

UNIVERSIDADE LA SALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

MÔNICA COUTINHO DE SOUZA

CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
E ESCRITA ESCOLAR:
Experiências e emoções

Canoas, 2019.

Mônica Coutinho de Souza

**CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
E ESCRITA ESCOLAR:**

Experiências e emoções

Dissertação apresentada a Universidade La Salle,
como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano,
para obtenção do título de Mestre em Saúde e
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pedrozo Saldanha

Canoas, 2019.

Àqueles que contribuíram para a formação da minha capacidade de olhar o outro com o coração, sem deixar ofuscar a razão; especialmente, aos que me ajudaram a perceber que medo e a ansiedade aprisionam; alegria e esperança libertam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fundamento de tudo, luz no caminho, paz no coração, serenidade na mente, por iluminar meu caminho e me presentear com a vida.

Através do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano, agradeço meu orientador Prof. Dr. Ricardo Pedrozo Saldanha e demais professores que contribuíram para minha qualificação profissional e, de alguma forma, para meu aprendizado pessoal.

Minha mãe, estímulo para eu buscar ser um ser humano e profissional melhor. Obrigada por me ensinar a lutar por meus objetivos e, pela certeza de que nunca estarei sozinha na caminhada que escolhi, por ser a base de quem sou hoje.

Agradeço aos pais dos pacientes que compreenderam e se disponibilizaram a participar desse processo terapêutico com cunha de pesquisa.

Minha querida coorientadora Prof^a Dr^a Gilca Maria Lucena Kortmann, quem sempre esteve ao meu lado, me “puxou as orelhas” quando desanimei. Me “adotou” com tanto carinho, compartilhou muitos momentos deste sonho comigo e me lançou tantos desafios. Foram muitos ensinamentos e os levarei comigo, como âncora para toda a vida. A você todo o meu carinho, admiração, respeito e gratidão.

E, finalmente agradeço aos meus pequenos pacientes que, generosamente, participaram desta pesquisa, me permitindo utilizar de suas próprias dificuldades para entender melhor como as emoções advindas de suas vivências pessoais interferem na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar. Vocês foram fundamentais para meu crescimento e amadurecimento profissional. Tenham a certeza de que meus atendimentos a outras crianças, de hoje em diante, receberão um olhar mais humano. "Pessoinhas" iluminadas que, no início do processo, mesmo envoltas por emoções como medo, ansiedade, tristeza, desconfiança, nojo e decepção me receberam com amor, alegria e tranquilidade.

Crianças, obrigada, principalmente, por não perderem a ESPERANÇA!

RESUMO

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle sob o parecer nº: CAEE 79997117.0.0000.5307 e seguiu todas as recomendações éticas previstas na resolução nº 466/2012. Teve caráter qualitativo e exploratório, do qual participaram 05 crianças, entre 06 e 11 anos e os respectivos responsáveis, que receberam identidades fictícias. Eles participaram de 12 encontros, uma vez por semana cada, entre abril e julho de 2018. Utilizou-se os seguintes instrumentos: Baralho das Emoções e dos Pensamentos e histórias terapêuticas. A técnica utilizada foi observação-participante e um questionário estruturado em forma de anamnese. Essa pesquisa justificou-se pela necessidade de desmistificar pensamentos e práticas profissionais que tendem a estigmatizar e patologizar a criança com dificuldade de aprendizagem que, muitas vezes, é vista como portadora de déficit ou transtorno mental. A análise se deu a partir de dois objetivos que deram origem a dois artigos, um intitulado "Análises das emoções a partir psicoeducação de crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita", teve por objetivo compreender quais as emoções prevalentes em crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, permitiu definir cinco categorias: *Ansiedade vai, esperança vem; Esperança traduzindo alegria; Esperança, alegria e ansiedade eu senti; Esperança em oposição à confusão e; Entre o nojo e a desconfiança, existe esperança*. Identificaram-se Encontros, tomados como concepções convergentes entre criança e responsável e; (des) Encontros – entendidos como oposições entre os relatos da dupla. A esperança caracterizou os Encontros; os (des) Encontros, de acordo com a história de vida de cada criança, oscilaram entre ansiedade, alegria, confusão, nojo e desconfiança. O segundo objetivo deu origem ao artigo intitulado "Experiências emocionais vividas por crianças com dificuldade da leitura e escrita" e objetivou compreender as experiências emocionais vividas por crianças na dificuldade de aprendizagem, dando origem ao tema *Atravessamento emocional a partir das experiências vividas* e a categoria *O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil*. Os resultados indicaram que as experiências vividas com as figuras de referência, especialmente no contexto familiar, geram experiências emocionais que podem afetar o desempenho escolar das crianças.

Palavras-chave: Regulação emocional; Déficit intelectual; Criança, Escola.

ABSTRACT

This study was approved by the Research Ethics Committee of La Salle University under opinion n° 79997117.0.0000.5307 and followed all the ethical recommendations set forth in resolution 466/2012. It had a qualitative and exploratory character, in which 05 children, between 06 and 11 years old, and those responsible, who received fictitious identities, participated. They participated in 12 meetings, once a week each, between April and July 2018. The following instruments were used: Emotions and Thoughts Deck and therapeutic histories. The technique used was participant observation and a structured questionnaire in the form of anamnesis. This research was justified by the need to demystify professional thoughts and practices that tend to stigmatize and pathologize the child with learning difficulties, which is often seen as having a deficit or mental disorder. The analysis was based on two objectives that gave rise to two articles, one entitled "Analysis of emotions from psychoeducation of children with learning difficulties in reading and writing", aimed to understand the emotions prevalent in children with difficulty in learning of reading and writing, allowed to define five categories: *Anxiety goes, hope comes; hope translating joy; Hope, joy and anxiety I felt; Hope as opposed to confusion; and Between disgust and mistrust, there is hope*. It was identified Meetings, taken as convergent conceptions between child and responsible and; (dys) Meetings - understood as oppositions between the reports of the pair. Hope characterized the Meetings; the (dys) Meetings, according to the life history of each child, oscillated between anxiety, joy, confusion, disgust and distrust. The second objective gave rise to the article entitled "Emotional experiences experienced by children with reading and writing difficulties" and aimed to understand the emotional experiences experienced by children in learning difficulties, giving rise to the theme *Emotional crossing from the experiences lived* and the category *O impact of experiences on child emotional (dys) regulation*. The results indicated that life experiences with the reference figures, especially in the family context, generate emotional experiences that can affect children's school performance.

Keywords: Emotional regulation; Intellectual deficit; Child; School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2. 1 Aprendizagem	15
2. 2 Dificuldades de aprendizagem.....	18
2. 3 Família e dificuldade de aprendizagem	24
2. 4 Escola e a dificuldade de aprendizagem da criança	29
2. 5 Uma breve revisão sobre as emoções	35
2. 6 O papel das cognições e pensamentos na aprendizagem.....	44
2. 7 Recursos lúdicos no trabalho clínico infantil	48
3 MANUSCRITOS	53
3.1 Análises das emoções a partir psicoeducação de crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita	53
3. 2 Experiências emocionais vividas por crianças com dificuldade da leitura e escrita	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
5 PRODUTO TÉCNICO.....	119
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE INTERVENÇÕES.....	122
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PELO MENOR.....	180
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181
APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO.....	182
ANEXO A – AFETIVOGRAMA	195

ANEXO B - NORMAS REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA PUC CAMPINAS	196
ANEXO C - NORMAS REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE.....	203
ANEXO D - DECLARAÇÃO INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	207
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO	208

1 INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar vem atingindo muitas crianças, especialmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, porém poucos são os avanços no sentido de melhorar ou erradicar o sofrimento da criança (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Esse tema sempre gerou muita polêmica, em razão de que envolve fatores complexos, como os aspectos cognitivos, sociais e culturais dos indivíduos. Assim, diante a heterogeneidade que a envolve o objetivo desse trabalho foi entender as experiências e as emoções de crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar.

É preciso que sejam pensadas e colocadas em prática, medidas para melhorar os sintomas que a dificuldade para aprender gera na criança. De acordo com AGUIAR et al. (2017), a trajetória de aprendizagens que uma criança percorre na primeira infância, período desde o nascimento, quando sua dependência de um adulto é total, até começar a se transformar em um ser mais independente e autônomo, por volta dos 03 anos, está relacionada às experiências proporcionadas pelo espaço familiar.

As vivências emocionais com as figuras de referência, nesse período, se tornam a base para a criança construir experiências que a acompanharão ao longo da vida e influenciarão no modo de pensar sobre si, sobre as pessoas ao seu redor e sobre o mundo. Por isso, a criança pequena precisa ser ensinada que sentir emoções é inerente à vida humana, sejam elas agradáveis ou desagradáveis.

O aporte emocional aprendido com os adultos de referência se transforma em guia para a vida e influencia na resolução de problemas, frustrações e desafios, de modo particular, quando a criança iniciar a vida escolar. Isso porque a escola é um espaço de grande reatividade emocional, de contato mais autônomo com o mundo externo que, conseqüentemente, exige da criança tomada de decisões, as quais refletirão no seu comportamento.

Pessoa et al. (2017) salientam que, mesmo que a criança não compreenda alguns comportamentos advindos de outras pessoas, precisa apercebe-se do seu estado emocional para sua resposta comportamental ser adequada. Para os autores, quando a criança não aprende a lidar com suas emoções nos primeiros anos de vida, ao ingressar na escola, será mais suscetível a apresentar comportamentos inadequados, como resposta a situações

estressoras.

Embora Caminha e Caminha (2017) sugiram que exteriorizar emoções agradáveis ou desagradáveis é saudável, salientam também que a criança precisa, desde pequena, aprender a lidar com os sentimentos desagradáveis e eventos desafiadores ou perturbadores, para adotar comportamentos adequados no seu cotidiano social.

Neves e Carvalho (2006) frisam que os cuidados infantis, especialmente nos primeiros 03 anos de vida, são fundamentais para a criança desenvolver a autonomia, mas ressaltam o fato de que, não raras vezes, ocorrem falhas nos cuidados infantis nesse período. Essas falhas podem refletir nas demais fases do desenvolvimento do sujeito, sobretudo quando são faltas afetivas, dado que, necessidades básicas não supridas, geram na criança consequências negativas que não são, impreterivelmente, percebidas imediatamente.

Segundo Elkman (2011) muitos eventos são vividos na infância de maneira traumática, podendo resultar, futuramente, em prejuízo cognitivo, afetivo e/ou social para esse sujeito. Assim, na maioria dos casos, problemas no desenvolvimento infantil, relacionados à falta de cuidados das figuras de referência, somente são percebidos quando a criança passa a ser demandada em suas habilidades cognitivas, mais especificamente, quando ingressa na escola e inicia a aprendizagem da leitura e escrita.

O trauma emocional acontece porque o indivíduo é afetado pelas crenças aprendidas a partir de experiências anteriores, as quais o impede de ver uma nova experiência de forma diferente. Caminha e Caminha (2017) salientam que, na infância, os prejuízos advindos de traumas emocionais, quando vividos com as figuras de referência, podem ser ainda maiores, prejudicando o desenvolvimento da autonomia e o desempenho cognitivo da criança. Ademais, pode surgir na criança pensamentos distorcidos e emoções desagradáveis, mesmo em situações que não mereçam tamanha importância.

Para Corrêa (2017), a bagagem de experiências incipiente da criança faz com que tenda a pensamentos de desvalia em relação a si e suas habilidades, diante um evento estressor, principalmente, quando foi influenciada por um modo desadaptativo de perceber a vida. Como consequências podem surgir sofrimentos e angústias. Segundo Fernández (2008), não é a situação por si que determina o que a criança sente, mas o modo como ela interpreta essa vivência.

Caminha (2015) a partir da experiência clínica relatou que um evento perturbador gera emoções como ansiedade, medo e desespero, porque muitas crianças não são capazes de

entender e nomear as emoções sentidas, pois são desconhecidas para elas. Assim, surgem pensamentos que as impedem de considerar opções adaptativas para o novo acontecimento e de pensar que está tudo bem não se sair bem sempre. Knapp e Beck (2008) em pesquisa de revisão verificaram que muitos estudiosos afirmam que a ansiedade acontece porque as emoções e comportamentos são influenciados pela percepção que o sujeito elabora a partir de eventos experimentados, ou seja, pelas suas crenças pessoais.

Caminha (2015) afirma que a criança por falta de experiências ainda não aprendeu a perceber e lidar com crenças pessoais, pois elas estão no cerne de nossas experiências e são difíceis de ser percebidas até mesmo pelos adultos. Vários outros estudiosos concordam que é extremamente importante que a criança desde o início da vida seja acolhida emocionalmente. Quando ela não recebe auxílio adequado para compreender e lidar com as emoções desagradáveis, especialmente na primeira infância, pode ter pensamentos rígidos e, quiçá generalizados, que causam prejuízos no desenvolvimento global do sujeito (AKI, 2006; ALMEIDA, 2002; ALVES et al., 2016; ANACHE, 2017; ANDRADA, 2003; BULHÕES, 2018).

Aki (2006) pesquisou sobre os comportamentos infantis na escola e constatou que a criança quando se considera pouco inteligente para compreender o que a professora ensina, apresenta pensamentos desadaptativos de que não é capaz de compreender nada, ou que é burra, ou ainda de que não é inteligente o bastante para entender o conteúdo escolar. Essas crenças geralmente são rígidas e não percebidas pela criança, ou adultos que convivem com ela, porque estão em um nível mais inconsciente.

Assim, a mesma criança que tem a crença de que é burra pode apresentar comportamento explosivo, agressivo ou de retraimento quando não consegue acompanhar as atividades escolares da mesma forma que os colegas (KNAPP; BECK, 2008). Além disso, Caminha e Caminha (2017) evidenciaram que a partir de um pensamento inadequado, a criança pode perder o interesse pela escola, pois pensa que não adianta se esforçar já que não irá compreender o que está sendo ensinado pela professora.

Outros estudos também vêm chamando a atenção para o fato de que, no ambiente escolar, os sentimentos de desamparo, desamor e desvalia tem se mostrado comum entre crianças que não conseguem acompanhar o ritmo de desenvolvimento da turma e que a criança fica exposta a situações constrangedoras que causam emoções desagradáveis, pensamentos desadaptativos e, conseqüentemente, comportamentos inadequados

(ANDRADA, 2003; BORUCHOVITCH, 2006; BULHÕES, 2018; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016).

Para Prates, Lima e Ciasca (2016) quando isso acontece, geralmente, a criança é encaminhada para avaliação de um neuropediatra, psicólogo ou pedagogo para verificar porque ela não aprende o que é proposto pela escola para crianças de sua faixa etária e, também, para tratar comportamentos considerados inaceitáveis no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, a responsabilidade do professor não deveria se restringir a sugerir que os responsáveis busquem ajuda de um especialista para tratar a criança. Cabe ao professor realizar tarefas que ajude a criança a retomar o ritmo de desenvolvimento de acordo com o esperado. Barbosa e Marinho-Araújo (2010) ressaltam que o professor deve reconhecer que seu trabalho não se restringe a ensinar a criança a ler e escrever, mas que tem relevância social, pois dele também dependerá o prazer da criança em estudar.

A literatura aponta que o desenvolvimento e a formação da criança precisam ser olhados considerando o universo de significados em que ela está inserida. A prática de ensino-aprendizagem infantil deve ser pensada e planejada a partir da fase do desenvolvimento evolutivo em que se encontra a criança, bem como considerando as crenças advindas das vivências que influenciam o seu modo de aprender (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017; BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; BASTOS; PYLRO, 2016; BENVENUTI; OLIVEIRA; LYLE, 2017).

No que tange a aprendizagem da leitura e escrita escolar, observa-se que pesquisadores se interessam por estudar sobre transtornos envolvendo a aprendizagem escolar. Entretanto, muitas das crianças que chegam aos consultórios psicológicos ou pedagógicos com dificuldade na leitura e escrita escolar já passaram por profissionais especializados que não encontraram problema nosológico que justifique a problemática (ALVES, 2016; BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016; CORRÊA, 2017; GOMES; BORUCHOVITCH, 2011; KANG et al., 2011; LÓPEZ, 2015; MOREIRA; ABREU; RIQUENETO, 2012; NORONA, BAKER, 2016; PÁEZ et al., 2017; PEREIRA, 2015).

De acordo com Boruchovitch (1999); Esteban (2002); Ribeiro (2003); Gomes e Boruchovitch (2005); Dunlosky (2013); Rêgo e Rocha (2009); Teixeira e Alliprandini (2013); Waters e Thompsom (2014); Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016), Mourthé-Junior, Lima e Padilha (2017), quando os profissionais se deparam com essa demanda precisam lançar mão de estratégias para amenizar os sentimentos, pensamentos e comportamentos originários da

dificuldade de aprendizagem escolar. Caminha e Caminha (2017) indicam os instrumentos lúdico-pedagógicos como opções eficazes no trabalho clínico e pedagógico com crianças. Através do lúdico a criança pode expressar-se utilizando os personagens para noticiar eventos que ela própria não consegue ou não se sente segura para falar.

Gomes e Boruchovitch (2011) ressaltam utilizar o lúdico no trabalho clínico pode ajudar a entender as emoções e pensamentos da criança, a influência das experiências que ela vivencia, bem como amenizar suas emoções e pensamentos desadaptativos. O lúdico propicia a criança adotar comportamentos mais adequados diante de suas dificuldades na escola.

Viana, Imbrizi e Jurdi (2018) salientam que apesar de não serem comuns ferramentas lúdicas terapêuticas para trabalhar com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem escolar, as histórias terapêuticas que tratam sobre emoções são opções que podem ser utilizadas e adaptadas para minimizar os efeitos negativos do problema.

Vários pesquisadores verificaram a eficácia das histórias terapêuticas no trabalho clínico infantil. Através dos personagens das histórias, o profissional pode ajudar a criança a desenvolver pensamentos adaptativos em relação a si e ao problema vivenciado (AGUIAR et al., 2017; ALVES, 2016; ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017; CORRÊA, 2015; GOMES, 2013; GUERRA, 2015; RAMOS, 2017; RÊGO; ROCHA, 2009).

As histórias têm função recreativa, terapêutica e educacional. Recreativa no momento em que concede prazer e diversão; terapêutica quando favorece a continuação de seu desenvolvimento social, emocional e; educacional, quando contempla os aspectos intelectuais e cognitivos da criança.

Viana, Imbrizi e Jurdi (2018), concluíram que histórias terapêuticas podem ser aliadas eficazes para auxiliar os profissionais da saúde e educação para que, de forma lúdica, ajudem seus pacientes a entender e modificar suas emoções e pensamentos desadaptativos, quiçá, modificar os comportamentos inadequados. Observaram, também, que as histórias terapêuticas contribuem para desenvolver a capacidade criativa das crianças, o que pode ajudar na melhora escolar de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Partindo do que foi apresentado, procurou-se realizar uma pesquisa na literatura para aprofundar o conhecimento em relação à dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar, tema deste estudo. Nas buscas foi possível verificar que as emoções infantis são estudadas mais no âmbito da neurociência, e a leitura e escrita no campo pedagógico. Percebeu-se também que muitos estudos envolvendo a dificuldade de aprendizagem escolar

apresentam foco nos transtornos do neurodesenvolvimento, abordando temas como a dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou déficit intelectual.

Por considerar que as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, entende-se importante realizar pesquisas para compreender as emoções de crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, visando encontrar meios para minimizar os prejuízos na vida dessas crianças. Desse modo, esse estudo foi realizado com os seguintes objetivos: entender as emoções de crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar e; compreender as experiências vividas por estas crianças que podem ter influenciado no surgimento da dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle sob o parecer nº: 79997117.0.0000.5307 e seguiu todas as recomendações éticas previstas na resolução nº 466/2012, resultando em dois artigos, cada um abrangendo um dos objetivos propostos. A pesquisa foi respaldada na abordagem qualitativa que utilizou instrumentos lúdicos e, como técnica, foi utilizada a observação-participante e questionário. De acordo com Bardin (2011) e Duarte (2004) esse método permite o contato pessoal com os sujeitos quando queremos conhecer suas verdades e entender a experiência que esses indivíduos viveram ou estão vivendo. Participaram cinco crianças e os respectivos responsáveis, os quais tiveram seus nomes substituídos por identidades fictícias.

O interesse pela temática iniciou em 2004 ao ingressar na graduação de Letras, após o primeiro contato com crianças escolares. Nesse período, percebeu-se que muitas crianças apresentavam dificuldade para realizar as tarefas escolares, bem como comportamentos em desacordo com o aceitável no ambiente escolar. Diante dessa observação, iniciou-se uma investigação sobre o contexto biopsicossocial de algumas crianças e percebeu-se que elas viviam em situação de vulnerabilidade ou negligência por parte dos responsáveis.

Em 2010, com o ingresso na graduação em Psicologia ressurgiu o interesse. Conforme o aprendizado se intensificava, aguçava a necessidade de aprofundar o conhecimento quanto aos transtornos específicos da infância e adolescência, iniciou-se a Especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental da Infância e Adolescência, em 2015. Essa especialização foi de suma importância para a compreensão da complexidade que envolve os transtornos da infância, dentre os quais a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar está incluída. No mesmo ano, a Formação em Terapia de Reciclagem Infantil (TRI) facilitou a

compreensão de como as emoções e pensamentos podem influenciar positiva ou negativamente os comportamentos dos sujeitos.

Como já exposto, além do interesse pela temática a pesquisa se justifica pelo aumento no número de crianças encaminhadas para atendimento especializado por apresentar dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita escolar. Justifica-se ainda, devido à necessidade de desmistificar pensamentos e práticas profissionais que tendem a estigmatizar e patologizar a criança que, muitas vezes, é vista como portadora de déficit ou transtorno mental.

Ademais, o estudo torna-se relevante em termos psicopedagógicos, uma vez que seus resultados poderão ser tomados como referência não só para psicólogos clínicos no atendimento das dificuldades de aprendizagem, mas por profissionais da área escolar na condução da prática pedagógica através dos instrumentos lúdicos para entender e monitorar as emoções das crianças. Além disso, nas buscas por artigos sobre a temática percebeu-se que emoções e experiências vividas por crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar, são abordadas separadamente.

Por fim, a seguir serão apresentados, para melhor entender os objetivos descritos, os pressupostos teóricos que norteiam os dois artigos originados desse processo e, logo após, apresentaremos as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos do presente estudo abordam, no primeiro tópico, a aprendizagem de modo geral. O segundo tópico diz respeito à dificuldade de aprendizagem escolar. Ressalta-se que o termo dificuldade de aprendizagem nesse estudo abarca eventos capazes de interferir na aprendizagem formal da criança, e não está associado somente à condição nosológica. Esse esclarecimento é importante, pois no decorrer do estudo, muitos autores utilizam o termo para se reportar aos transtornos de aprendizagem relacionados a alterações do sistema nervoso central. Por outro lado, encontrar-se-ão pesquisas onde o termo indica o resultado de eventos não nosológicos, os quais também interferem no desempenho escolar da criança. Do mesmo modo, esclarece-se que o termo fracasso escolar poderá aparecer como sinônimo de dificuldade de aprendizagem escolar.

O terceiro e o quarto tópico abordam a relação entre a família e a escola diante a dificuldade de aprendizagem infantil. A família e a escola são os espaços que a criança mais frequenta e onde mais vivencia experiências que constituirão e acompanharão o adulto que se tornará. São também as instituições que mais contribuem para a formação pessoal e social da criança.

Após apresentar-se-á estudos que abordam questões emocionais da infância. Traçaremos aspectos positivos e negativos da regulação emocional para a criança e seus reflexos nas demais fases do desenvolvimento humano. No sexto tópico, referenciaremos os efeitos das cognições (pensamentos) infantis e sua relação com as emoções e comportamentos, focando em comportamentos relacionados à vida escolar e social da criança.

