182/1/InteligenciaEmocionalEmCrian%C3%A7ascomDificuldaadesdeAprendizagemUmaPerspetivaEducativa.pdf>

Alves, C. M. V. (2010). *O insucesso escolar em língua portuguesa*. Lisboa. Acedido em 4 de setembro de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2255/6/C%C3%A9liaAlves.Tese.pdf>

Anderson, John R. (2005). *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. Tradução de Juliana A. Saad. 2. ed. Rio de Janeiro : LTC.

Andrade, S. (2005). *Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica*. Acedido em 13 de setembro de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000400014

Antunes, C. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar*. Acedido em 03 julho 2013, em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4476>

Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., et al. (2005). *Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), pp. 205-217.

Asbjornsen, M. (2013). *Bilingualism: The situation in Norway*. Acedido a 21 de agosto de 2013, em <http://rer.sagepub.com/content/49/2/222.short>

Bateman, B. (1965). *An educator's view of a diagnostic approach to learning disabilities*. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (pp. 219-239). Seattle, WA: Special Child Publications.

Bowlby, J. (1984). *Psicologia e Pedagogia – Apego*: volume I. São Paulo: Martins e Fontes Editora.

Bowlby, J. (1998). *Secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge. New York.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002). *Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification*. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 791-804). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brito, S. (2012). *Orientações curriculares: práticas educativas em crianças com dificuldades de linguagem, no pré-escolar*. Castelo branco, Acedido a 20 de setembro 2013, em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1374/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Mestrado.pdf>

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). *Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation*. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394-402.

Carvalho, M.(2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação*:

Cordeiro, R. A. C. (2012). *Vinculação e temperamento afetivo em jovens adultos*. Lisboa. Acedido em 3 de agosto de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2339/1/TeseDoutoramentoRaulCordeiro.pdf>

Cordeiro, R., Claudino, J., & Arriaga, M. (2008). *Auto-apreciação pessoal e temperamento afetivo em enfermeiros de serviços de psiquiatria e saúde mental*. *Millenium Revista do ISPV*, N° 34, 149-163.

Corrêa, M. (2008). *A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget*. Acedido em 20 de agosto de 2013, em http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261351.pdf

Correia, L. (2007). *For a portuguese definition of specific learning disabilities*. Acedido a 7 de setembro 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext

Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. Retrieved December 19, 2005, from.

Costa, F. A. S. (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia*. Madeira. Acedido em 3 de maio de 2013, em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/426/1/MestradoFlorismundoCosta.pdf>

Dâmaso, P. (2011). *Especificidade na diversidade: a compreensão emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Lisboa. Acedido a 15 de julho 2013, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/4133>

Dias, M.(2011). *O papel da consciência fonológica nas dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita: na perspetiva dos docentes do 1º CEB*. Lisboa. Acedido em 3 de maio de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4083/1/MariaDias.pdf>

Dixon, S. D., & Stein, M. T. (2006). *Encounters with Children: Pediatric Behavior and Development* . (4th ed.). Mosby Elsevier: Philadelphia.

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother–Child Mutuality on Prosocial Behaviors: Findings from 2 Years to 4 Years. *Social Development*, 20 (1), pp. 93-110.

Exner, J. E., & Sendín, C. (1998). *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo*. Casa do Psicólogo: São Paulo.

Fernandes LH.(2002). *O brincar na visão do adulto*. Rev CEFAC. 4(1):11-5.

Fernandes, A. (2010). *O Estudo de uma Família com uma Criança Autista*. Vila Real. Acedido a 27 de agosto de 2013, em <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/694>.

Fernandes, M. (2012). A Relação entre Pensamentos Automáticos, (Des) ajustamento psicológico e (in) satisfação com a vida na Adolescência. Tese de Mestrado. Acedido

em 25 de agosto de 2013, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8072/1/ulfpie043065_tm.pdf

Fernandes, S. (2001) *Autismo e psicodiagnóstico de Rorschach*. Acedido em 2 de setembro 2013, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/8733/7446>

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Editora Caminho: Lisboa.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Editora Âncora: Lisboa.