Por fim, um tópico dedicar-se-á aos instrumentos lúdicos da abordagem cognitivo-comportamental utilizadas para trabalhar na clínica infantil com crianças. Pesquisas têm demonstrado que a psicoeducação emocional, através do lúdico, tem efeito positivo nos comportamentos das crianças, seja no ambiente familiar, escolar ou social. Profissionais que pesquisaram sobre o trabalho com as histórias terapêuticas perceberam alterações comportamentais nas crianças, todas no sentido de posturas mais relaxadas, conduta colaborativa e melhora nos vínculos da criança tanto com o terapeuta, como com os professores, familiares e colegas da classe.

2. 1 Aprendizagem

No Brasil, estudos interessados em explicar o processo de aprendizagem iniciaram no século XIX e ganharam evidência entre as décadas de 1950 e 1970 (ANACHE, 2017). Barbosa e Marinho-Araújo (2010) verificaram que naquela época os teóricos já tinham noção da complexidade do tema aprendizagem e estavam cientes que esse processo envolve não só a pessoa que aprende, mas a que ensina e todo o contexto em torno do aprendiz. Devido à complexidade em torno do tema foi surgindo diversas posturas teóricas. Desse modo, vários autores relatam que as divergências entre estudiosos da temática se mantêm até a atualidade (BENEDETTI et al., 2018; BULHÕES, 2018; CALDAS; SOUZA, 2014; CORRÊA, 2017).

Nesse estudo não focaremos em definições, e sim em compreender alguns componentes que interferem no processo de aprendizagem escolar de crianças. Destarte, delimitaremos o conceito de aprendizagem devido a sua complexidade e amplitude. Ao nos

referirmos à aprendizagem, estamos tratando do modo como a criança operacionaliza e apreende novas competências e habilidades, e como esse processo interfere no desempenho da leitura e escrita escolar infantil (ANACHE, 2017; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BENEDETTI et al., 2018; BULHÕES, 2018; CALDAS; SOUZA, 2014; CORRÊA, 2017).

Anache (2017) concluiu em pesquisa sobre aspectos culturais que influenciam na aprendizagem escolar de crianças que a aprendizagem envolve processos relativamente simples, como a aprendizagem associativa. Porém, para fazer associações adequadas na idade escolar, a criança precisa ter aprendido adequadamente as habilidades inerentes às fases anteriores à escola. Essa pesquisa está coerente com o estudo de Nonato (2018), que realizou um panorama histórico dos processos que envolvem a aprendizagem.

Nonato (2018) percebeu que crianças satisfeitas em suas necessidades básicas pelos pais na primeira infância desenvolvem melhor a aprendizagem social, especialmente no início da vida escolar. Para o autor, a aquisição de competências ou habilidades necessárias para o indivíduo se tornar capaz de responder adequadamente aos desafios escolares está relacionada à aprendizagem anterior a esse período. A bagagem aprendida com os pais nos primeiros 03 anos de vida refletirá no modo como a criança irá reagir aos novos desafios, aprendizagens e, provavelmente, frustrações referentes à vida na escola e na sociedade.

Outros estudos concluíram que a aprendizagem é um processo de mudanças e reorganização do cérebro, mas não deixam de considerar as demais instâncias que a envolve (GOMES-ORTIZ; MARTÍN; ORTEGA-RUIZ 2017; LIMA; CHAPADEIRO, 2015; MOREIRA; COTRIN, 2016; NASCIUTTI; SILVA, 2014; OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2016). Esses autores concluíram que o cérebro produz sinapses a partir dos estímulos recebidos nas experiências vividas nos diversos contextos. Essas sinapses geram sucessivas possibilidades de processamento de novas informações que se traduzem de forma funcional ou disfuncional, refletindo na modelo de adaptação do indivíduo ao meio.

Nesse contexto, o processo de aprender depende da relação entre as sinapses com outras instâncias cerebrais, como a memória – capacidade de codificar, armazenar e recordar informações aprendidas (DAMÁSIO, 2010). A atenção também é indispensável nesse processo, pois medeia engramas codificados pela memória de modo eficiente para que possam ser resgatados futuramente (CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018). Outra instância fundamental para o processo de aprendizagem é a motivação, uma vez que dá direção e energia ao comportamento humano (PEREIRA, 2015).

Lópes (2015) realizou um estudo com crianças mexicanas para verificar a influência da motivação na aprendizagem e constatou que, quanto mais a criança em idade escolar está motivada e interessada no que o professor ensina, mais prestará atenção. Para o autor isso acontece porque a motivação ajuda na capacidade de memorização, o que reflete positivamente no rendimento escolar. Petroni e Souza (2017) salientam que uma criança motivada apresenta desempenho maior do que crianças não motivadas, e o rendimento futuro de indivíduos que foram motivados na infância, em todos os aspectos, tendem a ser melhor do que o rendimento de indivíduos que não foram motivados na infância.

Caminha e Caminha (2017) na prática clínica verificaram que a aprendizagem infantil exige que a criança seja ensinada sobre regulação emocional ainda na tenra infância. Para os autores é através do controle emocional que a criança torna-se capaz de perceber e entender seu modo de pensar e, conseqüentemente, o modo de se comportar diante determinadas situações. Utilizando a TRI na clínica psicológica observaram que crianças ensinadas sobre as funções das emoções percebem mais facilmente seus pensamentos e comportamentos diante dos eventos cotidianos. Concluíram que, na atividade infantil, como consequência, a criança passa a apresentar comportamentos mais adaptativos diante de situações estressoras que envolvem o meio familiar, a escola e os demais contextos que convive.

Piccolo et al. (2012) salientam que para a aprendizagem acontecer adequadamente, o sujeito que ensina precisa saber que mesmo em faixas etárias iguais, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas ao ensinar. Essa necessidade se dá porque indivíduos de uma mesma faixa etária, em condições nosológicas normais e capazes de desenvolver as mesmas habilidades, sofrem estímulos externos diferentes. Outros estudos também salientam que esses estímulos não podem ser ignorados porque estão imbricados na cultura do aprendiz (PRETTE; PRETTE, 1998).

Scopel, Souza e Lemos (2011) consideram que o significado e o entendimento que o sistema escolar dá à aprendizagem podem ser transformados quando professores e pedagogos se colocam como sujeitos. Quando isso acontece, o foco passa a ser o aluno e tudo que o envolve. Desse modo, quando surgem problemas na aprendizagem, eles são entendidos como possíveis sintomas de eventos ocorridos nos sistemas que envolvem a criança. Ao buscar pelas causas desse sintoma, busca-se o que pode estar afetando a criança tanto em relação a questões internas, como externas. Desse modo, as mudanças poderão ser planejadas para garantir a continuidade da aprendizagem escolar da criança.

A aprendizagem pode ser influenciada pelos elementos internos dos sujeitos, tais como a memória, atenção e motivação. Porém, também sofre influência positiva ou negativa das relações externas dos ambientes que o sujeito frequenta. Por isso, para responder satisfatoriamente às demandas sociais que surgirão ao longo da vida, desde o nascimento o bebê precisa ser demandado e ensinado. Assim, quando for autônomo e se deparar com acontecimentos mais ou menos estressores, será capaz de pensar e responder adequadamente a esses eventos (SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2011; STIRBULOV; LAVIANO, 2015; SILVA; LYRA, 2017).

O conjunto das interpretações que a criança vai aprendendo a fazer vão se conectando e reforçando para juntas constituírem verdadeiras e sólidas crenças sobre si, sobre as outras pessoas, sobre o mundo e o futuro. Essas crenças introjetadas fazem o sujeito projetar para o futuro aquilo que aprendeu a acreditar. Com o passar do tempo elas se tornam sólidas e praticamente inquestionáveis para o indivíduo (BECK, 2013).

Essa breve apresentação de estudos sobre a temática leva a perceber que uma gama de pesquisadores, mesmo que acrescente um ou outro item, concordam que a aprendizagem envolve os aspectos biopsicossociais dos sujeitos e necessita um olhar interdisciplinar para sua compreensão. Destarte, fomentam que desde o nascimento a criança precisa ser estimulada e motivada para aprender e desenvolver habilidades importantes que refletirão no seu modo de ver, pensar e se comportar diante dos eventos futuro. Além disso, deixam claro que o fracasso na aprendizagem, especialmente da leitura e escrita escolar, quando não associado a problema nosológico, pode ser explicado pela negligência na interação dos múltiplos fatores que a envolvem entre os quais estão os eventos sociais, comportamentais, cognitivos, motivacionais, a comunicação e as características do próprio aluno (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BENEDETTI, 2018; BULHÕES, 2018; CALDAS; SOUZA, 2014; GOMES, 2014; MORAES; GALIAZZI, 2006; MOREIRA; COTRIN, 2016; OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2016).

2. 2 Dificuldades de aprendizagem

Neste capítulo apresentaremos de forma sucinta o que algumas pesquisas concluíram em relação à dificuldade de aprendizagem escolar de crianças. Barbosa e Marinho-Araújo (2010), em uma revisão da literatura, chamaram a atenção para a quantidade de crianças que

tem sido acometida pela dificuldade para ler e escrever em cada novo tempo constituído desde que a escolarização passou a ser obrigatória no Brasil. Ao analisar a trajetória da escolarização, eles concluíram que a queixa escolar em relação à dificuldade de aprendizagem de alunos vem se constituindo, historicamente, como um dos motivos mais frequentes de encaminhamentos de crianças para os serviços-escola de psicologia.

Em um estudo sobre consciência fonológica e os níveis de escrita de crianças, Barbosa, Medeiros e Vale (2016) introduziram a pesquisa relatando que um tratamento mais adequado às crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar iniciou somente após um grupo de pais oriundos de classes abastadas se reunirem, na década de 1970 com médicos, neurologistas e psicólogos com o objetivo de encontrar alternativas à exclusão dos filhos da escola regular. A partir disso, passou-se a questionar o modo como às crianças eram avaliadas e a necessidade de tratamentos adequados para a dificuldade escolar das crianças.

Patto (1997) constatou que somente no final do século XX as autoridades passaram a dar atenção à forma como a aprendizagem escolar estava sendo conduzida. Concluiu que entre as décadas de 1970 e 1990 existia um anseio dos professores e famílias, para que as crianças que participassem do modelo de aprendizagem formal apresentassem desempenho de acordo com o exigido pelas escolas da época. Porém, estas instituições não demonstravam preocupação com os cuidados e orientações necessárias à aquisição do conhecimento formal pela criança. Patto (1999) ressalta que a criança que não apresentava o desempenho exigido pela escola era considerada deficiente intelectual ou portadora de transtorno mental, sem passar por uma avaliação profissional qualificada para realizar diagnóstico.

Segundo Damásio (2010) a dificuldade de aprendizagem está relacionada ao ato de aprender e mantém relação com as funções cerebrais, onde ocorrem modificações funcionais ou disfuncionais que dependem do contingente genético do sujeito, por isso somente profissionais qualificados podem diagnosticar uma disfunção cerebral. Por outro lado, Patto (1984) ressalta que a dificuldade de aprendizagem deve ser avaliada considerando a influência das vivências sobre o modo como a criança aprende. Para a autora a aprendizagem da leitura e a escrita, humaniza, facilita a elaboração e ressignificação de novas vivências e aprendizados, promove a intersubjetividade que oportuniza a criança falar tomando uma posição não verbal.

Benitti, Vieira e Faracco (2016) concluíram ao estudar sobre a necessidade do suporte à criança em idade escolar, que não existe dificuldade de aprendizagem na maioria dos

alunos. O que existe são crianças expostas a situações de fracasso ou negligenciadas em seu direito de aprender. As crianças não apresentavam diagnóstico nosológico para justificar a dificuldade de aprendizagem, no entanto, também não recebiam estimulação, atenção e cuidado adequados dos pais e professores, fatores que podem justificar o fracasso escolar.

Rossato (2001), ao estudar sobre os significados dados pelos alunos a própria dificuldade de aprendizagem escolar, concluiu que as dificuldades eram generalizadas pelos professores. As singularidades das crianças eram ignoradas nos processos de avaliação escolar e a responsabilidade pela dificuldade era atribuída unicamente ao próprio aluno. Nessa mesma linha de pesquisa Piccolo et al. (2012) concluíram que muitos profissionais seguem a tendência de patologizar as dificuldades vividas pela criança na escola no momento que procuram dificuldades intelectuais na própria criança e deixam de lado as vivências afetivas, as famílias e o funcionamento da escola dentre as motivações para a produção da dificuldade.

Basto e Pylro (2016) investigaram a concepção de professores da educação infantil e ensino fundamental quanto à correlação da prática profissional em sala de aula e a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Concluíram que professores se inclinam a eximir essa relação e a atribuir a responsabilidade pela dificuldade da criança a ela própria ou aos responsáveis. A maioria dos professores alegou que a criança não aprende porque é "preguiçosa", "desinteressada" ou porque os pais não são comprometidos com a educação dos filhos.

Esses estigmas geram prejuízos que impossibilita a criança de assumir um lugar na sociedade. Caldas e Souza (2014) realizaram uma análise crítica em relação ao tratamento dado às crianças que reprovam por apresentar dificuldade para aprender. Afirmaram que por muitos anos as crianças com dificuldade para aprender na escola foram consideradas "deficientes mentais" sem uma avaliação profissional qualificada. A análise concluiu ainda que a avaliação da criança fosse realizada pelos professores e pedagogos das escolas, os quais atribuíam uma "sentença" que acabava excluindo a criança do modelo educacional vigente.

Gil (2018) investigou sobre problemas político-educacionais e concluiu que o professor deixa de lado o mundo social da criança ao elaborar seu plano pedagógico. Afirma que, para contribuir com o sucesso escolar da criança, o professor deveria cogitar, no planejamento das atividades, um conjunto de fenômenos geralmente não considerados, que podem ser observados no comportamento dos alunos, tais como: atraso no desenvolvimento das tarefas, dificuldade para absorver os saberes, conduta retraída, agressiva ou desorientada.

Um estudo de Gomes (2014) complementa esta afirmação. Ao investigar a relação do sujeito com o afetivo no desenvolvimento da criança aponta que o campo social do sujeito compõe os fenômenos extrínsecos, mas também os intrínsecos, não observáveis e subjetivos. Esses fenômenos estão relacionados às questões afetivas que geralmente são deixados de lado pelo professor ao avaliar a evolução e conduta da criança na escola.

Lima e Chapadeiro (2015), ao investigarem sobre encontros e desencontros entre família e escola, verificaram que a escola inclina-se a considerar a criança um ser cindido ao contexto escolar, deixando de lado as dimensões internas e demais contextos externos desse sujeito. Na pesquisa constataram que o professor observa a criança prioritariamente a partir do rendimento nas atividades escolares, desconsiderando as vivências ou emoções que podem estar mascaradas em forma de dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita.

Os autores frisam ainda que o professor ao avaliar o aluno não pode deixar de refletir quanto à possibilidade da dificuldade de aprendizagem da criança estar relacionada a questões como a desestrutura, desinteresse, violência ou negligência dentro da família. O professor deve ponderar sobre sua metodologia de ensino e motivação profissional, para enxergar o que está além da inteligência da criança que pode ser determinante para o seu baixo rendimento escolar.

Patto (1984) já havia apontado que a dificuldade de aprendizagem se tornaria um problema social, pois naquele período já atingia entre 15 e 20 % das crianças no primeiro ano escolar. Essa estimativa aumentou para 50% considerando os seis primeiros anos de escola. Gomes (2014) verificou um aumento significativo nesses números. Em seu estudo entre 25 e 30 % das crianças do primeiro ano apresentavam dificuldades para aprender na escola. Assim como Patto, ele também considera que não pode ser descartada a hipótese de existirem déficits nas habilidades sociais da criança ao investigar as causas da dificuldade para aprender.

Da mesma forma que Patto (1984) e Gomes (2014), diversos pesquisadores indicam um alto percentual de crianças com dificuldade de aprendizagem e apontam que a gênese nem sempre está nas causas orgânicas (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; ALBUQUERQUE; ROCHA, 2018; ALVES et al., 2016; ARIZA-HÉRNANDEZ, 2017; BARIOLA; GULLONE; HUGHES, 2011; BARROS; GOES; PEREIRA, 2015; CUNHA, 2016).

Esses autores repudiam o modismo que, não raras vezes, gera o 'diagnóstico' equivocado produzido pela própria escola, ou mesmo pelos responsáveis, que tacham a

criança como portadora de algum transtorno do neurodesenvolvimento, como por exemplo, TDAH. Geralmente quando a criança não demonstra tanto interesse nas atividades escolares quanto o professor gostaria, ou nas tarefas de casa como os pais desejam, a escola levanta a hipótese de que a criança possui TDAH e a família acaba adotando a mesma postura para justificar a negligência no seu papel de cuidar, orientar, estimular e ensinar à criança.

Campos, Rodrigues e Pinto (2010) chamam a atenção ao apelo comercial para o uso da medicação conhecida como Ritalina, fazendo com que muitos profissionais deixem de investigar as causas secundárias relacionadas à família, às questões emocionais, aos problemas socioeconômicos, culturais e pedagógicos, gerando uma teoria deficiente em torno da real motivação para o fracasso escolar da criança.

Almeida (2002) considera inadequada a postura da medicação sem o diagnóstico detalhado, pois fica de lado o contexto que envolve a criança, em prol de uma visão negativa sobre ela. É deixada de lado a interpretação das faltas originárias do meio que a criança vive. Com esse mesmo viés, Corrêa (2015) pesquisou sobre a relação da aprendizagem com o saber e ratificou que, ao falar do baixo desempenho escolar, é necessário analisar a relação do desempenho infantil com o saber. Essa análise implica em uma leitura positiva da realidade da criança, no sentido de buscar suas experiências e a interpretação que ela faz no mundo.

Para Corrêa (2015), essa postura é epistemológica e metodológica e realiza uma leitura negativa do fracasso escolar, considerando-o deficiência, lacuna ou aniquilamento, ao invés de questionar: O que está ocorrendo? Qual sentido a criança atribui a sua dificuldade? Qual o tipo de relação que ela mantém com o outro? Questionamentos que ajudariam a compreender e explicar o que está por trás do fracasso escolar do aluno.

Ao estudar sobre crianças com dificuldade para ler e escrever, Albuquerque e Aquino (2018) salientam que muitas crianças não recebem dos pais os cuidados básicos necessários nos 03 primeiros anos de vida. Concluíram que, dentre as justificativas para essa falta, sobressaem as de cunho social, que pode ocorrer por pura negligência ou necessidade de deixar os filhos em instituições ou com outras pessoas para trabalhar, ou ainda pela falta de conhecimento da importância de suprir as necessidades afetivas da criança.

Nesse sentido compreender o fracasso escolar como parte da história de vida da criança é considerar suas vivências e sua interpretação do mundo. É praticar uma leitura positiva e recusar-se a pensar o aluno como um passivo, reproduzido e manipulado. É não

incorrer na ingenuidade de esquecer o universo multicausal que envolve a criança (BULHÕES, 2018; CORRÊA, 2015; CORRÊA, 2017).

Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), em um estudo sobre o que caracteriza a queixa escolar, evidenciaram que se a maioria das crianças que apresentam dificuldade para ler e escrever apresentasse uma patologia neurológica estaríamos vivendo uma epidemia. Essa afirmação é uma crítica aos profissionais que ignoram o contexto da criança ao elaborar um diagnóstico que exclui a criança com dificuldade para aprender, reforçando nelas comportamentos como agressividade, timidez ou apatia sem relacionar esse comportamento aos demais eventos vividos pela criança.

Souza (2005), ao analisar prontuários psicológicos infantis, ressaltou que a dificuldade para ler e escrever é diagnosticada na faixa etária dos 06 aos 12 anos e que o encaminhamento para atendimento psicológico é motivado pelo professor não saber como lidar com a problemática. Verificou também que muitos profissionais ignoram a hipótese da criança estar tomada por um sofrimento motivado por causa externa, que dificulta seu desempenho escolar.

Em diversos períodos outros pesquisadores como Rosário (2005); Rêgo e Rocha (2009); Koizumi e Takagishi (2014); Silva e Loos-Sant'ana (2017) também sugerem que a dificuldade de aprendizagem está associada a fatores que vão além da cognição, como os causados pela desregulação emocional, por exemplo. Mata (2015), ao pesquisarem sobre a temática, encontraram variáveis referentes à autopercepção, baixa-estima, carências afetivas, insegurança e dependência emocional nas crianças com baixo desempenho escolar.

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) investigaram sobre as características emocionais dessas crianças e identificaram que a distração apresentada por elas pode estar relacionada a sentimentos de desvalia ou desamparo em relação à escola, ou desamor em relação aos responsáveis. Evidenciaram ainda um contingente expressivo de crianças com queixas de dificuldades escolares em coocorrência com problemas comportamentais.

Andrada (2003) ao estudar sobre sistemas afirmou que de acordo com as mudanças que ocorrem em cada sistema, a criança pode ou não ter dificuldades em sua adaptação, podendo ocorrer um acúmulo de estresse pelo aumento da ansiedade e até mesmo a dificuldade de aprendizagem pode surgir como sintoma. A dificuldade de aprendizagem, então, torna-se uma das formas de chamar a atenção para a dificuldade de se adaptar às mudanças, o que acaba causando, muitas vezes, emoções desagradáveis na criança que, como resposta, adota comportamentos inadequados. Como o sintoma ocupa um papel estabilizador,

lidar com ele exige que sejam trabalhados novos padrões de comportamento, modificando sequências rígidas e repetitivas, exigindo da escola e/ou da família que sejam feitas mudanças no modo de interagir com a criança.

Em seu estudo Andrada salientou que a dificuldade de aprendizagem é um sintoma gerado por falhas na comunicação dos sistemas que envolvem a criança, geralmente a escola e/ou família. Nesse sentido, considera o fracasso escolar da criança uma das falhas presentes nesses contextos e não algo intrínseco à criança.

Essa multiplicidade causal da dificuldade de aprendizagem da criança gera muitas expectativas em relação à educação por parte dos educadores e familiares, o que por sua vez gera culpa e conflitos na relação família-escola. Comumente, há uma preocupação em se encontrar um culpado para o fracasso escolar: a escola culpa a falta de engajamento dos pais nas atividades escolares, ou até mesmo a desorganização familiar, propagando a ideia de que o rendimento escolar está diretamente relacionado à dinâmica familiar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização, e não de responsabilização compartilhada, condição necessária para o sucesso escolar.

2.3 Família e dificuldade de aprendizagem

A família é um sistema complexo que se forma das interrelações entre suas partes e o mundo exterior. O funcionamento desse sistema não pode ser entendido a partir de um só indivíduo, pois o todo que o compõe é maior do que a soma de suas partes (ANDRADA, 2003). A família é responsável por cuidar, educar e transmitir valores e princípios sociais e morais às crianças. Entender esse sistema, segundo o autor significa ter uma visão global da sua estrutura (dimensão espacial) e do seu desenvolvimento (dimensão temporal).

Porém, nem sempre a família preserva os direitos das crianças. Della Barba, Martinez e Carrasco (2003) realizaram um estudo para avaliar as condições de saúde e educação em crianças em idade escolar e concluíram que a maioria das crianças está inserida em um contexto familiar que não vem suprimindo as necessidades básicas para o desenvolvimento adequado da criança desde o nascimento, ou mesmo, da gestação. No mesmo viés Benetti, Vieira e Faracco (2016) pesquisaram sobre o suporte parental às crianças do ensino fundamental e concluíram que mesmo crianças que vivem em famílias economicamente

satisfatórias podem ser negligenciadas no direito de aprender os valores e princípios sociais e morais vigentes.

Os autores concluíram que muitas crianças estão expostas à tecnologia de jogos e programas de entretenimento de forma descontrolada, devido ao curto tempo dos pais para ensinar outras formas de distração para os filhos. Falta para essas crianças o contato físico com jogos educativos, brincadeiras ao ar livre, o contato com a natureza e a interação pessoal entre os membros da própria família. Para os autores, essas crianças tornam-se mais suscetível a apresentar problemas na escola do que crianças de famílias pobres que recebem aporte afetivo e cuidado pessoal dos pais.

Dessen e Polonia (2007) pesquisaram sobre a influência da família no desenvolvimento da criança e concluíram que as ações das crianças estão relacionadas com o sentido moral que aprenderam a dar aos seus atos no ambiente familiar. Desse modo, uma criança que bate nos colegas na escola pode apresentar este comportamento com base na experiência de assistir familiares agredindo-se, ou por ela mesma sofrer violências. Para Gomes (2013) a violência está imbricada culturalmente no estilo de vida de algumas crianças. Assim, o ato de agredir, de acordo com seu sistema de crenças e valores, caracteriza-se como motivação para alcançar objetivos, por conseguinte, conduz a comportamentos agressivos.

Caldas e Souza (2014) pesquisaram sobre modelos de sistemas e crenças familiares e concluíram que confrontar crenças e valores culturais pode ser um complicador no processo de aprendizagem da criança, visto esses serem os valores que a criança conhece. Esses valores justificam os comportamentos da criança, mesmo que sejam inadequados aos demais ambientes que ela frequenta, pois adota comportamentos aprendidos no seio familiar e cultural que convive. Ao reproduzir esses comportamentos em outros ambientes como na escola, a criança passa a ser rejeitada pelos pares e professores. Isso gera confusão na cabeça da criança, resultando uma crise de identidade e valores que ocasiona sentimentos de desvalia, desamor ou desamparo, pois ela não entende os motivos porque está sendo rechaçada.

Tereno e Matos (2017) confirmaram, em uma pesquisa realizada em Lisboa sobre o desenvolvimento infantil, que o meio é um forte influenciador na construção da personalidade moral da criança. Através de experiências valorativas ela se torna capaz de identificar ou reconhecer aquilo que pode se transformar em um problema moral ou social significativo. Essa postura complementa um estudo de Sousa e Cruz (2017) que afirma que, ao ser ajudada a criança é capaz de entender suas emoções, pensamentos e comportamentos, contribuindo

para o conhecimento, amadurecimento, construção e reconstrução de sua formação moral. O ambiente familiar determinar se a criança aprende bem ou mal, assim ambientes estimuladores e encorajadores produzem estudantes adaptáveis e muito mais dispostos (SHAFFER; OBRADOVIC, 2017; SARAIVA, 2018).

De acordo com Silva e Lyra (2017), crianças que recebem um incentivo carinhoso dos pais durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto para a aprendizagem escolar como para as demais situações cotidianas. Os autores ressaltam que ao contrário, também é prejudicial, pois crianças que são privadas de um ambiente familiar estimulador nos primeiros anos de vida enfrentam muitos obstáculos desanimadores, especialmente no período escolar. Salvari e Dias (2006) complementam ressaltando que a criança nessas condições desenvolve mais lentamente as habilidades cognitivas básicas, tem fracas habilidades sociais e tende a comunicar-se mal.

De acordo com Pozzobon, Falcke e Marin (2018), a falta de atenção, carinho e cuidados, pode tornar a criança incapaz de utilizar suas habilidades intelectuais em benefício próprio, além de torná-la pouco curiosa ou interessada em aprender, ademais não possuem autoconfiança, o que as coloca em risco educacional durante todos os anos escolares. Para Pinto, Carvalho e Sá (2014) em muitos aspectos o ambiente familiar pode prejudicar a capacidade da criança para aprender, pois crianças que são negligenciadas na alimentação e sono adequados também sofrem prejuízos em sua capacidade de concentração e absorção das informações e são mais passíveis de se estressar diante acontecimentos que fogem ao seu controle. Para os autores o estresse emocional compromete a capacidade da criança para aprender.

A ansiedade em relação a problemas familiares como discórdias e violência, além de ser prejudicial para a disposição da criança em aprender, pode prejudicar na autoestima e na capacidade da criança em confiar em outras pessoas. Afeta ainda a capacidade de ser receptiva a novas situações importantes para o sucesso escolar e a torna mais vulnerável a se colocar em riscos. Do mesmo modo, leva a criança a perder o interesse pela escola, diminui sua autoconfiança, afligindo-a num contínuo mesmo quando muda para um arranjo social mais favorável (BAZI; SISTO, 2000; GÓMEZ-ORTIZ; MARTÍN; ORTEGA-RUIZ, 2017).

O ambiente familiar inapropriado pode tornar os mais leves problemas na escola em grandes deficiências, porque a criança sofre não apenas com suas fraquezas escolares, mas com toda a carga que ela abarca, ou seja, o preconceito, o bullying, as frustrações familiares

etc. Como o resultado de seu progresso tem ritmo diferente do das outras crianças, cada dia a torna mais distante, gera a sensação de fracasso e impotência, pois ela não entende porque não pode fazer o que outra criança faz com facilidade. Isso produz uma visão de si como uma pessoa estúpida e incapaz (GÓMEZ-ORTIZ; MARTÍN; ORTEGA-RUIZ, 2017).

Outros estudos apontam que uma boa interação entre pais e filhos auxilia no estabelecimento de relacionamentos interpessoais seguros para criança e para a formação de um autoconceito satisfatório, o que é maximizador do desempenho escolar da criança (BARROS; GOES; PEREIRA, 2015; CAPELATTO; MARTINS FILHO, 2014; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; DESSEN; POLONIA, 2007; PINHEIRO, 2015; PULIDO-ACOSTA; HERRERA-CLAVERO, 2018; RESENDE et al., 2018; ROSÁRIO et al., 2005; SANDERS; MAZZUCHELLI, 2013; SHAFFER; OBRADOVIC, 2017; STIRBULOV; LIVIANO, 2015).

De acordo com Pozzobon, Falcke e Marin (2018) ao longo do desenvolvimento psíquico a criança vai construindo, a partir dos novos conhecimentos adquiridos com as vivências no seio familiar, um modelo de agir próprio diante das possibilidades que vão surgindo. Benetti, Vieira e Faracco (2016), em um estudo sobre suporte paterno para crianças escolares, salientam que conhecer não se refere somente à realidade objetiva da criança, mas principalmente, em conhecer a realidade subjetiva dos contextos que a criança se insere. Nesse sentido os pais devem estar atentos a tudo que acontece ao redor dos filhos, especialmente a mudanças comportamentais e/ou emocionais, que podem ter se originado tanto na escola, como na própria família.

Patto (1999) ressalta que eventos estressores vividos no cerne familiar, geralmente tornam-se "segredos" familiares. Esses segredos não são trazidos à tona quando os responsáveis buscam a causa de determinados comportamentos da criança. Desse modo, se tornam incontestáveis e pairam sobre o meio familiar sem que sobre ele nada seja falado, causando na criança medos e angústias. Esses "segredos" não explícitos podem prejudicar a capacidade da criança para pensar livremente.

Barros, Goes e Pereira (2015), em uma intervenção que investigou as causas subjetivas relacionadas à participação dos pais na regulação emocional da criança, concluíram que o sucesso do psicólogo ao ajudar a criança enfrentar as tarefas difíceis ao longo do seu desenvolvimento depende, em grande parte, das condições psicológicas que os pais lhe

oferecem. Isso sem esquecer que as próprias experiências infantis dos pais, assim como a relação conjugal, são fatores importantes nesse processo.

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando o profissional analisa as causas para a ocorrência das dificuldades de aprendizagem da criança observando as condições psicológicas dos pais dos pacientes (GÓMEZ-ORTIZ; MARTÍN; ORTEGA-RUIZ, 2017). Uma pesquisa de Lima e Chapadeiro (2015), considerando a perspectiva de professoras indicou uma forte correlação com a dificuldade de aprendizagem infantil e o envolvimento parental na vida da criança. Elas relataram que as crianças geralmente reproduzem, na escola, os estilos de comportamento parentais.

Oliveira, Gurtar e Reis (2018), em uma pesquisa sobre dinâmica familiar, apontaram que as relações estabelecidas entre pais e filhos desde o nascimento da criança são uma das principais fontes de problemas na aprendizagem, em especial no que se refere à dificuldade da criança para realizar suas atividades com autonomia. Afirmam que essa relação é mais evidente quando se trata de eventos envolvendo a pouca intervenção do pai na relação entre mãe e filho. Para os autores a participação do pai na educação e no processo de aprendizagem escolar dos filhos, muitas vezes, torna-se periférica, acarretando prejuízos para a criança.

De acordo com resultados de vários estudos fica evidente que o processo de socialização da criança se dá no convívio familiar, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos úteis para a inserção da criança na sociedade, especialmente na escola (CUNHA et al., 2016; LIMA; CHAPADEIRO, 2015; RESENDE et al., 2018; SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2011).

Enfim, o envolvimento e modelo adequado de ambos os pais na educação e criação dos filhos é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades emocionais, sociais e culturais da criança, que aprende e desenvolve a tendência de repetir os padrões vividos pelos pais em suas próprias famílias de origem. Quando esse envolvimento é adequado o aprendizado tende a ser de acordo com o esperado para crianças em cada faixa etária. Porém, quando a bagagem de experiências adquirida pela criança é recheada de "não ditos", desperta na criança sentimentos de angústia ou ansiedade (ANDRADA, 2003; BARROS; GOES; PEREIRA, 2015; DIAS, 2015; LIMA; CHAPADEIRO, 2015; MONÇÃO, 2016; PATTO, 1999; PINHEIRO, 2015; ROSSATO, 2001).

A criança, ao se inserir em novos contextos e novas relações interpessoais passa a utilizar as aprendizagens adquiridas com os pais para desenvolver as novas aprendizagens.

Assim, a bagagem de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridas no convívio familiar serão base para o desempenho de suas futuras vivências, experiências e funções. A maneira com a qual acontecerá a absorção das novas experiências dependerá de como foram adquiridas as aprendizagens anteriores da criança (ALVES et al., 2016; BENETTI; VIEIRA; FARACCO, 2016; CUNHA et al., 2016; NORONA; BAKER, 2016; SHAFFER; OBRADOVIC, 2017).

Nessa direção, o tipo de relações e comportamentos que a criança vai desempenhar nos ambientes que frequenta será o espelho do que foi aprendido com os pais. Não são medidas pontuais que ajudarão reverter vivências inadequadas que estão engendradas nas experiências dessa criança. É preciso olhar muito além. É preciso trabalhar envolvendo a criança, a família e a escola para que o profissional alcance sucesso em orientar a criança para a retomada de seu ritmo de desenvolvimento de modo a acompanhar o desempenho da turma de acordo com o que é previsto para crianças de sua faixa etária (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; POZZOBON; FALCKE; MARIN, 2018; PULIDO-ACOSTA; HERRERA-CLAVERO, 2018; RESENDE et al., 2018).

Resende e Silva (2016) entendem a família como um sistema complexo em constante interação, que passa por transformações ao relacionar-se com outros sistemas, como a escola. Referem ainda que é na família que a estabilidade para a mudança é organizada, para que a criança se adapte às transformações que estará sujeita na escola. A criança não pode, enquanto aluno simplesmente deixar de ser um depositário de informações de um sistema e passar a ser depositário de outro. Precisa ser educado no sistema familiar para o encontro das próximas relações, nas quais o foco muda do individual para o interrelacional.

2. 4 Escola e a dificuldade de aprendizagem da criança

Ao longo do tempo, o ingresso das crianças nas escolas tornou-se obrigatório e os professores passaram a dar continuidade na educação das crianças. Isso se deu devido ao processo de mudança no modelo tradicional familiar, onde as mulheres passaram a trabalhar fora, restando-lhes menos tempo para a educação, segurança e estabilidade emocional dos filhos, bem como para proporcionar experiências que propiciam à criança aprender comportamentos, ações e resoluções de problemas de modo assertivo (PATTO, 1984). São por meio das interações interpessoais que se concretizam as transformações entre a criança, os familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais que a criança permeia.

Assim, um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, o comportamento antissocial (CAMINHA; CAMINHA, 2014).

O modelo educacional vigente exige que a criança seja vista considerando sua rede de relações. É fundamental perceber que existem vários sistemas que a cerca, os quais devem se conversar para proporcionar um desenvolvimento adequado à criança. Não há espaço na educação atual para o pensamento reducionista, que considera a criança de forma simplificada, reduzida apenas ao contexto escolar. O sistema escolar vai além de seus funcionários e alunos, constitui as relações com os demais sistemas onde se situam as relações de reciprocidade da criança. Caldas e Souza (2014) concluíram, ao analisarem a influência da escola na vida de crianças do ensino fundamental, que é notório quando essa relação não apresenta consonância e que muitos comportamentos da criança são produzidos por hábitos aprendidos na própria escola.

Na constituição dos sujeitos, a escola tem função de construção do conhecimento formal de acordo com políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Sua função vai além da transmissão de conhecimento formal, abarcam a responsabilidade de cumprir o papel no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos se ações consideradas indispensáveis quando se trata da promoção de saúde infantil (INÁCIO; OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Gomes e Boruchovitch (2011) ressaltam a importância da formação de qualidade para os professores do ensino fundamental. Segundo as autoras, desde os anos iniciais, começa a construção da autonomia e da qualidade para a formação de cidadãos críticos, participativos e aptos a problematizar o mundo a sua volta. No mesmo sentido, Nasciutti e Silva (2014) ressaltam a importância de romper os muros da escola para aproximar o educando e a sociedade.

Neves e Carvalho (2006), Nonato (2018) indicam que o currículo escolar precisa estar direcionado à construção do conhecimento de forma a conduzir a criança para as necessidades vigentes na sociedade, na comunidade em que vivem. Para isso, os valores, ética e anseios tanto da família, como da comunidade, devem ser abordados em todos os momentos vividos na escola (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018; ALMEIDA; FERRAROTTO; MALAVASI, 2017; ANACHE, 2017; ANDRADA, 2003).

Labadessa e Lima (2017) destacaram a importância de uma aproximação entre a família e a escola como parte da prática pedagógica de qualidade. A escola e família devem

ser continuidade uma da outra, devem trabalhar em parceria e, ao mesmo tempo, reconhecer os papéis e funções individuais de cada instituição. Portanto, não podem disputar para ver quem é a maior responsável pela educação das crianças, pois no momento que isso acontece, deixam de lado seus papéis individuais por acharem que é a responsabilidade da outra instituição (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Ambas são instituições diferentes e necessárias na constituição do sujeito, porém cada uma com seu papel (CUNHA et al., 2016).

A relação família-escola é imprescindível para a qualidade na educação e saúde da criança, portanto, juntas podem proporcionar uma melhor qualidade de vida para a criança, porém, o contrário também pode acontecer. Quando essas instituições não estão em sintonia podem deixar de perceber quando algo não anda bem com a criança. Cunha et al. (2016), em estudo sobre a relação família-escola, percebeu que as professoras tendem a culpar os responsáveis pela criança pelo distanciamento com a escola. Questionadas a maioria das professoras respondeu que mesmo que procurem criar uma relação tranquila com a família de seus alunos, se deparam com alguns entraves. Elas se queixam que os pais mantêm contato com a escola somente nas reuniões de pais e mestres ou atividades festivas da escola.

Mesmo em escolas que o professor tem na metodologia de trabalho manter um horário periódico para contato com os pais de alunos, especialmente para os que dão “problema”, as professoras se queixam que são poucos os pais que participam das reuniões e que, normalmente, buscam os professores apenas quando acontece algum tipo de “problema” mais grave na escola (CUNHA et al., 2016).

Outras pesquisas sobre a relação família-escola também apontam dados semelhantes em relação às críticas dos professores quanto ao contato com as famílias, como exemplo, Albuquerque e Aquino (2018) concluíram que a troca de acusações entre a família e a escola, devido à dificuldade da criança, é comum nas escolas brasileiras. Lima e Chapadeiro (2015) afirmam que é necessário trabalhar no intuito de agregar a família à escola a fim de promover o desenvolvimento de qualidade para as crianças e, assim, melhorar a qualidade de vida de todos os membros da escola.

A relevância e a atualidade dessa discussão são demonstradas em pesquisas realizadas com gestores, professores e psicólogos (NASCIUTTI; SILVA, 2014; NEVES; CARVALHO, 2006; PESSOA et al., 2017; PETRONI; SOUZA, 2017; RESENDE et al., 2018). Esses autores apontam que uma das principais causas das queixas escolares direcionadas aos psicólogos é o tipo de participação da família no processo de escolarização dos filhos. Eles consideram a

família ausente dos processos escolares dos filhos e apontam essa falta de participação dos responsáveis na vida escolar da criança como um dos motivos pelos quais os estudantes não obtêm êxito nas atividades escolares.

Santos, Moraes e Lima (2018) falam da necessidade de continuar abordando essa questão devido à recorrência de queixas de profissionais de escolas públicas acerca das dificuldades de sua relação com as famílias das crianças inseridas nesses espaços. As autoras chamam a atenção para a necessidade de medidas viáveis para apaziguar essa falta de equilíbrio entre as instituições envolvidas, pois da relação família-escola depende a qualidade da aprendizagem infantil. Para Rosário et al. (2005) as crianças aprendem e desenvolvem sua personalidade, em grande parte a partir do reflexo dos pais de modo que, se elas percebem que seus responsáveis não valorizam e dão a devida importância para a educação formal, a probabilidade de desenvolver pensamentos de desvalia em relação ao estudo também aumenta.

Zubizarreta, García-Ruiz e López (2018) identificaram, como uma das principais dificuldades na atuação de psicólogos em contextos escolares, o trabalho referente à relação família-escola. O estudo constatou, a partir da perspectiva de professores e diretores de escola, que a família é a principal responsável pelos problemas de comportamento e falta de comprometimento dos estudantes com a escola.

Outras pesquisas sobre esse tema também demonstram que o campo relacional entre família e escola é marcado por conflitos e tensões (BENEDETTI et al., 2018; LABADESSA; LIMA, 2017; SARAIVA, 2018). De acordo com Labadessa e Lima (2017), em discussão sobre a relação família-escola, é relatado que, muitas vezes, ocorre das escolas não criarem espaços para discussão com a família e psicólogos, perpetuando assim a culpabilização somente no aluno e de sua família pela dificuldade escolar da criança. Saraiva (2018) considera que o contato entre família e a escola constituem a parte mais sensível dessa relação, que os conflitos existentes entre ambas as instituições podem ser uma tentativa de evitar que fragilidades tanto de uma, como de outra, venha à tona. Para Benedetti et al.(2018) a criança se transforma em um transmissor do que anda bem ou mal em uma das ou entre as instituições.

Patacho e Santomé (2017), em pesquisa com diretores e professores de escolas de Portugal, analisaram a participação das famílias na vida escolar dos filhos. Nas entrevistas constataram que a escola não é uma instituição tão democrática, que há contradição na

abertura da escola para as famílias, parecendo esta abertura constituir o mero cumprimento do formalismo normativo. Os pais acabam sendo distanciados da escola pela relação estritamente formal estabelecida por esta. Ademais vários professores atribuem o papel da família restrito a manter a criança frequentando a escola e realizado as tarefas de casa.

Diante dessas constatações, fica evidente que a relação entre as instituições ainda não se dá de forma harmônica e que é caracterizada pelo poder de orientação da escola sobre as famílias, culpabilização das famílias, ou da criança, pelos entraves na educação dos filhos e, ainda, pela ausência de responsabilização compartilhada ou da verificação de demais evidências dentro dos contextos dos quais a criança compartilha. Tais constatações podem ser indicadores de que a dificuldade de aprendizagem de crianças tem sido marcada por situações que transcendem o ambiente escolar, sendo este o espaço de mera expressão das vivências infantis nos ambientes que a criança convive (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; LIMA; CHAPADEIRO, 2015).

Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) consideram a necessidade de utilizar os problemas existentes na relação família-escola como fontes de desafio para potencializar a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa salienta que é possível aproximar escola e famílias utilizando diálogos de conscientização da importância dessa relação, pois muitas vezes, a escola tem uma visão equivocada, e ouvir a família permite conhecer o lugar ocupado pela escola na vida da família, da criança e da comunidade.

Carvalho, Loges e Senkevics (2016) verificaram que família e escola atuam cada uma em uma direção, e não compartilham ou dialogam para chegarem a uma postura adequada quanto ao melhor papel de ambas para a aprendizagem adequada da criança. Essa ausência de compreensão sobre o papel conjunto gera atritos entre as instituições que fazem acusações mútuas quanto às dificuldades e necessidades da criança. Em suas pesquisas, os autores propõem que seja realizada uma reflexão sobre as famílias de seus alunos; a relação escola-família; os conteúdos escolares e sua importância; a forma pela qual os alunos se desenvolvem e com quais objetivos são ensinados; antes de realizar ações práticas. Patto (1990) já reportava que essa reflexão pode abrir um espaço para a ressignificação de concepções sobre as famílias dos estudantes e a troca de experiências entre família e escola, favorecendo o estreitamento da relação entre ambas.

Souza (2005) verificou que existe a presença da frustração nos professores diante as dificuldades dos alunos. Embora não admitam, os professores tendem a ver no fracasso de

seus alunos, seu próprio fracasso profissional e pessoal e, para defender-se, culpam as famílias e os próprios estudantes.

Rodrigues, Campos e Fernandes (2012) apontaram a necessidade de uma maior ampliação de estudos sobre a relação família-escola no âmbito da psicologia escolar para gerar mecanismos que contribuam para o desenvolvimento de políticas e de programas educacionais em prol da real melhora na qualidade educacional das crianças, especialmente as que apresentam dificuldade para acompanhar o rendimento da turma. Destacaram ainda a urgência da construção de uma interação eficiente entre família-escola para promover a integração dos contextos de socialização das crianças de modo a permitir, de maneira clara, a definição de papéis e funções educativas.

Para Coelho (2015), na escola, o professor deveria propiciar um ambiente que possibilite a criança se envolver e interagir com o outro, consigo e com o meio, pois é a partir dessas relações que se criam boas condições de ensino. Ele pode ajudar a desenvolver nos alunos a ideia de autoeficácia, além de servir como fonte de motivação extrínseca, uma vez que motivação é fator relevante no aprendizado da criança. As expectativas e troca de experiências com o professor, portanto, podem afetar positiva ou negativamente no processo de aprendizagem. Essas experiências acionam emoções agradáveis ou desagradáveis de sentir e podem desencadear ou resolver problemas escolares.

A escola é considerada, também, a instância que leva de forma significativa a criança ao fracasso escolar, tendo em vista que, associada ao sistema socioeconômico e político, reflete e reproduz a ideologia da sociedade na qual está inserida. Nessa visão a aprendizagem está intimamente relacionada à intencionalidade e ao modo pela qual a informação chega ao aluno, determinando a qualidade do ensino (COELHO, 2015).

Saraiva e Wagner (2013) ao relacionarem o fracasso escolar com o aluno, especificamente, às suas condições internas de aprendizagem, enfoca o histórico pessoal e familiar da criança. Essa perspectiva é normalmente considerada pela escola como a causa maior dos casos de baixo rendimento escolar, pois muitas crianças vêm de configurações familiares diversas, de lares desestruturados, com pais ou cuidadores que não acompanham os estudos dos filhos, que, por sua vez, não estão interessados em aprender. Entretanto, Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014), ao pesquisarem sobre a relação da escola e família em territórios de vulnerabilidade social, relatam que há muitos casos de crianças que são bem-

sucedidas no desempenho escolar em meio a tantas adversidades em escolas que buscam o contato permanente com os pais.

Nogueira (2013) atribui o fracasso escolar da criança à instituição escolar, pois os conhecimentos informais aplicados pela criança em situações cotidianas não são aproveitados pela escola e são considerados inadequados para a aprendizagem. Conseqüentemente, na avaliação, o desempenho é insatisfatório, pois não são capazes de responder de acordo com a proposta curricular da escola.