FREIRE, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. 35 ed. Editora Paz e Terra: São Paulo.

Goldfield BA, Reznick JS. (1990). *Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt*. *J Child Lang*. 17(1):171-83.

Gross, J. J. (2008). *Emotion Regulation*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 497-512). Guilford Press: New York. *Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Acedido a 23 de julho de 2013, em <http://hdl.handle.net/1822/8410>

Kirk, S.A.(1962). *Educating exceptional children*. Editora Houghton Mifflin: Boston.

Konstantareas, M., & Homatidis, S. (1989). *Parental perception of learning-disabled children's adjustment problems and related stress*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (2), pp. 177-186.

Leitão, G. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade escolar*. Acedido em 26 de Setembro de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4478>

Lucas, S. (2013). *Leitura e Escrita: A importância da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida* IT DISSERTUC/FPCE, Coimbra. Acedido em 28 de agosto 2013, em <http://hdl.handle.net/10316/23853>

Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Editora Springer: Manchester.

Martins, A. P. (2006). *Dificuldades de aprendizagem específicas: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Minho. Acedido em 4 de julho de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17524/1/Martins%2c%20A.P.L.%20%282006%29.pdf>.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). *O que é inteligência emocional?* In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Orgs.), *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 15-49). Editora Campos: Rio de Janeiro.

Mota KS.(2004). Aulas de português fora da escola:famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cad CEDES*. 24(63):149-63.

Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na Aprendizagem da Leitura*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Piaget. J. (1969). *Biología y conocimiento – ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Siglo XXI: Madrid.

Picanço, A. (2012). A relação entre a escola e a família. Acedido em 26 de agosto, (2012), em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pinto, O. F. (2013). *As perceções dos professores do ensino básico, face à criança e jovem com hiperatividade e défice de atenção*. Lisboa. Acedido em 26 de maio de 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4181/1/As%20percecoesdosprofessoresdoEnsinoB%C3%A1sicofaceacriancaejovemcomhiperatividadeedeficedeaten%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). *Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students With and Without Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities* , 27 (6), pp. 360-370.

Ramos, L. (2010). *A educação bilingue em idade tardia: um projecto de intervenção com um aluno surdo sem linguagem*. Acedido em 22 de setembro 2013, em <http://hdl.handle.net/10400.21/1396>

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 5 setembro de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>.

Rodrigues, C. (2013). *Conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a perturbação de hiperatividade*. Acedido a 6 de setembro de 2013, em <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:comum.rcaap.pt:123456789/3922>

Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na Educação Pré-Escolar e o Desenvolvimento de competências sociais*. Acedido em 25 de agosto de (2013), em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%C3%ADcia%20-%20Final%20com%20corre%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Scliar-Cabral, Leonor. (1988). *Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas*. In: Bohn, Hilário I.; Vandresen, Paulino. *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Editora da USFC, p. 40-49: Florianópolis.

Serapompa MT. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Rev CEFAC. 1(2):86-91.

Shafer, L. (2013). *A CEREBELLAR DEFICIT IN DYSLEXIA AND HOW IT AFFECTS THE CLASSROOM*. Acedido em 30 de agosto, em <https://beardocs.baylor.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/2104/8613/Thesis.pdf?sequence=1>