2. 5 Uma breve revisão sobre as emoções

Ainda são incipientes os estudos sobre as emoções no contexto escolar. Elas tornam-se mais escassas ainda quando o questionamento se volta às emoções que surgem das experiências vividas nos contextos familiar e escolar, que podem influenciar no surgimento de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita escolar de crianças. Benvenuti, Oliveira e Lyle (2017), ao pesquisarem sobre afeto e comportamento social no planejamento do ensino, concluíram que os professores não consideram os sentimentos dos alunos ao planejarem suas atividades.

As autoras apontam também que a maioria dos professores, ao serem questionados, responderam que essa não é sua função e que devem cumprir com o currículo escolar. Ao adotar essa postura o professor deixa de considerar o fato de que demonstrar dificuldade para aprender a ler e escrever pode ser uma maneira que a criança inconscientemente encontrou para verbalizar o cotidiano, ou seja, pode ser um modo de recortar, interpretar e tentar expressar em categorias como suas experiências estão acontecendo no mundo social.

De modo geral, o conhecimento sobre a gênese das emoções evoluiu a partir de estudos abarcando aspectos fisiológicos, psicológicos, socioculturais e cognitivos. Porém, ao longo dos anos várias pesquisas passaram a apontar que no decorrer do ciclo vital humano, especialmente na infância, os aspectos emocionais têm papel fundamental. As emoções são essenciais para a formação das interações sociais saudáveis dos indivíduos, sobretudo para o bebê e a criança até os três anos, pois elas as utilizam como meio para comunicar seus estados interiores (BARIOLA; GULLONE; HUGHES, 2011; BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; GARVEY; SILVA, 2010; KOIZUMI; TAKAGISHI, 2014; LIM, 2016).

AGUIAR et al. (2017) em um estudo sobre o reconhecimento emocional pela expressão facial de crianças concluíram que as emoções dão ao indivíduo a capacidade de expressar adequadamente reação a um acontecimento, de modo a apropriar sua postura às sensações agradáveis ou desagradáveis advindas da emoção sentida. Perceberam, também, que as crianças têm dificuldades para reconhecer e nomear algumas emoções, especialmente as secundárias, as quais serão abordadas ao longo do texto. Para os autores, é preciso ter competência emocional – capacidade de compreender os estados ou expressões emocionais para o self, e para os outros, para ser capaz de reconhecer e nomear mais facilmente as emoções secundárias, pois elas apresentam relação com aspectos culturais dos indivíduos. Essa não é tarefa simples, pois depende de como o indivíduo aprendeu a lidar socialmente com suas emoções.

A regulação emocional é adquirida no decorrer da infância, e quando acontece de forma apropriada, possibilita que o sujeito controle e adéque suas emoções aos contextos (CAMINHA; CAMINHA, 2017; LIMA; CHAPADEIRO, 2015). Já quando as sensações não são compreendidas e acolhidas, o indivíduo pode ter dificuldade para expressar seus sentimentos diante de um evento, seja ele favorável ou prejudicial ao seu desenvolvimento. Isso acontece porque as emoções podem se apresentar de diversas maneiras e até mesmo, dificultar sua compreensão (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; GARVEY; SILVA, 2010; MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017).

Entender e lidar com as emoções demanda perceber como elas se apresentam diante das experiências vividas. Para lidar com as demandas em sociedade é necessário que a criança seja estimulada a desenvolver um repertório variado de habilidades sociais, entre essas o autocontrole e a regulação emocional, sendo a escola e a família os espaços ideais para isso (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006). Elas podem se apresentar visivelmente de forma a facilitar o estabelecimento de amizades, por exemplo, o que permite que o sujeito seja mais bem aceito socialmente. A investigação de Pinho, Oliveira e Fonseca (2016) salientou que as crianças que expressam mais emoções positivas são avaliadas pelos professores como sendo mais assertivas e proativas. De modo similar, Ariza-Hernández (2017) relatou que crianças reguladas emocionalmente respondem mais adequadamente às frustrações escolares.

Por outro lado, López (2015) constatou que a emoção pode ser expressa através de comportamentos como retraimento social, timidez, agressividade ou compulsões e que crianças que se expressam dessa maneira são, geralmente, consideradas problema na escola, pois os profissionais não sabem como lidar com elas. Resultados parecidos foram encontrados

no estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2011), as quais concluíram que a criança quando não aprende a regular suas emoções desde a primeira infância está mais suscetível ao desenvolvimento de alterações de humor, do apetite e dificuldade de concentração na idade escolar, podendo ainda progredir para quadros depressivos desde leves aos severos ainda na infância, ou mesmo comportamentos que são desaprovados socialmente.

Na experiência clínica com o público infantil Caminha e Caminha (2014) verificaram que os responsáveis pela criança são modelos para ela e têm a responsabilidade de expressar e conversar sobre o que está sentindo, sejam sentimentos agradáveis ou desagradáveis, pois assim estarão contribuindo para a criança aprender a autorregular suas emoções, ou seja, a criança aprenderá a lidar desde cedo com níveis elevados de emoções quer sejam as agradáveis ou as desagradáveis.

Para Beck (2013) a aprendizagem da regulação emocional a partir de vivências com os pais é extremamente importante para validação emocional da criança. Ao mesmo tempo em que precisam desapontar a criança para ensiná-la limites e valores, também devem acolhê-la para que expresse suas emoções de forma segura e tranquila, diante eventos cotidianos que fazem parte da aprendizagem das experiências infantis. Como exemplo, a criança que faz birra porque quer continuar a ver um desenho na hora de tomar banho, precisa entender que isso faz parte da aquisição de responsabilidade.

Quando os pais agem adequadamente diante de eventos que geram desregulação emocional na criança contribuem para a criança aprender a lidar com suas emoções, gerando, assim, níveis mais altos de competência social na criança e menos dificuldades de lidar com as questões sociais, especialmente quando iniciarem a vida escolar (BECK, 2013).

A criança que desenvolve competências emocionais adequadas é considerada mais capaz de demonstrar empatia frente a outras pessoas, além de comprometimento e engajamento em tarefas. Os professores também precisam estar preparados para auxiliar os alunos a lidarem com suas emoções. Na escola, especialmente nos primeiros anos, confrontarão diversas experiências que nem sempre serão agradáveis e precisarão, muitas vezes, lidar sozinhas com elas (ANDRADA, 2003).

Veríssimo et al. (2003) já ressaltava que dificuldades socioafetivas presentes na primeira infância, como introversão e agressividade, tendem a perseverar após este período mas, geralmente, são percebidas somente no início da vida escolar da criança, pois as emoções estão diretamente ligadas a processos psicológicos importantes para a aprendizagem.

Portanto, é provável que uma criança com dificuldade de aprendizagem apresente também um quadro de desregulação emocional, pois somos preparados para reagir emocionalmente a eventos vividos e, a forma como aprendemos a lidar com nossas emoções diante dos acontecimentos cotidianos é fundamental na determinação do nosso bem-estar social.

Para Cruvinel e Boruchovitch (2011) a criança pequena precisa da ajuda de um adulto para aprender a identificar, verbalizar e reconhecer o motivo de sua emoção para aprender a lidar com ela. Esse aprendizado está relacionado à capacidade de resolução de problemas e influencia as respostas fisiológicas e comportamentais (DAMÁSIO, 2010). Segundo Caminha (2014) uma criança com desregulação emocional, ao invés de se sentir triste porque não conseguiu resolver uma equação, o que pode ser considerado normal, irá chorar descontroladamente ou se calar, mantendo-se indiferente a qualquer tentativa de diálogo.

É importante que os pais e professores conheçam e aprendam a lidar com as manifestações emocionais das crianças, bem como percebam quando as interações sociais dessa criança estão calcadas no reflexo de experiências emocionais desagradáveis (CAPELATTO; CAPELATTO, 2012). Cazetta et al. (2018) ressalta que não é simples, nem fácil identificar as emoções de outra pessoa, principalmente se não for as universais e a intensidade for baixa, porém, com estudo e treino é possível desenvolver essa habilidade.

O professor deve buscar desenvolver essa habilidade para contribuir com a regulação emocional dos alunos e gerar um ambiente de ensino aprendizagem mais agradável, e a melhor absorção do conhecimento pelo aluno. Já os responsáveis ao aprender a identificar e lidar com as emoções da criança contribuem para a formação de sua autonomia e autoestima. Habilidades importantes para o desenvolvimento de todos os indivíduos, especialmente, ao ingressar na escola, momento em que ela deve ser reforçada, ao invés ser ensinada (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016; CARVALHO-SILVA; BATISTA, 2014).

Para Cazetta et al. (2018) é através do reconhecimento das suas emoções que a criança desenvolve empatia. Após aprender a nomear e reconhecer suas emoções também será capaz de identificar a emoção do outro. A autora salienta que a criança precisa ser ensinada que todas as emoções são necessárias e têm uma função vital para a sobrevivência humana. Assim, independente de qual emoção a criança estiver expressando, é em casa e na escola, que ela precisa ser acolhida e compreendida.

Cabe ao professor, na medida do possível, auxiliar o aluno em sua dificuldade emocional e modular sua reação diante comportamentos considerados inadequados para,

então, poder acessar a criança e ajudá-la na retomada da aprendizagem e adequação comportamental. O que é ensinado carregado de emoções agradáveis é recordado de modo positivo; e aquilo que é ensinado de forma indiferente é lembrado de forma desagradável (CIA; PAMPLIN; WILLIANS, 2008).

Segundo Dias (2015) crianças de idade escolar que tendem a buscar afeto, aceitação e aprovação de um adulto possuem alta dependência afetiva e quando estiver nos anos mais avançados da escola tenderá a apresentar os mesmos comportamentos. Para Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006); Garvey e Silva (2010) a alta dependência emocional pode gerar ansiedade, baixa tolerância a frustrações, baixa autoestima, medo de abandono e problemas com o autoconceito. Dessa forma, o papel do educador é identificar a dependência afetiva, ajudar e estimular a autonomia da criança ou encaminhá-la à profissional adequado em casos de extrema dependência, pois o alto grau de dependência emocional pode estar relacionado a algum transtorno do neurodesenvolvimento (DAMÁSIO, 2010).

A dependência afetiva da criança pode ser agravada quando a família não propicia a construção de laços afetivos e não satisfaz as necessidades para o desenvolvimento saudável da criança (LOURENÇO et al., 2010). A família desempenha um papel decisivo na socialização e na educação, pois nela se aprofundam os vínculos humanos e ocorre o processo de amadurecimento psíquico necessário à individuação (KANG et al., 2011). Os pais são os principais responsáveis por sustentar emocionalmente o filho, bem como por conduzir seu desenvolvimento pessoal de forma que se sinta seguro e tranquilo (JURAS; COSTA, 2016). Isso irá refletir na capacidade da criança lidar com as frustrações ao longo de seu desenvolvimento, incluindo a vida escolar (MARTURANO; ELIAS, 2016).

Montandon (2005) concluiu que um lar que não satisfaz as necessidades básicas da criança gera medo, insegurança, baixa estima e acaba levando-a a buscar em outros ambientes, como na escola, a esperança, mesmo que inconsciente, de preencher as carências confrontadas em casa. Isso acontece devido à necessidade básica de todo ser humano em suprir faltas afetivas que geram instabilidades emocionais (NOGUEIRA, 2013).

A falta de apoio parental no nível emocional e social dificulta que a criança desenvolva repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas, pois os laços afetivos são essenciais para o desenvolvimento de bases seguras e para evitar problemas de ajustamento social, dentre os quais pode se incluir a dificuldade escolar quando não é explicada por problema orgânico (NEVES; SOUZA, 2018).

Em suma, falar sobre emoções não é tão simples, pois elas envolvem mecanismos complexos. Porém, Montandon (2005) constatou que uma das definições aceitas para as emoções é que são construtos psicológicos que associam e comandam eventos expressivos que acontecem na vida dos sujeitos, têm curta duração e envolvem a ativação sentimental como meio para o sujeito adaptar-se aos desafios cotidianos. Assim como ele, diversos autores tratam algumas emoções como básicas e universais no que diz respeito à expressão facial e reconhecimento de suas manifestações pelo outro, sendo elas: amor, alegria, tristeza, raiva, medo e nojo (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2011; KOIZUMI; TAKAGISHI, 2014; LIM, 2016; LIMA; CHAPADEIRO, 2015; MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017).

Caminha e Caminha (2016) propõe que as emoções em geral tanto desempenham função de coping como de socialização e que os comportamentos, especialmente os infantis, são desencadeados com estrita relação às emoções sentidas, favorecendo a adaptação e transformação social e pessoal dos sujeitos.

Em se tratando das emoções básicas Caminha e Caminha (2015) e Ekman (2011) apontam que uma das funções vitais das emoções é desempenhada pela emoção medo, a qual exerce função de proteção diante de uma ameaça, através do comportamento da fuga para antecipar o dano físico ou psicológico. Outra função do medo é gerar o reflexo de freezing – propósito biológico de tornar-se desinteressante ao predador. Ambas as respostas intencionam gerar vantagens adaptativas.

Ferreira (2018) e Caminha (2014) constataram que para a criança é mais difícil lidar com o medo, pois quando ela sente medo significa que se sente desprotegida, frágil, em perigo, ameaçada ou insegura, o que pode levar a patologias como fobias ou ansiedade generalizada, porque a criança não entende porque sente essa emoção.

A raiva é uma emoção que surge de situações nas quais o sujeito sente-se restringido, provocado e que, quando evocada, pode gerar severo dano no ambiente no qual interage o sujeito (MARTINS; BIANCHINI; YAEGASHI, 2017). A função positiva dessa emoção seria a expressão de assertividade ao invés da agressividade. Quando a criança sente raiva ela quer expressar que está sendo ofendida, violada, injustiçada, desrespeitada, agredida ou indignada (CAMINHA, 2014; DIAS, 2015; OLIVEIRA; GURTAT; REIS, 2018; REIS, FERRARI; SPERB, 2016). A raiva quando não controlada pode comprometer a autonomia e autoeficácia

da criança, pois seu comportamento hostil afasta as pessoas a sua volta, gera medo nos demais, especialmente quando a criança apresenta constantemente esse comportamento.

No contexto emocional, a tristeza é considerada a emoção mais negativa e desagradável surgindo, principalmente, de situações de fracasso ou separação (Caminha e Caminha, 2016). É uma emoção que promove o retraimento global do indivíduo, podendo evoluir para severos déficits cognitivos e sociais. Porém, quando bem dosada, promove reparação, reflexão, estímulo de mudanças e novos atos produtivos e reforço de laços sociais (CAMINHA; CAMINHA, 2016; GHOSH, 2016; REIS, FERRARI; SPERB, 2016).

Para Caminha (2014) quando a criança sente tristeza, ela sente que está sendo deixada de lado, desprestigiada, desvalorizada, desprezada, que não é aceita pelas pessoas ou que está perdendo algo. A criança demasiadamente triste pode ser acometida por depressão, podendo ficar estagnada socialmente, bem como desenvolver dependência de outrem. Em casos agudos, a tristeza promove alterações drásticas da realidade e até leva ao suicídio. A ausência de tristeza por sua vez, pode estar associada ao estado de mania ou baixa ativação cognitiva (CAMINHA, 2014; CAMINHA; CAMINHA, 2016; EKMAN, 2011; GHOSH, 2016).

Para Barbosa e Souza (2015) a alegria, ao contrário do medo, tristeza ou raiva expressa acontecimentos desejáveis para o sujeito tanto no nível pessoal quanto coletivo, além de servir como uma forma de equilíbrio contra as emoções desagradáveis e reforçar fortemente vínculos sociais, pois a principal via de expressão da alegria é a promoção de interações sociais positivas. Segundo Caminha e Caminha (2016) quando a criança sente alegria ela está expressando satisfação, que se sente valorizada, prestigiada, acolhida, aceita, adaptada.

Caminha e Caminha (2016) relatam que o amor é a emoção fortemente ligada ao apego com funções adaptativas importantes, como por exemplo, manter vínculos afetivos entre indivíduos de uma mesma espécie que dependem de cuidados ambientais como é o caso do bebê humano. Posteriormente ao apego, transformar-se em vínculo é o momento da difusão da emoção amor. Através do amor os seres humanos têm diversas possibilidades de expressar-se, pois o amor serve para cuidarmos adequadamente de quem depende de nós, como no caso, dos filhos que dependem dos cuidados dos pais.

Ekman (2011) evidencia que o amor serve para manter vínculos afetivos, laços de amizade e familiaridade, o que nos permite a expressão da plasticidade social, importante para a redução do estresse. Caminha (2014) concluiu que quando a criança sente amor ela se sente

protegida, amparada, acolhida, aceita e querida. Caminha e Caminha (2016) salientam ainda que, em doses excessivas, o amor pode ser invalidante para a criança por não promover o treino de tolerância à frustração e por não instigar a autonomia e autoeficácia. Na ausência, não promove o desenvolvimento da empatia e socialização em razão da falta do senso de proteção e acolhimento (CAMINHA, 2014).

Para Rêgo e Rocha (2009); Ekman, (2011); Miguel (2015) o nojo é uma emoção pouco encontrada na literatura, especialmente ao tratar de crianças. Geralmente é associado à violência, especialmente as sexuais, ou a eventos relacionados à contaminação. A emoção nojo deriva da necessidade de evitarmos coisas deterioradas ou estragadas, a fim de não vulnerabilizar a saúde com contaminações, sejam interpessoais, corporais ou morais.

Ele gera o comportamento de rejeição e é uma das emoções mais influenciadas por questões culturais (EKMAN, 2011). Segundo Caminha e Caminha (2016) quando a criança sente nojo, ela expressa repugnância, enjoo, repulsa ou está recusando algo. O nojo em excesso pode estar relacionado ao transtorno obsessivo-compulsivo de contaminação (ANDRADA, 2003). Socialmente, se houver excesso de repulsa pelos outros, há grandes problemas de interação social (CAMINHA; CAMINHA, 2015). Na ausência, está associado à impulsividade e a falta de discriminação do que deve ser repellido, podendo também estar relacionado ao abuso sexual (CARVALHO-SILVA; BATISTA, 2014).

Caminha e Caminha (2014) afirmam que todas as emoções são importantes por possuírem funções vitais, porém, também é importante saber lidar com elas de modo adequado. Na literatura tem sido descrita uma variedade de estratégias de regulação emocional, especialmente pela visão cognitivo-comportamental. Uma delas é ensinar à criança perceber o surgimento da emoção e verificar a necessidade ou não de controlá-la, seguida da identificação da causa e do que poderia ser feito em relação ao evento desencadeador (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2011).

Outras estratégias importantes para o aprendizado da criança é o estabelecimento de metas e o levantamento de hipóteses para alcançar as metas estabelecidas (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017). Também é importante ensinar à criança a avaliar os possíveis resultados e o desempenho das respostas escolhidas. Para isso, as experiências cotidianas com os pais são de extrema importância, pois eles podem acolher a criança diante de uma reação emocional muito intensa e ajudá-la a lidar adequadamente com a situação (BORUCHOVITCH, 1999).

Além dessas, podem ser usadas estratégias de reestruturação cognitiva para lidar com a tristeza, por exemplo. Para lidar com a raiva, estratégias de distração, assertividade, relaxamento muscular e mudança de pensamentos são eficazes. No caso do medo, são utilizadas estratégias comportamentais, como solicitação de ajuda, identificação da origem do medo e a avaliação de sua veracidade. Estratégias de regulação de alegria implicam manutenção do sentimento de satisfação, bem-estar físico e psicológico (BECK, 2013).

Além das emoções básicas existem diversas emoções reconhecidas e aceitas por estudiosos, são denominadas secundárias e são fortemente influenciadas por aspectos cognitivos e sociais. Conforme Caminha e Caminha (2016) cada emoção tem seu respectivo padrão de manifestação fisiológico e comportamental. As manifestações fisiológicas variam de acordo com cada emoção evocada, envolvendo diversos sistemas orgânicos em seu processamento. As manifestações comportamentais resultam em respostas motoras, podendo ser de natureza voluntária ou involuntária.

Algumas emoções secundárias são: tranquilidade, saudade, esperança, solidão, orgulho, desconfiança, desespero, ansiedade, confusão, culpa, preocupação, decepção, vergonha e cansaço (BAZI; SISTO, 2000; LOURENÇO, 2010; MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017; MATA, 2015; PÁEZ, 2017; PINHEIRO, 2015; RÊGO; ROCHA, 2009; SANTOS; MORAES; LIMA, 2018; SOUSA; CRUZ, 2017).

As emoções surgem das mesmas circunstâncias para todas as pessoas, porém são expressas de maneira própria e distinta por cada um, gerando, assim, comportamentos variados em cada sujeito. Isso gera a necessidade de interpretações a cada ativação da emoção – processo cognitivo. Quando a criança é capaz de compreender o que significa aquela emoção que está sentindo, ela pode antecipar os pensamentos que derivarão dela (CAMINHA; CAMINHA, 2017; EKMAN, 2010).

Enfim, as emoções são extremamente importantes para a sobrevivência humana. Na prática clínica o profissional deve estar muito atento ao modo como elas se manifestam nos pacientes, pois praticamente todas as psicopatologias apresentam algum nível de alteração no funcionamento emocional. Identificar e abordar disfunções na expressão ou supressão das emoções é parte importante de um processo terapêutico. Mesmos os indivíduos sem transtornos mentais podem ter tendências em seus funcionamentos emocionais, o que pode causar problemas individuais ou sociais. Por isso, a importância de psicoeducar os pacientes quanto ao funcionamento, ativação, nomeação e intensidade das emoções.

2. 6 O papel das cognições e pensamentos na aprendizagem

O modelo de terapia proposto por Aaron Temkin Beck, um psiquiatra norte-americano e professor emérito do departamento de psiquiatria na Universidade da Pensilvânia, conhecido como o pai da Terapia Cognitiva está calcado na aprendizagem de habilidades pelos pensamentos/cognições que geram emoções que produzem comportamentos. Nesse modelo, segundo Beck (2013), quando o indivíduo modifica sua forma de pensar será capaz de mudar suas emoções e, por conseguinte, haverá uma alteração comportamental. Nesse sentido, as interpretações que a pessoa faz a respeito do que vive são mais importantes do que os próprios acontecimentos. É das interpretações dos acontecimentos que resulta um estado emocional, que advindo de distorções negativas do modo de perceber a si mesmo, as outras pessoas e o mundo se realimenta como um círculo vicioso.

A partir da teoria de Aaron Beck pode-se dizer que a percepção pessoal, frente a uma situação vivenciada, é influenciada pela construção mental feita pelo indivíduo, a partir de sua atuação no mundo. Dessa forma, a percepção sobre as experiências passadas influenciam a crença de situações atuais que acabarão por influenciar as percepções futuras (Beck, 2013).

De acordo com Ramos et al. (2017) o terapeuta infantil pode abordar nas sessões os pensamentos automáticos das crianças –pensamentos disfuncionais que geram prejuízos na vida desse sujeito de forma lúdica, pois o lúdico permite ensinar a compreender suas crenças negativas para compreender e modificar comportamentos gerados por esses pensamentos inadequados, os quais ela não consegue perceber que dominam sua cabeça e geram as emoções desagradáveis de sentir.

Quando a criança está dominada por pensamentos automáticos de desvalia, mesmo que ela tire uma nota alta em uma prova, pensará que é por sorte, ou que a prova estava fácil. Para essa criança, tirar uma nota alta não invalida a crença de que é incapaz, porém, se fosse baixa, certamente seria uma comprovação de que realmente é incapaz (CAMINHA; CAMINHA, 2017). Os autores evidenciaram, na prática clínica, que a cada experiência dolorosa ou traumática a criança que não receber apoio adequado pode potencializar em si pensamentos desadaptativos que a levarão a sentir emoções desagradáveis, podendo culminar em comportamentos inadequados e prejudiciais ao seu desenvolvimento. Para Ruiz e Odriozola-González (2016), as experiências vividas de forma estressante ou traumática

podem criar um sistema de crenças e pensamentos automáticos de desamparo, desamor e desvalia sem a criança perceber.