Sim-Sim, I. (1997). *A avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Ministério da Educação: Lisboa.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). *Attachment as an organizational construct*. *Child Development*, 48, 1184-1199.(3rd ed., pp. 320-347). Guilford Press: New York.
- Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 249-264). Health. Belo Horizonte.
- Torres MLGM, Maia HÁ, Perissinoto J, Assencio-Ferreira VJ. (2002). *Descrição do léxico expressivo de crianças aos 5 anos de idade*. *Rev CEFAC*. 4(3):241-51.
- Van Riper C, Emerick L. (1997). *Correção da linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia*. 8ª.ed. Editora Artes Médicas; 445 p: Porto Alegre.
- Veiga-Correia, Dália (2012). *Vinculação e PCA: relação entre sistema de exploração na adult attachment interview*. Acedido em 26 de agosto, 2013, em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9254/1/___Disserta%C3%A7ao%20FINAL.pdf
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins fontes: são Paulo.
- Wagner, A. (2005). *Como se perpetua a família: a transmissão dos modelos familiares*. EDIPUCRS: Porto Alegre.
- Weiner, I. B. (2000). *Princípios da interpretação do Rorschach*. Casa do psicólogo: São Paulo.
- Yap, M. B., Allen, N. B., & Sheeber, L. (2007). *Using an Emotion Regulation Framework to Understand the Role of Temperament and Family Processes in Risk for Adolescent Depressive Disorders*. *Clinical Child and Family Psychology Review* , 10 (2), pp. 180-196.
- Zorzi JL. (1998). *Diferenciando alterações de fala e linguagem*. In: Marchesan IQ. *Fundamentos em fonoaudiologia: aspetos clínicos da motricidade oral*. Guanabara-Koogan; p. 59-74: Rio de Janeiro.

Zorzi JL. (2002). *Aspectos básicos para a compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. Rev CEFAC. 2(1):11-15.*

Zorzi JL. (1999). *A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil.* Revinter; 139 p: Rio de Janeiro.

Anexos

Anexo – B

Protocolo Bar-Ilan

Cartão 1

Questão 1- O que é que os meninos estão a fazer?

Resposta – Os meninos vão para a escola, para o sexto ou para o oitavo.

Questão 2- Os meninos vão a caminho da escola e vão a falar como vai ser lá. O que é que o menino está a dizer à menina?

Resposta – Está a dizer que boas notas tiveste, também lhe vai dizer que é o primeiro dia de avaliação e perguntou: que nota é que achas que vais ter?

Questão 3- O que é que ele respondeu?

Resposta – Que notas tiveste?

Questão 4- O que é que eles vão fazer na escola?

Resposta- Vão trabalhar, aprender coisas novas, hoje é um dia bonito está sol!

Questão 5- Como é que eles se sentem?

Resposta – Sentem alegria por ir para a escola.

Cartão 2

Questão 1- Os meninos agora estão na aula. O que é que se pode fazer na aula?

Resposta – Estudar, escrever e fazer texto, se a professora pedir.

Questão 2- O que é que estes meninos estão a fazer?

Resposta – Estão a ler e a escrever.

Questão 3- Como é que eles se sentem?

Resposta – Estão se a sentir contentes, e o menino também disse à professora que se esqueceu do livro e de fazer os trabalhos.

Questão 4- O que é que a professora está a dizer aos meninos?

Resposta – Para fazer o texto.

Questão 5 - O que é que ela está a dizer a este menino que esta á frente dela?

Resposta – Que perguntou-lhe para fazer um texto.

Questão 6- O que é que a menina diz?

Resposta – Está bem vou fazer o texto.

Questão 7- Como é que ela se sentiu?

Resposta- Contente e alegre.

Questão 8- O que é que os outros meninos estão a dizer/ pensar?

Resposta – Estão a imaginar coisas para fazer o texto.

Questão 9- O que é que via acontecer a seguir?

Resposta – A seguir ao trabalho vão para o recreio.

Questão 10- O que é que a menina vai fazer quando não souber continuar?

Resposta – Vai perguntar à professora.

Questão 11- Se a menina pudesse mudar qualquer coisas na escola, o que é que mudaria?

Resposta – Mudava o caderno e os livros.

Cartão 3

Questão 1- Agora os meninos estão no recreio. O que estão a fazer?

Resposta – Estão a brincar, estão a correr, a jogar aos berlindes, a falar do que é que vamos jogar e a saltar à corda.

Questão 2- O que estão a dizer?

Resposta – Estão a perguntar a que vamos jogar.

Questão 3- Como é que se sentem?

Respostas – Sentem-se alegres, felizes com todos. Alguns estão na sala a fazer porque ainda não acabaram.

Questão 4- O que é que esta menina está a dizer?