Beck (2013) salienta que o processo terapêutico leva a criança a um processo de aprendizado e autoconhecimento no qual percebe como suas crenças estruturam seu mundo interior, tornando-se, então, capaz de questionar e modificar as crenças disfuncionais por outras mais funcionais, ou seja, por pensamentos mais adaptativos. A autora salienta ainda que a manifestação de uma crença negativa ocorre através de pensamentos automáticos que surgem à mente, estimulados pela situação em que o indivíduo se encontra. Essa situação, geralmente desagradável, provoca um pensamento e esse desencadeia uma emoção e, conseqüentemente, uma reação fisiológica ou comportamental. Assim, a cognição impede o sujeito de perceber o evento de forma adequada para gerar novas respostas e moldar os significados atribuídos à aprendizagem anterior.

Ramos et al. (2016), ao pesquisarem sobre funções executivas no contexto escolar, concluíram que os professores precisam estar cientes da importância das funções cognitivas na vida dos indivíduos. Para os autores, seria ideal que os educadores desenvolvessem a habilidade de perceber seu modo de pensar e agir diante dos eventos cotidianos, observando suas ações e o reflexo delas ao seu redor. Do mesmo modo, a criança deve ser estimulada a desenvolver desde cedo suas habilidades cognitivas, pois assim aprenderá a perceber as vicissitudes de seus processos cognitivos. As cognições distorcidas prejudicam o processo de aprendizagem e geram problemas de convivência, conseqüentemente, refletem de forma negativa na aprendizagem escolar, pois levam a criança a fazer uma leitura e interpretação equivocada, tanto das situações atuais como em relação à prospecção de eventos futuros.

Uma forma de utilizar a abordagem cognitiva em benefício da aprendizagem é através da psicoeducação, modelo em que o terapeuta ensina a criança e, se necessário, o professor, sobre a sua dificuldade, problema ou transtorno, conseqüências que podem ser geradas e possibilidades de novos comportamentos mais adaptativos (CAMINHA; CAMINHA, 2014). A psicoeducação pode ser através da elucidação de como se dão as distorções cognitivas da criança no ambiente escolar, por exemplo. Assim, a criança e o educador poderão identificar a atuação das mesmas.

De acordo com Beck (2013) as distorções cognitivas podem se apresentar de diversas formas. Quando se apresenta na forma de catastrofização, por exemplo, a criança não tem esperança em relação ao futuro, pois no seu pensamento o futuro é cheio de catástrofes, assim

qualquer dificuldade na escola pode representar para a criança a perda do ano letivo. Do mesmo modo, quando se apresenta na forma de raciocínio emocional, faz a criança acreditar que os julgamentos que ela faz de si são os únicos verdadeiros, assim ela pode pensar que as pessoas não gostam dela e que esse pensamento é verdade absoluta.

Para Zanonato e Prado (2015) quando as distorções cognitivas se apresentam na forma de tudo ou nada, faz a criança só perceber as situações sobre esses dois pontos, de modo que eles, ou são totalmente bons, ou totalmente ruins. Dominada por esse tipo de cognição a criança perde a motivação para estudar para uma prova, pois acredita cegamente que não adianta estudar porque será reprovada de qualquer modo. Segundo os autores, na forma de filtro mental a criança só é capaz de focar nos detalhes negativos, ignorando por total os positivos. Isso a leva a concluir que, se tirou uma nota boa na prova foi porque era fácil e não por mérito de seu esforço. Já na forma de leitura mental, faz a criança acreditar que sabe o que as pessoas estão pensando ou sentindo, é como se adivinhasse os pensamentos das pessoas.

Ao surgir na forma de rotulação, leva a criança a classificar a si mesma e aos fatos de forma negativa. Isso faz com que ela acredite que é burra e não consegue aprender, por exemplo. Na forma de personalização, a criança assume a culpa de tudo de ruim que acontece, mesmo que ela não seja culpada. Na forma de maximização e minimização, as distorções cognitivas levam a criança a pensar sobre si, os outros ou as situações em geral, de modo a diminuir os pontos positivos e aumentar os pontos negativos, fazendo a criança acreditar que só é capaz de fazer as coisas que são muito fáceis (ZANONATO; PRADO, 2015).

Uma cognição distorcida, ao apresentar-se na forma de Supergeneralização, faz a criança se utilizar dos resultados negativos de um evento para criar regras e conclusões sobre os demais aspectos da vida, por conseguinte, pensa e acredita que nunca vai bem o bastante. Na forma de ditar as leis, a distorção cognitiva leva a criança a adotar uma ideia fixa e particular sobre como as coisas deveriam acontecer e fica frustrada e com raiva quando suas expectativas não são atingidas. Isso acontece quando a criança não foi o melhor aluno em uma prova, por exemplo, (BECK, 2013).

Devido a essas possibilidades de interpretações cognitivas da realidade de modo distorcido, entender como se organizam os pensamentos dos sujeitos, bem como conhecer estratégias cognitivas, pode ajudar os educadores nos desafios da sala de aula e na compreensão dos comportamentos inadequados apresentados por alguns alunos. Esse é um processo complexo e para o professor alcançar um objetivo de maneira eficaz, supõe adaptar

suas decisões às condições específicas das crianças, a cada momento em que a aprendizagem está acontecendo (SUEHIRO; MAGALHÃES, 2014).

As autoras salientam que a criança precisa aprender a organizar, elaborar e integrar as informações recebidas pelo professor para ser capaz de agregá-las aos novos conhecimentos. Dessa forma, a criança será capaz de construir, a cada novo conhecimento, uma bagagem de aprendizagem satisfatória a suas demandas enquanto estudante, refletindo positivamente nas suas ações ao longo da vida.

Uma maneira para a criança tomar consciência desse processo é ser ensinada o hábito de repetir o aprendido, bem como realizar conexões entre o novo conhecimento e o que ela já conhece, ou seja, o que já é familiar. Além disso, de suma importância é o monitoramento das tarefas realizadas por um adulto. Qualquer estratégia a ser utilizada no processo de aprendizagem da leitura e escrita escolar não deve ser utilizada isoladamente, mas sim em consonância com outras, especialmente as estratégias que envolvem cognição ou metacognição. Isso porque a estratégia de repetição, por exemplo, quando utilizada isoladamente, se torna superficial, simplista. Assim, a criança poderá ter dificuldade para realizar a leitura focando nos objetivos, significado e organização do texto (GOMES; 2014).

Quando a criança é ensinada a utilizar estratégias cognitivas, ela aprende a pensar de forma ordenada, conseqüentemente irá armazenar a informação de forma eficiente. Já quando ela aprende estratégias metacognitivas, ela aprende a pensar sobre seu próprio pensamento e, como consequência, planeja o armazenamento das informações aprendidas de forma que ela possa acessar com facilidade à medida do necessário. Dessa forma a criança consegue monitorar seu processo de aprendizagem, pois aprende a realizar mentalmente o planejamento, monitoramento e regulação das ações realizadas (CUNHA; MARTINS; CAPELLINI, 2017).

A metacognição é um processo mais complexo, porém quando a criança toma consciência desse processo ela se torna capaz de organizar seu estudo, controlar e avaliar sua aprendizagem, bem como modificar seu comportamento ou forma de estudar diante das dificuldades que surgem. O fato de a criança aprender a regular ativamente sua cognição, sua motivação e seu comportamento melhora consideravelmente seu desempenho escolar (ALMEIDA, 2002).

É sabido que poucos alunos conseguem regular a própria aprendizagem e que a maioria precisa ser ensinada e orientada a como estudar adequadamente e quais estratégias

devem utilizar para aprender. Isso é importante porque a aprendizagem eficiente não depende somente do grau de inteligência, mas do desenvolvimento do seu potencial, o que pode ocorrer por meio da intervenção, seja do professor ou dos adultos responsáveis, desde que estes tenham capacidade para esse fim (ANDRADA, 2003).

Beck (2013) relata que a criança não nasce autorregulada, esse processo acontece à medida que ela entra em contato com outros sujeitos. O aprendizado da regulação cognitiva pode ser feito pelo professor e, também, pelos responsáveis pela criança, desde que sejam capazes de desempenhar esse papel. Quando a criança toma consciência de seu processo de aprendizagem, ela sai da situação de passividade e torna-se responsável pelo seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma se torna capaz de armazenar informações adquiridas e de recuperá-las futuramente quando necessitar.

2. 7 Recursos lúdicos no trabalho clínico infantil

Em psicologia, o lúdico é a estratégia central para compreender o comportamento infantil, bem como para criar intervenções clínicas por meios de jogos, filmes, histórias, fantoches, etc. Boruchovitch (2006) destaca que no trabalho com a criança o profissional deve lançar mão dessas estratégias para auxiliar a criança na retomada do seu desenvolvimento adequado.

Cazetta et al. (2018), ao pesquisar sobre o uso de estratégias em estágios supervisionados no contexto escolar, ressaltou a importância do uso de recursos no trabalho com o público infantil, especialmente o lúdico. Através do lúdico a criança pode expressar-se livremente explorando as possibilidades que os personagens permitem. Salientam que muitos recursos lúdicos podem ser adaptados para trabalhar as dificuldades das crianças no contexto escolar. Porém, quando falamos de crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, especialmente as da leitura e escrita, essa tarefa é mais complexa, pois envolve além das emoções, as cognições e comportamentos infantis.

Os instrumentos específicos para trabalhar com as dificuldades da leitura e escrita escolar disponível para profissionais são mais voltados para questões relacionadas à fluência, compreensão leitora e compreensão fonológica. Outra característica desses instrumentos é que não priorizam o lúdico e a criatividade da criança. Seus itens são voltados a aferições, o que dificultando o trabalho clínico (CUNHA; MARTINS; CAPELLINI, 2017).

Os recursos lúdicos são ferramentas eficazes no trabalho infantil e muitos podem ser adaptados às necessidades de cada criança, devido à capacidade de flexibilização que oferecem, pois não foram desenvolvidos com uma única finalidade. Segundo Prates, Lima e Ciasca (2016), as histórias têm essa versatilidade. O valor das histórias terapêuticas foi salientado também por Sunderland (2005) que revelou, num estudo comparando crianças que apresentavam comportamentos desadaptativos com crianças que apresentavam comportamentos de acordo com suas idades, que, após participarem de oficinas lúdicas com histórias terapêuticas, os comportamentos não facilitadores (chorar, ficar triste, desanimar e fazer chantagem) das crianças com comportamentos desadaptativos, diminuíram, e as crianças que se apresentavam de acordo com sua idade tornaram-se mais confiantes e motivadas para os desafios e realização das demandas escolares.

De acordo com Viana, Imbrizi e Jurdi (2018), as histórias terapêuticas estabelecem uma ligação direta com a emoção infantil. O contato com o mundo do faz de conta que a história proporciona gera um equilíbrio emocional que auxilia no reconhecimento de pensamentos e comportamentos advindos da emoção sentida. Assim, a criança pode, com ajuda do profissional, aprender estratégias de enfrentamento no processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma melhor expressão frente ao problema escolar. O ato de aprender mantém uma estreita relação com os pensamentos e estado emocional dos indivíduos, sendo assim, quando a criança está desregulada emocionalmente, poderá ter prejuízos consideráveis na habilidade de ler e escrever (VIANA; IMBRIZI; JURDI, 2018).

Para trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizagem Cunha, Martins e Capellini (2017) salienta que as histórias e técnicas utilizadas precisam ser adaptadas à necessidade das crianças e as suas realidades. Por isso, as atividades devem ser realizadas em pequenos grupos e priorizando as faixas etárias e similaridades comportamentais. Isso porque, em se tratando da dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar, os processos envolvidos podem ser de diversas naturezas.

Na abordagem cognitivo-comportamental os indivíduos precisam ter novas experiências de aprendizagem de modo a monitorar seus pensamentos e relacioná-los a comportamentos mais assertivos, o que está relacionado às emoções que desencadearam esse processo. O questionamento socrático – forma de extrair do sujeito, por meio de perguntas, o conhecimento que ele já possui; a descoberta guiada – associação do pensamento e uma emoção desadaptativos e posterior elaboração de um pensamento alternativo – e; a metacognição - pensar sobre o pensar são estratégias eficazes para isso (BECK, 2013).

O ambiente escolar é propício para através das histórias lúdicas, desenvolver, flexibilizar e buscar soluções de problemas e assim ajudar a criança a tornar-se mais questionadora (BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016; BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; CAZETTA et al., 2018; CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018).

O estudo de Boruchovitch et al. (2006) mostrou que as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental brasileiro são similares a de outros países, porém os estudantes brasileiros pouco são estimulados, na prática, a utilizar essas estratégias. A autora também encontrou relação significativa entre o uso das estratégias de aprendizagem e o aumento no nível de ansiedade dos estudantes, especialmente nos que utilizavam estratégias por conta própria. Esse estudo mostrou ainda que a metacognição não é treinada nos estudantes, pois 80% deles, ao utilizarem as estratégias de aprendizagem, perceberam que lêem e não entendem o que estão lendo.

Gomes e Boruchovitch (2002, 2005, 2011) reforçam que não pode passar despercebido o fato de que o desempenho escolar é influenciado também por fatores que vão além do uso de estratégias de aprendizagem, tais como as crenças do estudante sobre si e sobre a tarefa escolar, a motivação, a ansiedade, as expectativas em relação à escola, dentre outros. Sugerem que as técnicas lúdicas devem ser mais utilizadas, pois esse é o caminho mais adequado para acessar o mundo infantil e auxiliar a criança a desenvolver habilidades, bem como para entender as experiências vividas pelas crianças que podem estar prejudicando seu desenvolvimento adequado, inclusive na escola.

O lúdico tem sido considerado como a ferramenta mais eficaz para ajudar criança a se desenvolver, pois é a partir do brincar, dos jogos e da dramatização que ela é motivada e estimulada para aprender e conhecer o mundo. Dessa forma, é necessário que um mediador oriente e conduza a brincadeira ou tarefa para ajudar a criança a desenvolver suas habilidades motora, sensorial, social, emocionais, de comunicação, entre outras. Com isso, estar-se-á ajudando a criança a adquirir competências e experiências novas, bem como estará treinando as instâncias cognitivas e metacognitivas e seu conteúdo emocional (CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018; OLIVEIRA; SOUZA, 2018).

Para trabalhar o conteúdo emocional da criança, os profissionais podem utilizar ferramentas disponíveis na internet, ou podem confeccionar suas próprias ferramentas lúdicas. Além disso, existem ferramentas prontas desenvolvidas por profissionais qualificados que

podem ser utilizadas (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018; BECK, 2013; BORUCHOVITCH, 2006; CAMINHA; CAMINHA, 2017; NEVES; SOUZA, 2018).

Uma ferramenta muito utilizada por psicólogos, pedagogos e psicopedagogos é o Baralho das Emoções, instrumento lúdico desenvolvido por Caminha e Caminha para facilitar o acesso às emoções infantis na clínica cognitiva. Outro instrumento terapêutico para trabalhar com crianças de forma lúdica é a história "Por que vou à terapia? Crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental", desenvolvida por Caminha e Tisser (2014), com o objetivo de psicoeducar o público infantil sobre dúvidas, curiosidades, inseguranças ou medos relacionados ao processo terapêutico.

Esses recursos podem ser adaptados pelo profissional para trabalhar as emoções, pensamentos e comportamentos da criança em relação a sua dificuldade de aprendizagem escolar, auxiliando-as a dar significado a momentos vividos que podem estar relacionados com seu sofrimento. Através de histórias lúdicas e das cartas das emoções, o profissional pode proporcionar que a criança participe ativamente do processo de conexões entre suas emoções, pensamentos, comportamentos e alterações fisiológicas de forma que possa, aos poucos, interagir, contar e refletir sobre alguns aspectos de sua própria história. Por meio da interação, a criança pode ser estimulada a escrever ou falar fazendo conexão com aquilo que a história oferece (CUNHA et al., 2016).

A história "O medo e seus disfarces", desenvolvida por Caminha (2015), proporciona ao terapeuta ajudar a criança a revelar e entender que as emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis, são parte da vida dos seres humanos. Através da história, o terapeuta, pedagogo ou professor qualificado pode mostrar à criança que a emoção medo tem a função de preservação e, quando bem dosado, protege e evita situações nas quais podemos nos colocar em risco. Assim, tanto o medo, como outras emoções conhecidas como agradáveis ou desagradáveis devem ser entendidas, aceitas e validadas.

A história terapêutica "A disputa dos pensamentos" de Zanonato e Prado (2015) pode ser extremamente útil para trabalhar pensamentos infantis, tornando o processo terapêutico mais rico e divertido, pois a forma lúdica ajuda a consolidar e fixar a identificação de diversas distorções cognitivas através das cores, formas e metáforas diversas para ensinar a criança a identificar os pensamentos que atrapalham e os que ajudam. Com isso, o terapeuta pode ajudar a criança a enfrentar suas angústias e preocupações de forma lúdica, pois utiliza "elementos mágicos", como metáforas, para criar uma atmosfera lúdica e interessante, através

da qual a personagem é ensinada a identificar os pensamentos que ajudam e os que atrapalham seu desenvolvimento saudável.

Quando uma criança está ansiosa tende a ver o mundo como um lugar perigoso e ameaçador, e sua mente passa a ficar ocupada com uma série de pensamentos negativos e irrealistas. Uma estratégia para ajudar a controlar a ansiedade envolve a substituição dos pensamentos geradores de preocupação por pensamentos realistas e equilibrados, o que implica aprender a olhar as situações da vida de uma forma clara e adequada, tratando de vê-las sem excesso de negatividade e, portanto, com menos preocupação (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018; BECK, 2013; CAMINHA; CAMINHA, 2017; GOMES; BORUCHOVITCH, 2011; NEVES; SOUZA, 2018; PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015).

Podemos perceber que, diferente do que uma visão idealizada do mundo da infância poderia supor, as crianças costumam ter preocupações e pensamentos que incomodam e a fazem sentir-se ansiosa. Diante desses eventos, o trabalho com histórias e metáforas tem sido reconhecido por muitos autores como um importante recurso na terapia com crianças, pois as ajudam a flexibilizar seu modo de pensar seus sentimentos e ações, além disso, as metáforas podem ser utilizadas de várias formas, ou ainda associadas a imagens visuais, o que as tornam especialmente úteis no trabalho que visa à reestruturação cognitiva, motivação e aprendizado da criança (CORRÊA, 2015).

3 MANUSCRITOS

3.1 Análises das emoções a partir psicoeducação de crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita

RESUMO

Trata-se de um estudo qualitativo cujo objetivo foi compreender quais as emoções prevalentes em crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Participaram de 12 encontros, entre abril e julho de 2018, cinco estudantes, entre seis e onze anos e os responsáveis. Utilizaram-se os seguintes instrumentos: Baralho das Emoções e dos Pensamentos, histórias terapêuticas, questionário em forma de anamnese e observação participante. A análise permitiu definir cinco categorias: *Ansiedade vai, esperança vem; Esperança traduzindo alegria; Esperança, alegria e ansiedade eu senti; Esperança em oposição à confusão e; Entre o nojo e a desconfiança, existe esperança*. Identificaram-se Encontros (concepções convergentes) e (des) Encontros (oposições entre os dados de cada dupla) entre o relato da criança e seu responsável. A esperança caracterizou os Encontros; os (des) Encontros, de acordo com a história de vida de cada criança, oscilaram entre ansiedade, alegria, confusão, nojo e desconfiança.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem; crianças; emoções.

ABSTRACT

It is a qualitative study that aimed to reflect the emotions prevalent in children with learning difficulties in reading and writing. Twelve meetings took place between April and July 2018, five students, between six and eleven years and those responsible. The following instruments were used: Emotions Deck and Thinking Deck, therapeutic histories, questionnaire in the form of anamnesis and participant observation. The analysis allowed to define five categories: *Anxiety goes hope comes; Hope translating joy; Hope, joy and anxiety I felt; Hope in opposition to confusion and Between disgust and distrust, there is hope*. Meetings (convergent conceptions) and (dys) meetings (oppositions between the data of each pair) were identified between the child's report and the person in charge. Hope characterized the Meetings; the (dys) meetings, according to the life history of each child, oscillated between anxiety, joy, confusion, disgust and distrust.

Keywords: learning difficulty; children; emotions.

INTRODUÇÃO

As emoções contribuem para a formação do indivíduo e influenciam na avaliação que faz de si (CARVALHO-SILVA; BATISTA; ALVES, 2014). Na infância, o modo como são experimentadas é influenciado pelas crenças e culturas das figuras de referência (BENETTI; VIEIRA; FARACCO, 2016). Uma criança acolhida emocionalmente tem mais chances de apresentar comportamentos assertivos diante frustrações do que a criança negligenciada (ANDRADE *et al.*, 2014).

Especialmente quando inicia a vida escolar a criança pode apresentar comportamentos inadequados em reação às experiências interpessoais, caso não tenha recebido os cuidados afetivos necessários nos primeiros três anos de vida (AGUIAR; SILVA; AGUIAR; TORRO-ALVES; SOUZA, 2017). Para o autor essa conduta pode influenciar no surgimento de dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita dessa criança.

Caminha e Caminha (2017), no trabalho clínico com crianças, perceberam que muitas emoções desagradáveis estão relacionadas a eventos vividos no contexto familiar ou escolar. De acordo com Caminha e Caminha (2016) as emoções controlam alguns dos nossos processos mentais, assim, a combinação de experiências emocionais desagradáveis com fatores externos que a criança é exposta pode influenciar na aprendizagem escolar.

Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto (2016) afirmam que na escola e na família a criança recebe orientações e cuidados para desenvolver seu repertório emocional. De acordo com Inácio, Oliveira e Santos (2018), relações desarmônicas nesses espaços prejudicam a aprendizagem, pois aprender envolve ações e interações com outros sujeitos.

As emoções desagradáveis não são prejudiciais para os processos de aprendizagem sem influência; Barbosa e Marinho-Araújo (2010) afirmam que é o adoecimento das experiências que colaboram para o seu surgimento. A família e a escola devem contribuir para

não intensificar essas emoções e gerar sentimentos de desamparo, desamor e desvalia, causando prejuízos funcionais à criança (LIMA; CHAPADEIRO, 2015).

Uma emoção pode ser sentida de acordo com as experiências vividas, ou seja, podem ser positivas em uma criança que possui boa capacidade de lidar com frustrações e, ao contrário podem ser negativas em crianças que não aprenderam a lidar com frustrações (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Uma criança pode sentir medo forte ao ficar sozinha, enquanto outra pode sentir medo fraco diante da experiência (CAMINHA; CAMINHA, 2011). Essa variação pode explicar as diferenças na aprendizagem dos alunos, bem como suas respostas fisiológicas e comportamentos desadaptativos (BARIOLA; GULLONE; HUGHES, 2011; CAMINHA; CAMINHA, 2016).

As emoções influenciam a motivação durante as atividades escolares. Caminha e Caminha (2016) alegam que para responder adequadamente às experiências desagradáveis, a criança precisa ser capaz de lidar com conteúdos emocionais desagradáveis. Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), ao pesquisarem sobre características emocionais de crianças com dificuldade na escrita, concluíram que elas apresentam mais sentimentos desagradáveis em relação aos pais e educadores do que crianças sem dificuldade para aprender. Complementando, Arruda, Lima e Passos (2011) salientam que esses sentimentos podem gerar comportamentos de impulsividade, insegurança e perseverança no negativo.