Resposta – Está a dizer o que estão a fazer e também disse, também pensou jogar.

Cartão 4

Questão 1- Agora a menina está a falar com a sua mãe. O que é que lhe está a dizer?

Resposta – Está a dizer que se esqueceu dos trabalhos, e a mãe ficou um bocadinho zangada com ela.

Questão 2- O que é que a sua mãe diz?

Resposta - Diz: para a próxima vez não te esqueças dos trabalhos, e também pergunta o que eram os trabalhos?

Eram só os contos! E depois a mãe diz faz numa folha.

Questão3- Como é que ela se está a sentir agora?

Resposta – Está a sentir mais feliz, era só a tabuada.

Questão4 – Ela também lhe fala da escola. O que é que ela diz?

Resposta – Que se aprender bem, se não, não consegues fazer muito bem.

Questão 5- O que é que a sua mãe lhe diz?

Resposta – Que tem que aprender mais, porque se não, não fica muito bem na prova.

Questão 6- Como é que ela se sente?

Resposta – Sente-se bem.

Questão 7- O que é que vai acontecer depois?

Resposta – Vai já fazer os trabalhos numa folha, e quando acabar foi dizer ao pai, porque a mãe está a trabalhar.

Questão 8- O que é que a sua mãe lhe vai fazer quando a menina não tiver bons resultados?

Resposta – Se tiver bom, vai dizer que vai valer um livro, vai ter de estudar mais, trazer o livro de estudo do meio e de língua portuguesa, os livros que ela tem na escola.

Cartão 5

Questão 1- Agora a menina está a falar com o pai. O que lhe está a dizer?

Resposta – Está-lhe a dizer que já acabou os trabalhos.

Questão2- O que é que o seu pai diz?

Resposta – Diz está bem agora podes ir brincar.

Questão3 – Como é que ela se está a sentir agora?

Resposta – Feliz, por brincar com o seu irmão.

Questão4- Ela também lhe fala da escola. O que é que ela lhe diz?

Resposta - Pergunta: tiveste boas notas? A menina disse: sim! O pai Disse: parabéns.

Questão5- O que é que o seu pai lhe diz?

Resposta – Está bem, vou jogar um jogo, tipo aquelas cartas, também ia jogar com o irmão.

Questão 6- Como é que ela se sente?

Resposta – Sente-se bem.

Questão 7- O que é que vai acontecer depois?

Resposta – Depois foi para a cama.

Questão 8- O que é que o pai lhe vai dizer quando a menina não tiver bons resultados na escola?

Resposta – Vai dizer isso não faz mal, precisas de praticar.

Cartão 6

Questão 1- que criança é que gostavas de ser?

Resposta – A que está a estudar.

Questão 2- porquê?

Resposta – porque ela está a estudar a fazer os trabalhos e as outras não.

Questão 3 – Sempre?

Resposta - Sim.

Questão 4- Porquê?

Resposta – Porque queria ter boas notas.

Questão 5- como é que a menina se está a sentir?

Resposta – Alegre.

Cartão 7

Questão 1- Agora as meninas estão no quarto o que estão a fazer?

Resposta – A brincar.

Questão 2- O que é que estão a dizer uma à outra?

Resposta – Agora vou brincar, já fiz os trabalhos, e o pai perguntou: já fizeste os trabalhos?

Vou fazer os trabalhos e a outra disse primeiro brincar e a primeira disse: acho que é melhor fazer os trabalhos primeiro e a outra disse primeiro vou brincar. Trabalhos? A menina disse que sim e a outra disse que não, o pai disse vai fazer os trabalhos.

Questão 3- Quem é que está à porta?

Resposta – O pai.

Questão 4 – O que é que ela diz?

Resposta – Já acabei o trabalho, posso ir brincar.

Questão 5- O que é que as meninas dizem?

Resposta – Dizem que vão brincar, sobre quê.

Questão 6 – Como é que elas se sentem?

Resposta – Felizes, contentes.

Cartão 8

Questão 1- Os pais estão a falar um com o outro. O que e que eles estão a dizer?