Ramos, Fernandez, Furtado, Ramos, Silva e Pontes (2016) concluíram que crianças expostas, a maior parte do tempo, a eventos desagradáveis tendem a maior falta de controle, avaliação crítica e discernimento. Koizumi e Takagishi (2014) concluíram que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem sérias dificuldades nas relações interpessoais e altos níveis de dependência.

Dias e Seabra (2017) investigaram as relações entre traços de personalidade e desempenho escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem e encontraram sintomas como baixo desempenho, ansiedade e agressividade.

Em relação à dificuldade de aprendizagem a dimensão emocional adquiriu proporções nas pesquisas, porém de acordo com Lim (2016) estudos cognitivos ainda lideram. Porém, é preciso expandir essa área de conhecimento, pois nem sempre a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem para ler e escrever apresenta diagnóstico nosológico (CAPELATTO; MARTINS-FILHO, 2009; BARIOLA *et al.*, 2011; CAPELATTO; CAPELATTO, 2012; AGUIAR *et al.*, 2017; ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017). Assim, o presente estudo buscou compreender quais as emoções prevalecem em crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita escolar através de um processo terapêutico.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e qualitativo que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle sob o parecer nº: 2.453.889. Cinco crianças e cada responsável foram escolhidas por conveniência e, foram identificados como criança A, B, C, D, E; e os responsáveis, respectivamente, como A, B, C, D, E. Minayo (2017) considera esse número suficiente para a saturação dos dados quando se quer estudar experiências individuais.

A, 8 anos de idade, 3º ano escolar, tem pais separados. Mora com o pai, policial de 45 anos e a irmã de 18 anos. A mãe, 39 anos é segurança privada. A sempre foi acompanhada pelo pai nas sessões, a mãe compareceu uma vez. Pela narrativa do pai, o casal se separou faz 03 anos, devido ao ciúme excessivo da esposa que, muitas vezes, reagia com violência, na presença de A, no momento que ele saía para trabalhar e ameaçava desaparecer. A irmã de A,

compareceu uma vez e relatou não ter boa relação com a mãe e que ela nunca foi participativa na educação de A. relatou ainda que a mãe deixa toda a responsabilidade relacionada à irmã para ela e o pai. O pai e a irmã de A, ressaltam que a mãe é ambivalente, que quando conhece um homem, logo, passa a morar com ele, deixando A de “lado” e quando termina o relacionamento volta dizendo que não vai se afastar da menina.

B, 8 anos, 3º ano, mora com o pai, policial de 35 anos e o irmão de 4. A mãe, 34 anos, enfermeira, desempregada, passou por uma retirada de tumor. A mãe sempre o acompanhou nas sessões, o pai compareceu uma vez. B mudou-se para Porto Alegre faz três anos, ficando afastado do avô materno quem era a referência de figura paterna para B, pois o pai trabalhava longe da família. O avô faleceu faz um ano, causando muita tristeza e culpa na mãe de B por não ter prestado apoio ao pai enquanto ele estava vivo, fato que, unido ao surgimento do tumor, levou-a a tentar o suicídio ingerindo uma grande dose de medicações. B chora quando está longe da mãe, inclusive na escola, fazendo com que a professora solicite sua presença. Na presença da mãe alega sentir cansaço e nega-se a permanecer na escola justificando que a professora grita com ele e o deixa sem pátio porque ele não consegue copiar o que ela passa no quadro.

C, 8anos, 3º ano, filha única, mora com o pai, caminhoneiro de 39 anos e com a mãe, dona de casa, 35 anos. A menina comparecia às sessões, acompanhada da mãe, o pai a acompanhou uma vez, justificando com as viagens inerentes à profissão. A mãe afirmou que o pai pouco participa da educação da filha e que se sente sobrecarregada com a responsabilidade de cuidar da casa e da educação da filha. C é uma criança aparentemente obesa, assim como a mãe e o pai. A mãe acredita que conforme a filha crescer vai emagrecer, afirmando que o mesmo aconteceu com ela (provável percepção distorcida da própria imagem, pois aparentemente a mãe sofre de obesidade). Além disso, a mãe demonstrou insatisfação na relação conjugal e que permanece no casamento por causa da filha.

D, 8 anos, 3º ano, mora com o pai, mecânico de 39 anos; a mãe, 35 anos, supervisora na indústria calçadista e; a irmã de 18 anos, filha de um relacionamento anterior. Na primeira sessão D foi acompanhado da mãe e nas seguintes uma cuidadora o levava e a irmã o buscava. O pai não atendeu as solicitações de comparecimento e, de acordo com a mãe e a irmã, ele acredita que a terapia é frescura. Ambas relataram que o pai “mima” e faz todas as vontades de D, sem colocar limites nos seus comportamentos inadequados. D relatou que foi esquecido na escola pela irmã quando frequentava o 1º ano, fato que foi confirmado pela mãe.

E, 8 anos, 3º ano, mora com a mãe de 39 anos, do lar, o padrasto de 33 anos, reciclador de lixo, e os três filhos do padrasto de 12, 9 e 8 anos. A mãe conheceu o atual companheiro quando trabalhava na reciclagem e, logo, resolveram morar juntos. E não conheceu o pai biológico, que está foragido da justiça acusado de assassinar sua tia materna. A mãe relata que E desconhece a história do pai e que disse à menina somente que o pai sumiu. De acordo com a coordenação pedagógica, E falta frequentemente à escola e a mãe alegava sempre problemas de saúde. As sessões que E faltou foram realizadas em outro momento de acordo com a disponibilidade da sala e terapeuta. E sempre compareceu levada pela mãe.

Os dados foram coletados em 12 sessões, 01 vez por semana, 90 minutos cada, entre abril e julho de 2018. Foi utilizada a abordagem cognitivo-comportamental, trabalhando com 20 emoções: tranquilidade, alegria, esperança, saudade, amor, orgulho, ansiedade, raiva, nojo, desconfiança, desespero, tristeza, culpa, vergonha, cansaço, solidão, confusão, preocupação, medo e decepção.

Foram utilizadas as ferramentas: Baralho das Emoções de Caminha e Caminha (2011), Baralho dos Pensamentos de Caminha e Caminha (2012) e as histórias terapêuticas: *O medo e seus disfarces* de Caminha (2015), *Por que vou à terapia? Crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental* de Caminha e Tisser (2014) e, *A disputa dos pensamentos* de Zanonato e Prado (2015). Todas com anexos eletrônicos para utilização dos profissionais.

Foi utilizado questionário estruturado em forma de anamnese elaborado pela pesquisadora contendo os itens: história de vida da criança; história psiquiátrica familiar; história de vida dos pais; história clínica da criança, os quais foram respondidos em casa pelos pais após explicação de cada item na sessão.

A observação baseada em Bardin (1977) foi norteada por roteiro: 1. Quais emoções são expressas pelas crianças considerando os protocolos de monitoramento diário preenchidos pelas crianças e pelos responsáveis? 2. Quais os comportamentos percebidos como prevalentes nas crianças durante o período terapêutico (considerado o material trabalhado e a percepção da profissional)? 3. Quais os eventos vividos pelas crianças no contexto escolar e familiar que podem estar contribuindo para o surgimento das emoções (considerado o material trabalhado e a percepção da profissional)?

A análise seguiu as etapas: 1) organização, leitura semanal; 2) codificação em tabelas; 3) definição das categorias; 4) análise das categorias; e 5) escrita do texto final. Esse processo permitiu reunir as emoções de cada criança em uma tabela e dos responsáveis em outra (a percepção da criança A foi realizada pelo pai e das demais crianças pelas mães). Foram cruzadas as informações da criança com o respectivo responsável e, analisada teoricamente os cinco conjuntos. Como base para o estudo considerou-se as duas emoções que se destacaram individualmente.

RESULTADOS

A análise definiu cinco categorias, dentre as quais identificaram-se, Encontros e (des) Encontros no relatos dos participantes, sendo os Encontros entendidos como convergências e os (des) Encontros como oposição.

Para analisar os dados foram produzidas duas Tabelas. A Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam a compilação das duas emoções que se destacaram para cada uma das cinco crianças durante os meses de abril a julho de 2018, considerando a percepção da criança e a percepção do respectivo responsável, podendo ambos ter a mesma percepção ou opções divergentes. Nas Tabelas 1 e 2 encontra-se também a somatória de outras emoções citadas por responsáveis e crianças agrupadas. As tabelas 1 e 2 encontram-se no final deste estudo.

Ansiedade vai, esperança vem

Essa categoria representa as experiências emocionais da criança A. A Tabela 1, mostra o (des) Encontro entre as percepções da criança e do pai em relação à frequência emocional. A criança A evidenciou ansiedade e esperança, respectivamente, enquanto o pai esperança e ansiedade. Para Caminha (2014), muitos pais não percebem o sofrimento emocional dos filhos, porque não aprenderam a entender seu próprio comportamento emocional.

Outro (des) Encontro foi na constância da emoção esperança em ambas as percepções, havendo alteração no final do processo. Para Barros *et al.* (2015), o final de um processo terapêutico pode gerar incertezas quanto à capacidade dar continuidade ao que foi aprendido na terapia. Para Bazi e Sisto (2000) é normal os pais ficarem angustiados com o final do processo terapêutico, pois se deparam com o fato de que a aprendizagem é um processo contínuo e que precisam dar sequência ao trabalho com a criança.

Ainda na Tabela 1, percebe-se outro Encontro em relação à quantificação da emoção ansiedade considerando ambas as percepções. De acordo com Cruvinel e Boruchovitch (2011) trabalhar as emoções ajuda a diminuir pensamentos desadaptativos, reconhecer e lidar de forma adaptativa com pensamentos negativos, fato que, conseqüentemente, gera sentimentos

e comportamentos mais funcionais, fazendo com que a criança se torne mais confiante em suas ações.

Na Tabela 2, percebe-se um Encontro entre a intensidade da emoção esperança, em ambas as percepções. De acordo com Gorayeb (2014), a psicoeducação da ansiedade melhora a autoestima, torna o sujeito mais confiante e capaz de adotar uma postura mais adaptativa em relação aos pensamentos oriundos da situação ou dificuldade inicial, refletindo em sua autopercepção, assim como em diversos outros sintomas relacionados a ela.

Jelloucchek (2013) salienta que a educação emocional torna o modo de agir e pensar mais adaptativo. Afirmativa semelhante à conclusão de Capelatto e Martins-filho (2009) em relação à participação dos pais. Para ambos a participação dos pais no processo terapêutico é fundamental para a continuidade da psicoeducação em casa, visto que a aprendizagem humana é um processo contínuo.

Esperança traduzindo alegria

A categoria representa experiências emocionais da criança B.

Na Tabela 1 percebe-se que B e a mãe evidenciaram a esperança, emoção que permaneceu inicialmente constante, apresentando queda no final, caracterizando um Encontro. Para Elkman (2011) o papel da emoção esperança é manter o indivíduo na busca de seus objetivos, bem como fortalecer a crença de que é capaz de alcançá-lo.

De acordo com Gorayeb (2014), o final do processo terapêutico nem sempre facilita essa tarefa, pois o afastamento do terapeuta geralmente causa a sensação de abandono podendo causar distorções momentâneas no modo de pensar e agir dos sujeitos. Essa situação tende a melhorar assim que o paciente segue seu curso, ou no caso dos pais que percebem ser

capazes de dar continuidade na educação emocional da criança, a partir da do aprendizado sobre educação emocional.

A Tabela 1 mostra um (des) Encontro em relação à segunda emoção destacada pela dupla: ansiedade e alegria. De acordo com Fernández (2008) e Ghosh (2016) as emoções das figuras de referência, especialmente da mãe, em relação as suas experiências podem influenciar as emoções, pensamentos e comportamentos dos filhos, bem como no modo como veem seus filhos.

Na Tabela 2, percebe-se um Encontro em relação à intensidade pontuada para a emoção esperança. Para Elkman (2011) a esperança está relacionada à crença de capacidade do indivíduo em superar e enfrentar suas dificuldades, bem como os demais eventos que causam emoções desagradáveis relacionados às vivências atuais do sujeito.

Esperança, alegria e ansiedade eu senti

A categoria representa as experiências emocionais da criança C.

A tabela 1 mostra um Encontro na pontuação da emoção esperança e que essa emoção, ou manteve-se instável, ou aumentou, configurando outro Encontro. Reis *et al.* (2016) salientam que a criança acometida por sentimentos de desamparo, quanto mais for incentivada e receber afeto dos pais, mais chances têm de se sentir motivada a aprender. Para Pulido-Acosta e Herrera-Clavero (2018) ter esperança em algo está diretamente relacionado à motivação do sujeito.

Na mesma tabela percebe-se o (des) Encontro na segunda emoção escolhida por C e por sua mãe. Para Lourenço, Dinis e Gouveia (2010) a emoção ansiedade surge diante eventos desagradáveis ou estressores. Para a autora sentir ansiedade diante aos desafios da vida é normal. O problema é quando a emoção passa a fazer parte do cotidiano do sujeito. De acordo

com Caminha (2014), a ansiedade quando não tratada pode afetar o modo como a criança pensa e se comporta diante de situações que demandam seu envolvimento, como nas tarefas escolares.

A tabela 2 mostra um Encontro para a emoção esperança, pontuada como forte por ambas, seguido de muito forte. De acordo com Pereira (2015) a esperança é alimentada pela motivação que a criança recebe dos cuidadores. Para Pinto *et al.* (2014) quanto mais envolvidos nas atividades da criança os pais estiverem, mais motivada ela se tornará. Na tabela 2 percebe-se ainda que a alegria, segunda opção da criança e a ansiedade, segunda opção da mãe, representam um (des) Encontro. De acordo com Szymanski (2004) é bastante comum à transferência das emoções parentais para os filhos.

Esperança em oposição à confusão

A categoria representa as experiências emocionais vividas pela criança D. A tabela 1 mostra que a mãe destacou a esperança seguida da confusão, enquanto a criança destacou a confusão seguida da esperança. A mãe no último mês apresentou queda na pontuação da esperança superando os dados iniciais. O mesmo aconteceu na percepção da criança, caracterizando um Encontro. Para Pinto *et al.* (2014), a motivação dos pais é fundamental para alavancar a criança e o contrário reflete no seu desempenho gerando sentimentos de desvalia em relação às atividades escolares.

A tabela ainda mostra que a pontuação da criança para a emoção confusão aumentou caracterizando um (des) Encontro em relação a percepção do responsável. De acordo com Damásio (2010) problemas nosológicos de base neurológica podem causar dentre os diversos sintomas, a sensação de confusão durante o processo de aprendizagem e que, dependendo da ordem do problema, pode acarretar em prejuízos significativos na vida do sujeito.

A Tabela 2 mostra pontuação forte para a emoção esperança e médio para a confusão, caracterizando um Encontro. De acordo com Bartholomeu *et al.* (2006) é positivo para a melhora da saúde mental, quando o indivíduo, diante de eventos difíceis ou estressores consegue manter a esperança de melhora.

Entre o nojo e a desconfiança, existe esperança

A categoria para representar as experiências emocionais vividas por E.

A tabela 1 mostra um (des) Encontros entre as emoções prevalentes entre as percepções, bem como entre a segunda opção da mãe e da filha. Ademais, percebe-se que a criança dobrou a pontuação da emoção prevalente, enquanto a mãe pontuou uma única vez.

A Tabela 1 mostra ainda que a mãe apontou significativamente a emoção desconfiança e que a emoção nojo (des) Encontra as percepções. Em contrapartida, na tabela 2, percebe-se um Encontro em relação à intensidade da emoção mais pontuada pela criança e pela mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das categorias possibilitou-se perceber que o repertório emocional das crianças era pobre, as crianças não conheciam o significado de todas as emoções trabalhadas e confundiam algumas. Esse fato pode estar relacionado ao tipo de relação afetiva com as figuras de referência, bem como pelas experiências dentro dos contextos que permeiam, pois se restringem aos familiares, vizinhos, professores, funcionários e colegas da escola.

O convívio social restrito faz com que a criança aprenda hábitos oriundos de seus *clusters*, dentre os quais estão às experiências emocionais. Assim, de acordo com o exposto

pelos responsáveis e pelas crianças, percebeu-se que elas recebem aporte emocional insuficiente ao desenvolvimento e fortalecimento da autoestima e autonomia. Os pais relataram ter dificuldades em expressar emoções e também para dar afeto aos filhos, alegando adotar o mesmo modelo apreendido com seus pais na infância, ou seja, a falta ou o pouco afeto recebido nas suas próprias infâncias está refletindo na educação dos filhos como um Encontro geracional, o que pode ser percebido abaixo, respectivamente, nas falas dos pais A; B, C; D e E:

Eu brinco com ela, mas devido minha criação, fica difícil ficar abraçando.

Eu estou criando ele como minha mãe nos criou, sem muita frescura!

Ela tem tudo, mas acho que não abraço muito, fomos criados assim.

Não recebi carinho dos meus pais e agora tenho que abraçar toda hora.

Eu beijo quando deixo ela na escola, mas é só assim!

Também foi possível verificar através das atividades realizadas com as crianças que as professoras lidavam com suas dificuldades de aprendizagem de forma linear. Agindo assim, o professor deixa de lado as individualidades, hábitos e costumes de cada criança, excluindo e negligenciando o direito de aprender. Esse Encontro no tratamento escolar recebido por A; B, C; D e E segue respectivamente:

A professora disse que sou burra e que mereço ficar sem intervalo.

A professora me chama de preguiçosa, diz que não sei fazer nada.

A professora grita porque não entendo e diz que vou rodar.

A professora me deixa sem pátio porque eu não consigo copiar e choro.

A "profe" diz que sou feia e manda um colega ler e dizer: entendeu, E?"

Por um lado percebe-se que os Encontros mencionados acima podem estar relacionados às experiências desagradáveis, as quais as crianças são expostas na escola. Por outro lado, esse comportamento por parte dos professores pode estar relacionado à falta de conhecimento quanto à importância de proporcionar à criança experiências emocionais agradáveis.

A ansiedade foi a segunda emoção mais citada durante o processo terapêutico. Os responsáveis relataram eventos como: sobrecarga de trabalho, dificuldades financeiras, desgaste no relacionamento conjugal, ter que cuidar da organização da casa e cuidar dos filhos, falta de tempo para diversão e vida social, o que pode justificar o destaque da emoção ansiedade como pano de fundo para suas próprias experiências desagradáveis.

Assim, os pais acabam por transmitir suas angústias, como se estivessem realizando uma “osmose psíquica” para os filhos que, uma vez “contagiados” pelos sentimentos dos pais, passam a agir e adquirir medos e comportamentos inadequados. A criança pode ser levada a sentir e acreditar que o mundo não é seguro ou tranquilo e que nem os pais são capazes de protegê-las dos perigos.

Apesar disso, percebe-se que a esperança foi a emoção prevalente entre os participantes. Esse Encontro pode ser justificado pelo fato de a educação emocional possibilitar mudanças no modo de sentir, agir e pensar dos sujeitos, permitindo que tenham uma visão mais adaptativa dos fatos, sendo esse o papel da esperança.

Os (des) Encontros podem se justificar pelo estilo de vida e as experiências proporcionadas pelas pessoas com as quais cada criança convive, exceto a criança D que de acordo com exames neurológicos apresenta déficit intelectual.

O declínio de emoções agradáveis pode estar relacionado ao término da terapia, pois é comum o final do processo terapêutico gerar angústias, pois a criança e o responsável terão

que seguir o processo, sozinhos. Especialmente sobre os responsáveis recai a responsabilidade de orientar os filhos para que seu aprendizado retome um nível de “igualdade” aos colegas.

CONCLUSÃO

Contribuir com a academia foi a intenção da escolha do objetivo desse estudo, pois os estudos realizados focando as emoções infantis geralmente são relacionados às questões nosológicas. Além disso, acredita-se na importância de testar, refletir e adequar técnicas e instrumentos que possibilitem aos profissionais trabalhar a regulação emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, enfatizando a participação dos responsáveis.

Dentre as diversas possibilidades de abordagens, salienta-se a Terapia Cognitiva Comportamental, pois ela é focada no lúdico e permite a adaptação do brincar pelo profissional às necessidades terapêuticas, bem como facilita a reorganização dos arranjos familiares, ensinando estratégias para que responsáveis e crianças percebam suas emoções e lidem melhor com elas.

Como limitação desse estudo, pode-se citar o número reduzido da amostra, que impossibilita a generalização dos resultados. Por outro lado, as pesquisas qualitativas são importantes para, a partir da reflexão de casos específicos, estimular pesquisas com coeficientes maiores.

REFERÊNCIAS

- Andrade, N. C., Abreu, N., Menezes, I., Mello, C. B., Duran, V. R., & Moreira, N. A. (2014). Adaptação transcultural do Teste de Conhecimento Emocional: avaliação neuropsicológica das emoções. *Psico-USF*, 19(2), 297-306. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002001>
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. Recuperado em novembro 2, 2017 de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6160/4516>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(3), 393-402. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bariola, E., gullone, E., hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 14(2), 198-212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Barros, L., Goes, A. R., Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(2), 295-306 <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2015000200013>

Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722006000100016>

Bazi, G. A. (2000). *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em outubro, 4, 2018 de
http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi_GiseleA.doPatrocini_o_M.pdf

Benetti, I. C., Vieira, M. L., & Faracco, A. M. (2016). Suporte parental para crianças do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 784-801.
<https://dx.doi.org/10.1590/198053143424>

Caminha, M. G. (2015). *O medo e seus disfarces*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, M. G., & Tisser, L. (2014). *Por que vou à terapia? crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M.(2014). *Educar crianças: as bases de uma educação socioemocional*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2011). *Baralho das emoções: Acessando a criança no trabalho clínico*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2012). Baralho dos pensamentos: reciclando ideias, promovendo consciência. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2016). Baralho da regulação e proficiência emocional. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2017). A prática clínica com crianças e adolescentes. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Capelatto, I., & Capelatto, I. (2012) A equação da afetividade: como lidar com a raiva de crianças e adolescentes. São Paulo: Papyrus 7 Mares.

Capelatto, I., & Martins Filho, J. (2014). Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível. Campinas: Papyrus 7 Mares.

Carvalho-Silva, H. H. de, Batista, A. A. G., & Alves, L. (2014). A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 123-139.

<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100007>

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia* (Natal), 16(3), 219-226.

<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300003>

Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S. V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(2), 237-245. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>

Damásio, A. R. (2010). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Critica.

Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2017). School performance at the end of elementary school: Contributions of intelligence, language, and executive functions. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 34(2), 315-326. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000200012>

Elkman, P. (2011). *A linguagem das emoções: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao seu redor*. São Paulo: Lua de Papel.

Fernández, A. (2008). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed.

Ghosh, A. (2016). Diferenças na expressão emocional entre indivíduos portadores e não portadores de deficiências auditivas. *Psicologia*, 30(2), 25-32. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1115>

Gorayeb, M. A. M. (2014). *Ansiedade? Mate essa charada!:* material de apoio no tratamento cognitivo-comportamental da ansiedade infanto-juvenil. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Jellouschek, Hans. (2013). *Espelho, espelho nosso: encontros e desencontros refletidos em contos de fadas e mitos*. São Paulo: Verus.