Resposta – Que as meninas estão a brincar no quarto.

Questão 2 – Quem é que disse isso?

Resposta – Foi o pai.

Questão 3 – Qual foi a resposta da mãe?

Resposta – Está bem.

Questão 4 - Como é que a menina, a filha se sentiu quando ouviu isso?

Resposta- Alegre.

Questão 5 – Os pais acabaram de chegar de uma reunião de pais com a professora. O que é que eles estão a dizer um ao outro?

Resposta – Que a nossa filha teve muito bom, a língua portuguesa, matemática e a estudo do meio.

Questão 6 – O que é que eles dizem da professora?

Resposta – Que a professora, que é simpática e quando eles esquecem os trabalhos, diz que não faz mal, porque faz aqui na escola.

Questão 7 - O que é que eles dizem da escola?

Resposta – Que a escola é uma escola muito boa, e que muito boa para fazer amigos, são todos amigos e a escola também.

Questão 8 – Como é que a menina se sente acerca da escola agora?

Resposta – Sente-se boa, alegre.

Questão 9 – O que é que os pais sentem acerca da escola agora?

Respostas – Sentem-se bem.

Questão 10 – O que é que vai acontecer a seguir?

Resposta – Vai acontecer a festa da páscoa.

Cartão 9

Questão 1- O que é que as crianças estão a fazer aqui?

Resposta – Estão a fazer, a brincar, vão para a escola juntas.

Questão 2- Podem jogar todos ao mesmo tempo?

Resposta – Sim.

Questão 3 – Esta menina pode jogar com as outras crianças?

Resposta – Sim.

Questão 4 – Então o que é que ela pode fazer?

Resposta – Pode jogar às escondidas, apanhadas e a outras coisas.

Questão 5- O que é que os outros meninos lhe dizem?

Resposta – Dizem que vamos para a escola e depois brincamos.

Questão 6 – O que é que ela diz?

Resposta – Diz, está bem, vamos para a escola e depois brincamos.

Questão 7- O que é que ela pode fazer?

Resposta – Pode jogar à pistola, é tipo a inventar.

Questão 8 – O que mais ela pode fazer?

Resposta – Pode passear enquanto não tiver escola.

Anexo – C

Resultados da avaliação do WISC-III



Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição

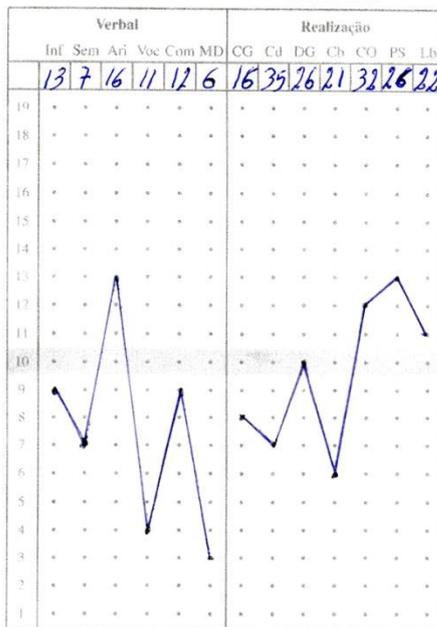
Nome: Júlia
 Sexo: feminino
 Escola: Júlia
 Ano de Escolaridade: 4.º Ano
 Local da Avaliação: Júlia
 Examinador: Paula Faustino

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	2013	06	04
Data de nascimento	2002	09	02
IDADE	06	07	02