Koizumi, M., Takagishi, H. (2014). The Relationship between child maltreatment and emotion recognition. *Plos One*, 9(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086093>

LIM, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), p.105-109
<http://dx.doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>

Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 493-502. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>

Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A., & Gouveia, J. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psychologica*, 52(2), 499-525.
Recuperado em novembro, 10, 2017 de <http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1067>

Minayo, Maria Cecília de Souza. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Pesquisa qualitativa*, 5(7), 01-12. Recuperado em outubro, 10, 2017 de
https://www.researchgate.net/publication/315756131_amostragem_e_saturacao_em_pesquisa_qualitativa_consenso_e_controversias_sampling_and_saturation_in_qualitative_research_consensuses_and_controversies

- Muniz, M., & Fernandes, D. C. (2016). Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 427-436.
<https://dx.doi.org/10.1590/2175/3539/2015/0203874>
- Pereira, F. O. (2015). Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 525-536. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193889>
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400. <http://dx.doi.org/1014417/ap.32.3.844>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2017). Influence Variables over Fear and Performance in Children in Ceut. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-1.15>
- Reis, A., Ferrari, L., & Sperb, T. (2016). Reação materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 20-34. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i2.881>
- Souza, M. C. de (2019). Crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências, emoções e pensamentos. Dissertação (Mestrado) em Saúde e Desenvolvimento Humano, La Salle, Canoas/Rs).

Szymanski, Heloisa. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21(2), 5-16.

<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>

Zanonato, A., Prado, L. C. (2015) A disputa dos pensamentos. Porto Alegre: Edição dos Autores.

Tabela 1: frequência das emoções das crianças durante os meses de abril a julho.

Emoção	Abril		Maio		Junho		Julho		Soma		
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	
criança A	Ansiedade	22	14	11	10	12	6	7	5	52	35
	Esperança	13	8	18	3	22	9	16	10	69	30
	Outras	34	16	29	18	36	17	30	15	129	66
	Total	69	38	58	31	70	32	53	30	250	131
criança B	Alegria	3	2	0	6	7	6	12	15	22	29
	Ansiedade	5	0	10	3	5	3	7	2	27	8
	Esperança	9	5	12	8	27	14	18	11	66	38
	Outras	37	23	36	14	19	22	15	18	107	77
Total	54	30	58	31	58	45	52	46	222	152	
criança C	Alegria	4	2	5	2	4	10	10	8	23	22
	Ansiedade	13	3	8	3	8	5	5	3	34	14
	Esperança	6	4	5	9	9	8	17	21	37	42
	Outras	23	25	29	27	28	18	20	15	100	85
Total	46	34	47	41	49	41	52	47	194	163	
criança D	Confusão	18	2	8	0	3	9	5	6	34	17
	Esperança	17	2	22	8	22	2	12	1	73	13
	Outras	34	27	22	28	28	19	24	23	98	97
	Total	59	31	52	36	53	30	41	30	205	127
criança E	Desconfiança	10	1	10	4	14	1	11	2	45	8
	Esperança	2	5	14	6	11	14	19	15	46	40
	Nojo	1	10	0	12	0	19	0	20	1	61
	Outras	26	24	24	27	20	20	21	23	91	94
Total	39	40	48	49	45	54	51	60	183	203	

Legenda: P - pais; C – criança.

Fonte: Souza, 2019.

Tabela 2: intensidade das emoções das crianças durante os meses de abril a julho.

Emoção	Muito forte		Forte		Médio		Fraco		Muito Fraco		Soma		
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	
criança A	Ansiedade	2	1	6	13	18	20	26	1	0	0	52	35
	Esperança	16	1	33	23	17	6	3	0	0	69	30	
	Outras	3	0	62	32	47	34	17	0	0	129	66	
	Total	21	2	101	68	82	60	46	1	0	0	250	131
criança B	Alegria	0	1	5	19	16	8	1	1	0	0	22	29
	Ansiedade	0	0	0	2	14	2	13	4	0	0	27	8
	Esperança	3	4	35	29	27	4	1	1	0	0	66	38
	Outras	0	2	14	34	46	24	47	17	0	0	107	77
Total	3	7	54	84	103	38	62	23	0	0	222	152	
criança C	Alegria	5	1	10	16	7	5	1	0	0	0	23	22
	Ansiedade	0	2	15	2	7	4	12	6	0	0	34	14
	Esperança	12	10	18	22	7	6	0	4	0	0	37	42
	Outras	3	1	23	49	43	19	31	16	0	0	100	85
Total	20	14	66	89	64	34	44	26	0	0	194	163	
criança D	Confusão	0	0	9	6	13	9	12	2	0	0	34	17
	Esperança	3	1	60	9	10	3	0	0	0	0	73	13
	Outras	1	0	25	47	49	27	23	23	0	0	98	97
	Total	4	1	94	62	72	39	35	25	0	0	205	127
criança E	Desconfiança	2	0	16	6	16	2	11	0	0	0	45	8
	Esperança	3	19	21	5	19	13	3	3	0	0	46	40
	Nojo	1	0	0	59	0	2	0	0	0	0	1	61
	Outras	11	5	27	41	29	40	23	8	0	0	91	94
Total	17	24	64	111	64	57	37	11	1	0	183	203	

Legenda: P - pais; C – criança.

Fonte: Souza, 2019.

3. 2 Experiências emocionais vividas por crianças com dificuldade da leitura e escrita

RESUMO

Estudo com objetivo de compreender sobre as experiências emocionais vividas por crianças na dificuldade de aprendizagem. Cinco estudantes, entre 6 e 11 anos participaram entre os meses de abril a julho de 2018, de 12 encontros. Instrumentos utilizados: Baralho das Emoções e dos Pensamentos, histórias terapêuticas, ficha de anamnese e observação participante. Foi utilizada análise de conteúdo, surgindo o tema *Atravessamento emocional a partir das experiências vividas* e a categoria *O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil*. Os resultados indicaram que as experiências vividas com as figuras de referência, especialmente no contexto familiar, geram emoções que influenciam nas experiências escolares das crianças.

Palavras-chave: experiências; dificuldade de aprendizagem; crianças.

ABSTRACT

This study aims to understand the emotional experiences experienced by children in learning difficulties. Five students, between 6 and 11 years old, participated from April to July of 2018, from 12 meetings. Instruments used: Emotions and Thoughts Deck, therapeutic histories, anamnesis sheet and participant observation. Theme *Emotional Crossing from the experiences lived*, which gave rise to the category, *The Impact of Experiences on Child Emotional (dys) orders*. The results indicated that life experiences with the reference figures, especially in the family context, generate emotions that influence children's school experiences.

Keywords: experiences; learning difficulty; children.

INTRODUÇÃO

No início da vida os seres humanos são predominantemente afetivos. Ao longo do desenvolvimento a criança vai amadurecendo e aspectos cognitivos e comportamentais vão oscilando nesse processo. Em cada estágio haverá preponderância e alternância de um destes aspectos. De acordo com Anache (2017), as experiências vividas dão forma ao corpo e o indivíduo exterioriza seus estados emocionais através de ações e comportamentos.

As emoções serão, portanto, sempre acompanhadas de reações fisiológicas que, poderão variar para cada indivíduo. Ademais, por serem acompanhadas de modificações exteriores, as reações expressivas podem mobilizar e ser influenciada pelo comportamento do outro, como uma ressonância (ALMEIDA; FERRAROTTO; MALAVASI, 2017).

De acordo com Almeida (2002), as emoções predominantes nos primeiros três anos de vida serão base para constituir a forma de ser e se expressar diante os eventos, incluindo a aprendizagem escolar por volta dos cinco anos de idade. Esse é início do processo de aprendizagem formal que inclui às habilidades para a leitura e a escrita. Entretanto, ler e escrever são atividades complexas que envolvem diversos fatores da vida da criança, como suas experiências afetivas com as figuras de referência e podem influenciar nas suas respostas cognitivas e/ou comportamentais (ALMEIDA, 2002).

Anache (2017) salienta que o início da vida escolar não é fácil, pois as experiências aprendidas com os pais, especialmente as emocionais, são a representação do que é certo e verdadeiro para a criança. Segundo Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) os pais são os primeiros responsáveis pelo modo como a criança aprende a ver e se comportar no mundo. Alves et al. (2016) salientam que os pais são a base segura, o espelho dos filhos, porque sobretudo a figura materna, representa cuidado, proteção e saciedade das necessidades para a sobrevivência de todo ser humano no início da vida.

Porém, Albuquerque e Aquino (2018) destacam que ao ingressar na escola a criança precisa conviver com uma diversidade cultural e de crenças que influenciarão no que foi aprendido e na postura adotada diante novos desafios. Assim, as aprendizagens anteriores serão fundamentais para as decisões e comportamentos adotados, especialmente na infância.

Para Andrada (2003) as experiências prévias influenciarão positiva ou negativamente no modo de lidar com as novas experiências, especialmente as experiências dissonantes com o que é habitual para a criança.

O processo de aprendizagem é qualquer um que proporcione mudanças permanentes nas habilidades do sujeito (BARROS; GOES; PEREIRA, 2015). Desse modo, chamam a atenção para as relações social e cultural e para os processos psicológicos relacionados à aquisição e organização dos novos conhecimentos nos espaços frequentados pela criança. Bastos e Pylro (2016) sugere que a aprendizagem no que concerne ao ato de ler e escrever precisa levar o estudante a interpretar aquilo que é novo e modificar muitos dos significados já adquiridos através das experiências vividas.

Benedetti et al. (2018) sustentam que a aprendizagem escolar, assim como as demais aprendizagens, envolve além dos fatores internos (biológicos, cognitivos e emocionais) os eventos externos (experiências aprendidas) de cada sujeito. Mesmo que em cada fase do desenvolvimento existam aprendizagens que aconteçam de forma semelhante para todos os sujeitos, existem eventos que podem acontecer de modo diferente para cada um.

De acordo com Ariza-Hernandez (2017), somente depois de observadas as experiências vividas e as possíveis relações com o momento atual é prudente diagnosticar distúrbios de aprendizagens. Essa é uma postura atual, por muito tempo quando a aprendizagem não acontecia da maneira que a escola considerava adequada à criança era considerada deficiente mental. Para a autora, erros são relativamente comuns no início da aprendizagem. Errar nos primeiros anos escolares somente assume o caráter de dificuldade de aprendizagem se acompanhar os próximos anos de experiência escolar.

De acordo com Corrêa (2017) a dificuldade de aprendizagem é um déficit na aquisição de conhecimento com capacidade heterogênea de gerar sintomas. Corrêa, Passos e Arruda (2018) consideram que em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades para aprender. Para Aguiar et al. (2017) isso acontece de forma momentânea e específica, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, especialmente o campo emocional.

Segundo Ariza-Hernandez (2017), a criança pode passar por experiências traumáticas, como violência física, abuso moral e/ou sexual ou viver em famílias desestruturadas, tornando-se mais propensas a apresentar dificuldade escolar. Para Carvalho, Loges e Senkevics (2016) a vivência desse tipo de experiência, em muitos casos, permanece velada e se perpetua no modelo cognitivo desse sujeito como algo 'normal' ou, especialmente no caso da criança, gera o pensamento de que está passando por isso porque foi má.

Albuquerque e Aquino (2018) salientam que a criança pode não expressar as experiências traumáticas verbalmente, mas dá sinais, muitas vezes expressos na escola,

através de comportamentos inadequados ou mesmo pela dificuldade na leitura e escrita escolar. Para Cunha, Martins e Capellini (2017) uma das maneiras mais frequentes de a criança expressar que algo não está bem é através da dificuldade de aprendizagem escolar, especialmente quando inicia o aprendizado da leitura e escrita. Para Martins, Bianchini e Yaegashi (2017) a criança estagna a aprendizagem, pois tem o medo de expressar de forma gráfica o que está vivenciando.

Caminha e Caminha (2014) salientam a necessidade do envolvimento afetivo, do desejo para aprender. Outros estudos também salientam que o interesse pela aprendizagem e o rendimento escolar do aluno está relacionado a fatores afetivo-motivacionais (CAMPOS; RODRIGUES; PINTO, 2010; CAPELATTO; MARTINS FILHO, 2009).

Como passar dos anos, passou a ser debatida a hipótese de que existam alterações afetivo-emocionais no cerne das dificuldades de aprendizagem, em diversas áreas (LÓPEZ, 2015; MATA et al., 2015; LIM, 2016; BENVENUTI; OLIVEIRA; LYLE, 2017; MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2017).

Enfim, diante a complexidade da temática, o objetivo deste estudo foi refletir sobre a influência das experiências emocionais vividas por crianças na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar.

MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo de caráter qualitativo. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle sob o parecer nº: 2.453.889. Cinco crianças e seus responsáveis foram escolhidos por conveniência e identificados como criança A, B, C, D, E; e os responsáveis, respectivamente, como A, B, C, D, E. Minayo (2017) considera esse número suficiente para a saturação dos dados quando se quer estudar experiências individuais.

A coleta dos dados se deu através de 12 sessões terapêuticas, 01 vez por semana, com 90 minutos de duração cada, entre abril e julho de 2018. Consideraram-se 20 emoções: tranquilidade, alegria, esperança, saudade, amor, orgulho, ansiedade, raiva, nojo, desconfiança, desespero, tristeza, culpa, vergonha, cansaço, solidão, confusão, preocupação, medo e decepção.

Foram utilizadas ferramentas lúdicas, a saber: Baralho das Emoções de Caminha e Caminha (2011), Baralho dos Pensamentos de Caminha e Caminha (2012) e as histórias terapêuticas: O medo e seus disfarces de Caminha (2015), Por que vou à terapia? Crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental de Caminha e Tisser (2014) e, A disputa dos pensamentos de Zanonato e Prado (2015).

Foi utilizado questionário estruturado em anamnese elaborado pela pesquisadora contendo os itens: história de vida da criança; história psiquiátrica familiar; história de vida dos pais; história clínica da criança, os quais foram respondidos em casa pelos pais após explicação de cada item na sessão.

A observação baseada em Bardin (2011) foi norteadada por roteiro que se segue: 1. Quais as emoções expressas pelas crianças considerando os protocolos de monitoramento diário preenchidos em casa pelas crianças e pelos responsáveis? 2. Quais os pensamentos e comportamentos percebidos como prevalentes nas crianças durante o período terapêutico (considerado o material trabalhado com as crianças e pais e a percepção da profissional)? 3. Quais os eventos vividos pelas crianças no contexto escolar e familiar que podem estar contribuindo para o surgimento das emoções (considerado o material trabalhado com as crianças e pais e a percepção da profissional)?

A análise seguiu as etapas: 1) organização, leitura semanal; 2) codificação em tabelas; 3) definição do tema e da categoria; 4) análise e 5) escrita do texto final. Esse processo permitiu reunir as emoções de cada criança em uma tabela, as quais foram analisadas com base no referencial teórico estudado previamente, surgindo, então, a temática, Atravessamento emocional a partir das experiências vividas, a qual deu origem à categoria: O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil.

Para melhor compreensão da análise dos dados foram produzidas duas Tabelas que encontram-se no final deste estudo. A Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam a compilação das duas emoções que se destacaram para cada uma das cinco crianças durante os meses de abril a julho de 2018. Nas Tabelas encontra-se também a somatória de outras emoções citadas pelas crianças agrupadas.

RESULTADOS

Atravessamento emocional a partir das experiências vividas

O tema Atravessamento emocional a partir das experiências vividas, permitiu compreender que, mesmo com diferentes experiências de vida, essas crianças têm em comum a falta de uma das figuras paternas e a emoção esperança. Desse modo, o tema deu origem à categoria O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil, a qual explica teoricamente essas experiências. A expressão dessa categoria em relação às experiências vividas pelas crianças pode ser percebida tanto nas tabelas 1 e 2, quanto nos relatos das crianças A, B, C, D, E, e dos respectivos responsáveis que envolvem o texto.

O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil

Criança A

8 anos, 3º ano, estuda em Porto Alegre/RS, mora com o pai, um policial de 45 anos e a irmã de 18 anos. A mãe, 39 anos, segurança privada, separada do pai há 3 anos. A sempre foi acompanhada pelo pai nas sessões, a mãe compareceu uma vez. Pela narrativa do pai, o casal se separou devido ao ciúme excessivo da mãe que, muitas vezes, esboçava comportamento violento, na presença de A, no momento que ele saía para trabalhar e ameaçava desaparecer. A irmã de A compareceu uma vez na sessão e relatou que a mãe nunca foi participativa na educação das filhas e que a relação entre elas é conflituosa, porque a mãe deixa toda a responsabilidade relacionada a A para ela e o pai. O pai e a irmã salientam que a mãe é ambivalente em relação à criança, que quando encontra um novo namorado, logo passa a morar com ele, deixando-a de “lado” e quando termina o relacionamento volta dizendo que não vai mais se afastar da menina.

A tabela 1 mostra que a ansiedade foi a emoção predominante na percepção da criança. Essa opção pode estar relacionada ao comportamento ambivalente da mãe em relação às promessas de estar presente.

Sinto saudade da mãe e penso que coisas ruins podem acontecer (criança).

A mãe só promete. Eu e minha filha mais velha temos que ficar apaziguando (pai).

Para Aguiar et al. (2017), muitos das emoções das crianças são reflexos das experiências com as figuras de referência, pois a criança não encontra base segura em pais emocionalmente desregulados. Bazi e Sisto (2000) relatam que a ansiedade infantil, além de receber influência das experiências com as figuras de referência, reflete no baixo desempenho escolar da criança.

Na mesma tabela percebe-se que a ansiedade diminuiu no decorrer do processo. A tabela 2 mostra que ao final do processo a intensidade dessa emoção predominou no nível médio. Essa diminuição dos sintomas ansiosos de A pode estar relacionada à compreensão de que os pais nem sempre estão presentes e que essa ausência não está relacionada somente a eventos ruins.

De acordo com Capelatto e Martins Filho (2014) a psicoeducação emocional torna mais adaptativos, o modo de agir e pensar da criança. Além disso, os autores ressaltam que a participação dos pais na vida da criança contribui para a diminuição dos sintomas ansiogênicos.

Em relação à esperança, segunda emoção predominante na percepção criança A, a tabela 2 mostra intensidade no nível forte. Esse é um aspecto positivo, pois a esperança dá forças buscar objetivos e enfrentar desafios.

Me preocupo com a mãe. O meu pai é diferente, ele tá sempre comigo e me ajuda nas tarefas difíceis (criança).

Acredito que A melhorou, está entendendo melhor as coisas (pai).

De acordo com Ghosh (2016) e Teixeira e Alliprandini (2013), a psicoeducação da ansiedade traz diversos benefícios para o indivíduo, como melhora na autoestima e no modo de agir mais adaptativo. Isso pode ser uma justificativa para o nível forte de esperança pontuado pela criança. De acordo com Gomes (2014) a esperança é inerente ao ser humano. É uma emoção que faz com que o indivíduo continue traçando e buscando seus objetivos ao longo da vida.

Criança B

8 anos, 3º ano, estuda em Porto Alegre/RS e mora com o pai, policial de 35 anos, e o irmão de 4 anos. A mãe, 34 anos, enfermeira, desempregada, em recuperação da retirada de tumor. A mãe sempre o acompanhou nas sessões, o pai compareceu uma vez. B mudou-se

para Porto Alegre há três anos, ficando afastado do avô materno que foi referência de figura paterna. O avô faleceu em 2017 causando muita tristeza e sentimento de culpa na mãe de B por não ter prestado apoio ao pai, fato que, unido ao surgimento do tumor, levou-a a tentar o suicídio ingerindo uma grande dose de medicações. B chora quando está longe da mãe, inclusive na escola, fazendo com que a professora solicite sua presença. Na presença da mãe alega cansaço, saudade e nega-se a permanecer na escola alegando que a professora grita com ele e o deixa sem pátio porque não consegue copiar o que ela passa no quadro.

Na Tabela 1, B evidenciou a emoção esperança. Esse fato pode estar relacionado ao apoio que recebe da mãe, apesar das adversidades que enfrenta. Esse apoio também pode ser o motivo para a emoção esperança permanecer constante durante quase todo o período de investigação.

Eu não sei se vou passar de ano, mas eu não tenho mais medo das coisas ruins que a professora fala (criança).

Ele teve um período bem difícil. Acho que foi pelo falecimento do avô, a mudança de escola. Nós estamos nos ajudando a superar isso tudo (mãe).

Albuquerque e Aquino (2018) ressaltam que o reforço positivo, através do cuidado, carinho e compreensão são a mola propulsora para o desenvolvimento da criança.

Na mesma tabela a percepção da criança aumentou no decorrer da psicoeducação para a segunda emoção. Isso pode estar relacionada ao processo terapêutico, pois a criança passou a entender suas emoções e comportamentos adotados, que antes não eram compreendidos.

Eu adoro ficar com a mãe, ela é a melhor mãe do mundo! Ela me protege, me ajuda a fazer os temas, brinca comigo (criança).

Estou tentando recomeçar depois de tudo e eles são o motivo (mãe).

Para Barros, Goes e Pereira (2015) sentir emoções agradáveis, na maior parte do tempo, torna o indivíduo propenso a realizar ações, perseguir sonhos, além de fortalecer a crença da melhora nos eventos estressores vividos.

Na Tabela 2, percebe-se que tanto a esperança como a alegria atingiu a intensidade forte. Esse fato pode estar relacionado à psicoeducação quanto aos motivos de sentir as emoções, bem como a participação atuante da mãe e seu desejo de ajudar o filho.

Para Bariola, Gullone e Hughes (2011), esse pode ser um fenômeno psicológico chamado de transferência, que ocorre por deslocamento de sentimentos para o outro, ou por

projeção de desejos, sonhos, etc. Nesse caso, uma transferência positiva, pois há o desejo de melhora de quem sobre a transferência. Para os autores quando se trata de questões relacionadas aos filhos, os sentimentos dos pais podem ser intensificados pelo desejo de ajudar no sucesso e felicidade dos filhos.

Criança C

8anos, 3º ano, mora e estuda em Novo Hamburgo/RS. Filha única, vive com o pai, caminhoneiro de 39 anos e a mãe, dona de casa, 35 anos. A menina comparecia às sessões, acompanhada da mãe, o pai a acompanhou apenas uma vez, justificando com as viagens inerentes à profissão. A mãe afirmou que o pai pouco participa da educação da filha e que se sente sobrecarregada com a responsabilidade de cuidar da casa e da educação da filha. C é uma criança aparentemente obesa, assim como a mãe e o pai. A mãe acredita que conforme a filha crescer vai emagrecer, alegando que o mesmo aconteceu com ela (provável percepção distorcida da própria imagem, pois aparentemente a mãe sofre de obesidade). Além disso, a mãe demonstrou insatisfação na relação conjugal alegando permanecer no casamento por causa da filha. C sempre demonstrou apego excessivo a uma coleguinha de sala de aula, a qual compareceu por 3 vezes a sessão acompanhando-a. A mãe é bastante preocupada em ajudar a filha, mas apresenta dificuldade em lidar com as próprias questões, o que acaba interferindo e refletindo de forma negativa na educação de C.

A Tabela 1 mostra que C pontuou a esperança, seguida da alegria e a tabela 2 mostra que ambas as emoções atingiram a intensidade forte. Essa opção pode estar relacionada ao fato de a criança ter aprendido como as emoções nos influenciam a pensar e a agir.

Eu não tinha vontade de brincar no recreio porque tinha medo que meus coleguinhas me achassem gorda (criança).

Ela ficava triste, porque ninguém brincava com ela, mas acho que era porque ela ficava só num canto. Ela também não procurava (mãe).

De acordo com Reis, Ferrari e Sperb (2016), um aspecto positivo da psicoeducação das emoções é a criança aprender a conhecer e entender seus próprios sentimentos e a lidar com eles. Isso contribui para melhorar o desempenho comportamental da criança na escola ou em outros ambientes.

De acordo com Pulido-Acosta e Herrera-Clavero (2018) a psicoeducação das emoções ajuda a criança a entender que muitos comportamentos de outras pessoas, nem sempre são adequados e que elas projetam sentimentos agradáveis ou desagradáveis, que geram consequências de acordo com a motivação pessoal.

A Tabela 2 mostra que ambas as emoções predominantes na criança atingiram a intensidade forte. De acordo com Ruiz e Odriozola-González (2016) e Souza (2017) a esperança da criança geralmente é alimentada pela alegria e motivação de figuras de referência, no caso a mãe, pois apesar dos problemas pessoais, não deixa de lado o envolvimento nas atividades da filha.