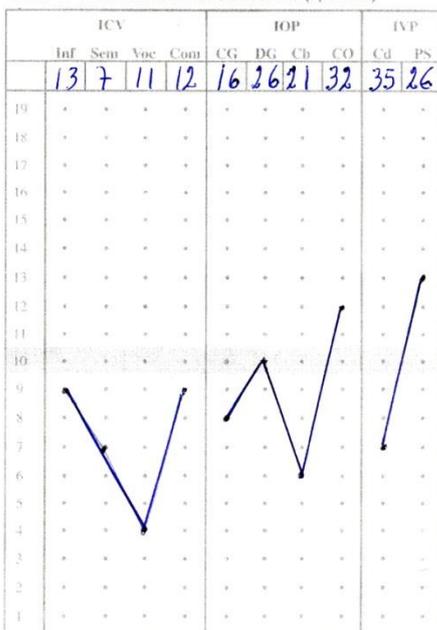
Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados				
		Verb.	Real.	CV	OP	VP
Completamento de Gravuras	16		8		8	
Informação	13	9		9		
Código	35		7			7
Semelhanças	7		7			
Disposição de Gravuras	26		10		10	
Aritmética	16	13				
Cubo	21		6		6	
Vocabulário	11	4		4		
Composição de Objectos	32		12		12	
Compreensão	22	9		9		
(Pesquisa de Símbolos)	26		13			13
(Memória de Dígitos)	6		3			
(Labyrinths)	22		11			
Soma dos Resultados Padronizados		42	43	29	36	20
		Soma dos Factores Completos		85		

	Resultado	QI Índice	Percentil	95% Intervalo de confiança
Verbal	42	89	23	83-97
Realização	43	89	23	81-99
Escala Completa	85	85	16	78-95
CV	29	82	12	76-92
OP	36	93	32	85-103
VP	20	100	50	89-111

WISC-III Perfil de Resultados Padronizados



WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)



Anexo – D

genograma

O genograma consiste em uma técnica que visa representar de forma gráfica o desenho familiar ou árvore da família, é através deste instrumento que podemos obter uma visão global da estrutura familiar, as interações existentes entre os membros, laços afetivos positivos e negativos, bem como padrões de comportamento que se refletem entre as gerações, tratando-se então de um fluxograma para identificar os processos biológicos, sociais, emocionais, culturais entre outros que compõem uma família por várias gerações.

Na psicologia o genograma pode ser utilizado como ferramenta de obtenção de dados em que poderão auxiliar o indivíduo no autorreconhecimento bem como identificar seu papel na família, auxiliar na identificação de padrões de comportamento que foram repetidos ao longo das gerações e que com a psicologia poderá haver maior e melhor aproximação dos familiares, bem como a decisão de realização.

Segundo Wagner (2005), a teoria sistêmica Boweniana é a que mais se utiliza do genograma como instrumento clínico, tal teoria que as características emocionais nos são transmitidas pelos nossos pais e que por sua vez são padrões geracionais precedentes, ou seja os comportamentos repetidos em suas gerações compõem a história familiar, através do genograma que serão colhidos tais informações que facilitem o processo de conhecimento da estrutura familiar.

Anexo - E



INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Pedido de Autorização

Caro Encarregado de Educação:

O meu nome é Paula Cristina da Costa Faustino frequento o Mestrado em Psicologia Clínica a decorrer no Instituto Superior Miguel Torga.

Tendo em vista a realização da minha tese de mestrado e venho por este meio, pedir a vossa excelência autorização para poder dar curso à minha investigação, a fim de realizar um estudo de caso, com base na problemática de sua filha **“Dificuldades de aprendizagem”**.

Esta investigação tem por objetivo procurar conhecer a existência ou não da relação entre vinculo afetivo” língua materna” e as dificuldades de aprendizagem.

Neste âmbito solicito a colaboração da sua educanda, no sentido de responder, de forma anónima e voluntária, ao instrumento de colheita de dados.

A aplicação das provas foi autorizada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas que a sua educanda frequenta.

Grata pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

(Paula Faustino)

O vínculo afetivo e a aprendizagem

Eu, _____ declaro que me foi dada toda informação necessária sobre os procedimentos de investigação do estudo de caso no âmbito das “dificuldades de aprendizagem” para o qual autorizo a minha educanda _____

Preencha o questionário facultado pela mestrandia Paula Cristina da Costa Faustino para autorização da utilização os dados em termos científicos e eventual publicação, desde que seja mantido o sigilo dos mesmos.

Data: _____, ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