Estou adorando brincar com meus colegas. A Amanda (nome fictício) me ajuda com as coisas que não consigo. Tudo está bem melhor (criança).

A gente faz o que pode para ajudar. Quero ver ela feliz, aprendendo na escola. Esse é meu sonho (mãe).

Criança D

8 anos, 3º ano, mora e estuda em Novo Hamburgo/RS. O pai, mecânico de 39 anos, a mãe, 35 anos, supervisora na indústria calçadista e a irmã de 18 anos, filha de um relacionamento anterior da mãe de D. Na primeira sessão foi acompanhado da mãe e nas seguintes por uma cuidadora. A irmã o buscava no final. O pai compareceu só uma vez. De acordo com a mãe, o pai acredita que a terapia é frescura. Ambas relataram que o pai “mima” e faz todas as vontades de D, sem colocar limites nos comportamentos inadequados. D relatou que já foi esquecido na escola pela irmã, fato que foi confirmado pela mãe. Nos primeiros encontros foi preciso ficar segurando sua mão na frente da escola até o responsável chegar para buscá-lo. No decorrer do processo terapêutico percebeu-se ser prudente encaminhar a criança para uma avaliação neurológica, pois seu comportamento não estava de acordo com suas vivências e nem com sua faixa etária, resultando em diagnóstico positivo para um nível de déficit intelectual.

A Tabela 1 mostra a confusão como emoção mais pontuada pela criança e que essa pontuação aumentou ao longo do processo. O aumento da pontuação para a confusão pode estar relacionado ao déficit cognitivo que dificulta o entendimento da criança em relação ao próprio funcionamento emocional e comportamental.

Eu fico confuso, as letras entram na minha cabeça e ficam voando lá dentro. Eu não consigo montar (criança).

Eu tento ensinar em casa, a irmã também, mas parece que é pior (mãe).

De acordo com Damásio (2010) e Sousa e Cruz (2018) o aumento da confusão durante o pode estar relacionado à incapacidade da criança em absorver o que esta sendo trabalhado, apontando a necessidade de o terapeuta adotar novas estratégias, uma vez que problemas de base neurológica podem causar dentre os diversos sintomas e dependendo da atuação do profissional, pode acarretar em prejuízos mais significativos na vida da criança.

A tabela 2 mostra que a intensidade predominante é da emoção esperança foi forte e da confusão média. Esse fato pode estar relacionado ao desejo da criança em aprender, apesar das limitações que justificam a dificuldade para aprender.

Eu adoro vir pra escola, mas a minha cabeça fica confusa quando a professora grita para eu copiar. Isso é bem ruim (criança).

Muitas vezes ele chora para não ficar na escola, diz que a professora grita e manda outro colega ficar do lado dele o mandando copiar (mãe).

Para Veríssimo et al. (2003) e Waters e Thompson (2014) a emoção confusão sentida por crianças pode estar relacionada problemas cognitivos que perturbam seu modo de pensar e sentir suas próprias experiências.

Criança E

8 anos, 3º ano, estuda em Novo Hamburgo/RS. Mora com a mãe de 39 anos, do lar, o padrasto de 33 anos, reciclador de lixo, e os três filhos do padrasto de 12, 9 e 8 anos. A mãe conheceu o atual companheiro quando trabalhava na reciclagem e, logo, resolveram morar juntos. E não conheceu o pai biológico, que está foragido da justiça acusado de assassinar sua tia materna. A mãe relata que E desconhece a história do pai e que disse somente que o pai sumiu. De acordo com a coordenação pedagógica, E falta frequentemente à escola, tendo faltado duas vezes nos dias combinados para a sessão. A mãe alegava sempre problemas de saúde. As sessões que E faltou foram realizadas em outro momento de acordo com a disponibilidade da sala e terapeuta, como muita dificuldade de comparecimento da criança, pois a mãe sempre atrasava. A criança comparecia sempre acompanhada da mãe. Somente no final do processo o padrasto compareceu uma vez, mas não permaneceu por muito tempo,

alegando precisar ir trabalhar. Entre o corpo docente há rumores de que a criança sobre abuso sexual por parte de um tio envolvido com o tráfico de drogas.

A Tabela 1 mostra que a emoção mais pontuada foi o nojo e a segunda emoção a esperança. A tabela 2 mostra que a intensidade para a emoção nojo é forte e, que a esperança pontuou muito forte como predominante.

A esperança pode estar associada às vivências da criança no ambiente escolar, onde ela relatou sentir-se tranquila e feliz, apesar de sua dificuldade para ler e escrever. Já a pontuação do nojo pode estar relacionada a eventos externos ao contexto escolar.

Tem dias que acordo bem cansada, mas eu fico esperando a hora de ir pra escola e ver a professora. Eu gosto de brincar também (criança).

Não sei por que não aprende, ela é inteligente. Eu não sei ensinar e tenho as outras crianças para cuidar e as coisas da casa para fazer (mãe).

Para Silva e Loos-Sat'ana Shaffer; Obradovic (2017) a criança abusada demonstra sintomas de nojo, cansaço e medo. Podem apresentar ainda característica de felicidade, pois a relação com o abusador nem sempre é violenta. A autora diz que "monstros não se aproximam de crianças; pessoas aparentemente gentis sim". E que "o estabelecimento do afeto e da confiança ocupa papel central nessas interações e que a sedução emocional é o modo mais eficaz de manipular as crianças".

Nesse capítulo Sanderson (2008) termina dizendo que "muitas pessoas são lobos em pele de cordeiro. É muito fácil enganar pais, adultos e crianças", pois a maioria dos casos de abuso sexual em crianças não começa com violência. O abusador investe na sedução da criança por diversos meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançamos o olhar para a especificidade e singularidade que envolve o trato com as emoções infantis e sua relação com a aprendizagem. Assim, na compreender como as experiências vividas nos contextos familiares e sociais interferem no processo de aprendizagem da leitura e escrita escolar, observamos que os eventos vividos pelas crianças estabelecem intrincadas relações com as dimensões parentais e escolares. Esse fato é citado por vários autores que tratam o tema e foram citados ao longo do estudo.

Uma importante emoção se destacou na percepção de todas as crianças com uma das duas mais pontuadas. A esperança, emoção que pode ser traduzida como o desejo tanto da criança, como dos responsáveis de que a criança aprenda a ler e escrever como os demais colegas. Porém, nem sempre essa aprendizagem acontece de maneira adequada. Ela pode ser dificultada pelo fato de as atividades de leitura e escrita serem capazes de trazer à tona fatos do cotidiano que não se quer tornar explícito. É como se a criança entrasse num processo de submersão, para não reproduzir em palavras um universo de experiências que podem ser desagradáveis de sentir e difícil de expressar como abusos, violências, negligências e etc.

O processo de ler e escrever constitui-se socialmente como um modo de expressão humana, aproximando ou distanciando a pessoa de suas vivências. A criança ainda está aprendendo a utilizar e beneficiar-se dessas habilidades, assim, quando algo não está acontecendo de modo adequado, ela pode ter dificuldade em desenvolvê-las da mesma forma que as demais crianças de sua faixa etária. Tal aspecto interessa-nos sobremaneira para explicitar o potencial das emoções sobre o desempenho escolar infantil, ou seja, o modo como elas enriquecem ou prejudicam a aprendizagem da criança.

A partir das nossas construções mediante o estudo, A categoria *O impacto das experiências na (des) regulação emocional infantil* permite, até certo ponto, o entendimento de que as experiências com as figuras de referências podem ser ressignificadas pela criança de modo a melhorar seu desempenho, ou de forma traumática, prejudicando assim seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, entende-se que a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar pode ser tomada como um sintoma que se manifesta na tentativa de demonstrar que algo precisa ser mudado ou que existe o desejo de alçar outro caminho e, não somente como uma incapacidade nosológica do sujeito.

Diante do exposto, considera-se que os comportamentos apresentados no contexto escolar por crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita podem ser acionados por emoções, especialmente aquelas advindas das experiências com as figuras de referência. Surge, assim, à importância da psicoeducação emocional, para a criança aprender a perceber suas emoções e adotar comportamentos mais adaptativos diante de eventos desagradáveis ou mesmo estressores, seja no ambiente familiar, escolar ou social.

Nas histórias colhidas através das entrevistas de anamnese tivemos a oportunidade de entrar em contato com as histórias de vidas das crianças e de suas famílias, as quais remetem a Encontros e (des) Encontros entre as memórias dos pais e as vivências dos filhos. De certo

modo, os pais refletem na educação dos filhos dificuldades ou faltas emocionais vividas com suas próprias famílias da infância, tal como uma transmissão geracional hábitos ou experiências.

Os recortes das falas dos responsáveis dão visibilidade ao processo de identificação de experiências emocionais que deixam transparecer, mesmo que de forma implícita o atravessamento emocional, marcado por vivências que emergem a todo o momento, demonstrando a forte influência nas experiências com os filhos. Esse atravessamento foi percebido no modo de ensinar relatado pelos responsáveis, bem como as experiências no processo terapêutico dos filhos evidenciaram a (des) regulação de suas próprias emoções no processo de ensinar os filhos.

CONCLUSÃO

Faz-se necessário entender a dificuldade de aprendizagem como um processo, compreender os sintomas em suas múltiplas facetas, compreender seu modo de interagir em todos os ambientes. Isso facilitará a percepção não linear da causalidade geradora de emoções desagradáveis como ansiedade, confusão, desconfiança e nojo.

Desse modo, sugere-se que estudos com amostras maiores sejam realizados, no intuito de pensar e criar estratégias para auxiliar as crianças que sofrem como a dificuldade de aprendizagem, bem como ajudar os familiares a entenderem suas próprias emoções e comportamentos. Essas pesquisas poderão gerar benefícios também para profissionais da área da saúde e educação que trabalham a funcionalidade das emoções e suas implicações sobre a aprendizagem escolar infantil.

Promover um espaço de diálogo na escola para que alunos, professores e famílias possam refletir sobre como lidar com situações cotidianas é um passo importante para que os envolvidos possam expressar suas emoções e falar sobre os eventos que as causam. Em especial, no caso das emoções desagradáveis, é necessário apontar caminhos para melhorar seus sintomas.

Conclui-se a psicoeducação emocional beneficia os alunos com dificuldades na aprendizagem, bem como seus familiares e professores, pois o fato de a criança conseguir controlar certos comportamentos, evita algumas consequências desagradáveis. A

compreensão dos próprios sentimentos faz com que o indivíduo seja capaz perceber que determinados comportamentos são intensificados por determinadas emoções.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.R. et al. A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 15, n. 5, p.1-9, maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672016000500025&lang=ptAcesso em: 02 out. 2017.

ALBUQUERQUE, J. A. de.; AQUINO, F. de S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. *Psico-usf*, Campinas, v. 23, n. 2, p.307-318, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lang=ptAcesso em: 20 set. 2018.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p.155-165, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200006&script=sci_abstract&tlng=ptAcesso em: 10 out. 2017.

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola vista de fora: o que dizem as famílias? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p.649-671, 23 fev. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200649&lang=ptAcesso em: 12 ago. 2017.

ALVES, A. F. et al. Desempenho cognitivo na infância: a mãe e o meio urbano fazem a diferença. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 3, p.1-9, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000300242&lang=ptAcesso em: 10 out. 2017.

ANACHE, A. A. Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p.343-345, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200343&lang=ptAcesso em: 10 maio 2018.

ANDRADA, E. G. C. de. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 7, n. 2, p.171-178, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200007&lng=pt&tlng=ptAcesso em: 10 set. 2018.

ARIZA-HERNÁNDEZ, M. L. A influência da inteligência emocional e afeto na relação professor-aluno no desempenho acadêmico dos estudantes universitários. *Educación y Educadores*, [s.l.], v. 20, n. 2, p.193-210, maio. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942017000200193Acesso em: 02 nov. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, São Paulo, 2 011. 280 p.

BARIOLA, E.; GULLONE, E.; HUGHES, E. K. Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child And Family Psychology* [s.l.], v. 14, n. 2, p.198-212, mar. 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21424275>Acesso em: 01 mar. 2017.

BARROS, L.; GOES, A. R.; PEREIRA, A. I. Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 2, p.295-306, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000200295&lang=ptAcesso em: 05 mar. 2017.

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. de. Psicologia escolar na concepção de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, p.475-482, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lang=ptAcesso em: 02 ago. 2017.

BAZI, G. A. do P.; SISTO, F. F. *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. 2000. 119 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Letras, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi_GiseleA.doPatrocinio_M.pdfAcesso em: 10 nov. 2017.

BECK, J. S. *Teoria Cognitivo-comportamental: teoria e prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. 413 p.

BENEDETTI, M. D. et al. Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.73-81, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100073&lang=ptAcesso em: 11 jul. 2018.

BENVENUTI, M. F. L.; OLIVEIRA, T. P. de; LYLE, L. A. G. Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 3, p.368-377, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000300368&lang=ptAcesso em: 10 abr. 2018.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. *Baralho das emoções: Acessando a criança no trabalho clínico*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2011.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. *Baralho dos pensamentos: reciclando ideias, promovendo consciência*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2012.

CAMINHA, M. G. *O medo e seus disfarces*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

CAMINHA, M. G.; CAMINHA, R. M. *Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CAMINHA, M. G.; Tisser, L. A. *Por que vou à terapia? crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

- CAMPOS, M. C.; RODRIGUES, K. C. S.; PINTO, M. C. M. Evaluation of the behavior of the preschool one just admitted in the unit of pediatrics and the use of the therapeutic toy. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.10-17, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100010&lng=en&tlng=enAcesso em: 20 nov. 2017.
- CAPELATTO, I.; MARTINS FILHO, J. *Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível*. 4 ed., Campinas: Papirus 7 Mares, 2014. 160 p. 2009.
- CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.81-99, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100081&lang=ptAcesso em: 07 jun. 2017.
- CORREIA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 3, p.379-386, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300379&lang=ptAcesso em: 09 mar. 2018.
- CORREIA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.. Metacognição e as relações com o saber. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p.517-534, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000200517&lang=ptAcesso em: 10 set. 2018.
- CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, p.1-8, nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100313&lang=ptAcesso em: 10 maio 2017.
- DAMÁSIO, A. R. *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. 6 ed. Barcelona: Critica, 2010.
- GHOSH, A. Expressive differences for emotions in hearing impaired and with hearing individuals. *Psicologia*, Lisboa, v. 30, n. 2, p.25-32, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492016000200003&lang=ptAcesso em: 16 jun. 2017.
- GOMES, C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p.161-167, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100017&lng=pt&tlng=ptAcesso em: 10 fev. 2017.
- LIM, N. Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the east and the West. *Integrative Medicine Research*, [s.l.], v. 5, n. 2, p.105-109, jun. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213422016300191>Acesso em: 09 ago. 2017.

LÓPEZ, M. G. M. Emotional experiences of Mexican language learners: a qualitative study of their effects on motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.809-837, set. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300809&lang=ptAcesso em: 12 out. 2017.

MARTINS, A.D.; BIANCHINI, L. G. B.; YAEGASHI, S. F. R. Webquest e a Afetividade Presente na Construção de Conhecimento Matemático por Alunos do Ensino Médio. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 31, n. 57, p.289-309, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000100016&lang=ptAcesso em: 12 set. 2017.

MATA, L. et al. Emoções em contexto acadêmico: relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 33, n. 4, p.407-424, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000400005&lang=ptAcesso em: 12 jun. 2017.

Minayo, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Pesquisa qualitativa*, 5(7), 01-12, maio 2017. Recuperado em outubro, 10, 2017 de https://www.researchgate.net/publication/315756131_amostragem_e_saturacao_em_pesquisa_qualitativa_consenso_e_controversias_sampling_and_saturation_in_qualitative_research_consensuses_and_controversies

MOURTHÉ JUNIOR, C. A.; LIMA, V. V.; PADILHA, R. de Q. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l.], v. 22, n. 65, p.577-588, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0846>Acesso em: 07 mar. 2018.

PULIDO-ACOSTA, F.; HERRERA-CLAVERO, F. Variables influyentes en el miedo y el rendimiento infantil en Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, Ceuta, v. 22, n. 1, p.301-318, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-301.pdf> Acesso em: 13 set. 2018.

REIS, A. H.; FERRARI, L. B.; SPERB, T. M. Reação materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.20-34, nov. 2016. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/881> Acesso em: 10 nov. 2017.

RUIZ, F. J.; ODRIOZOLA-GONZÁLEZ, P. The role of psychological inflexibility in Beck's cognitive model of depression. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 32, n. 2, p.441-447, 3 abr. 2016. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000200016&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.

SANDERS, M. R.; MAZZUCHELLI, T. G. The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical Child And Family Psychology Review*, [s.l.], v. 16, n. 1, p.1-17, fev. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23397366> Acesso em: 20 mar. 2017.

SHAFFER, A.; OBRADOVIC, J. Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent–child interaction behaviors. *Journal Of Family Psychology*, [s.l.], v. 31, n. 2, p.150-159, dez. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27929314> Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, N. C. da; LOOS-SANT'ANA, H. Desenvolvendo autorregulação psíquica em crianças mediante portfólios de autoavaliação na interação escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 1, p.475-483, set. 2017 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2017000400475&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2018.

SOUSA, M. L. de; CRUZ, O. R. Expressividade emocional da criança e expressividade emocional atribuída às personagens nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 35, n. 3, p.309-321, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000300005&lang=pt Acesso em: 12 maio 2018.

SOUZA, M. P. R. de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 18, p.82-107, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008 Acesso em: 12 mar. 2017.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p.279-288, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200010&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.

VERÍSSIMO, M. et al. Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio cognitivo. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 21, n. 4, p.419-430, out. 2003. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312003000400001&lang=pt Acesso em: 09 jul. 2017.

WATERS, S. F.; THOMPSON, R. A. Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal Of Behavioral Development*, [s.l.], v. 38, n. 2, p.174-181, Jan. 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025413515410> Acesso em: 12 ago. 2017.

ZANONATO, A.; PRADO, L. C. *A disputa dos pensamentos*. 3 v. Coleção histórias terapêuticas. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2015.

Tabela 1: frequência das emoções das crianças entre abril e julho de 2018.

Emoção		Abril	Maiο	Junho	Julho	Soma
		C	C	C	C	C
criança A	Ansiedade	14	10	6	5	35
	Esperança	8	3	9	10	30
	Outras	16	18	17	15	66
	Total	38	31	32	30	131
criança B	Alegria	2	6	6	15	29
	Esperança	5	8	14	11	38
	Outras	23	17	25	20	85
	Total	30	31	45	46	152
criança C	Alegria	2	2	10	8	22
	Esperança	4	9	8	21	42
	Outras	28	30	23	18	99
	Total	34	41	41	47	163
criança D	Confusão	2	0	9	6	17
	Esperança	2	8	2	1	13
	Outras	27	28	19	23	97
	Total	31	36	30	30	127
criança E	Esperança	5	6	14	15	40
	Nojo	10	12	19	20	61
	Outras	25	31	21	25	102
	Total	40	49	54	60	203

Legenda: C – criança.

Fonte: Souza, 2019.

Tabela 2: intensidade das emoções das crianças entre abril e julho de 2018.

Emoção		MF	F	M	MFR	FR	Soma
		C	C	C	C		C
criança A	Ansiedade	1	13	20	1	0	35
	Esperança	1	23	6	0	0	30
	Outras	0	32	34	0	0	66
	Total	2	68	60	1	0	131
criança B	Alegria	1	19	8	1	0	29
	Esperança	4	29	4	1	0	38
	Outras	2	36	26	21	0	85
	Total	7	84	38	23	0	152
criança C	Alegria	1	16	5	0	0	22
	Esperança	10	22	6	4	0	42
	Outras	3	51	23	22	0	99
	Total	14	89	34	26	0	163
criança D	Confusão	0	6	9	2	0	17
	Esperança	1	9	3	0	0	13
	Outras	0	47	27	23	0	97
	Total	1	62	39	25	0	127
criança E	Esperança	19	5	13	3	0	40
	Nojo	0	59	2	0	0	61
	Outras	5	47	42	8	0	102
	Total	24	111	57	11	0	203

Legenda: C – criança; MF – muito forte; F – forte; M – médio; FR – fraco; MFR – muito fraco.

Fonte: Souza, 2019.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo visa apresentar considerações a respeito do estudo realizado e sugerir algumas sugestões para futuros estudos relacionadas ao tema principal. Os objetivos da dissertação possuíram como objetivos: entender as emoções de crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar e; compreender as experiências vividas por estas crianças que podem ter influenciado no surgimento da dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar. Ao finalizarmos, considerou-se que estes objetivos tenham sido atingidos, pois foi possível compreender alguns aspectos relevantes a respeito da influência das emoções na aprendizagem da leitura e escrita escolar infantil.

Tendo como foco as emoções prevalentes nessas crianças, percebeu-se à importância de reforçar o que foi apontado anteriormente sobre a importância de trabalhar a regulação emocional com crianças e, sempre que possível, com seus familiares e, quiçá ainda, com o corpo docente das instituições de educação infantil e básica.

Chamou muito a atenção, o fato de a esperança, considerada nesse estudo uma emoção, ter sido a emoção citada por todos os participantes como uma das duas emoções prevalentes. Também foi possível compreender convergências e divergências existentes entre as escolhas de cada emoção, considerando a percepção de cada dupla de participantes, ou seja, criança e responsável.

Percebeu-se que nem os pais e nem professores estão preparados para lidar com as questões emocionais das crianças, particularmente, quando elas se apresentam em forma de dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar. Assim, acredita-se que se faz necessário que estudos com amostragem maiores sejam realizados, com maior tempo de intervenção ou mesmo incluindo outras observações em relação às emoções infantis.

Da mesma forma, considera-se importante que sejam incluídos, nos cursos de formação acadêmica e nas formações continuadas de professores, disciplinas e temas, relacionados à regulação e proficiência emocional, pois é perceptível que pais e professores não sabem reconhecer e nem lidar com as emoções desagradáveis das crianças, bem como não são capazes de perceber a motivação para que as crianças sintam tais emoções. Além do mais, as crianças também apresentaram, no início do processo terapêutico, dificuldade para reconhecer e entender suas próprias emoções.

Assim, acredita-se na suma importância que professores sejam treinados para entender suas próprias emoções e como elas se apresentam diante das adversidades diárias. Dessa forma, estarão mais aptos a entender a subjetividade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Através das atividades em sessão de terapia e questionário de anamnese aplicado aos pais, verificou-se nas falas e escritas dos participantes que professores apresentam tendência em culpabilizar a própria criança por sua dificuldade de aprendizagem. Do mesmo modo, percebeu-se que os pais tentem a se esquivarem de suas responsabilidades problematizando a relação com a escola.

Não foi objetivo desse estudo incluir professores no processo, porém pelos breves contatos durante os quatro meses e através dos relatos e atividades realizadas com as crianças e os responsáveis, entende-se que existe certo despreparo e o desconhecimento dos professores em relação as questões emocionais de seus alunos. Esse fato já era esperado, pois os professores, exceto quando buscam conhecimento fora da formação acadêmica, não são preparados para isso. Esse despreparo foi percebido através dos relatos dos responsáveis e crianças e percepção da terapeuta de que os professores utilizavam linguagem, muitas vezes, desrespeitosa, humilhante ou ameaçadora no trato com os alunos. Sendo assim, o diálogo no sentido de auxiliar a criança com suas dificuldades fica relegado a segundo plano.

Outro ponto a ser destacado foi o modo como os professores tratavam o aluno com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, diante do grupo de alunos. De acordo com os relatos e atividades, percebeu-se que eles, muitas vezes, revelavam sentimentos de rechaço, diante da presença do aluno com dificuldade de aprendizagem, a partir de um discurso que tenta remeter que a defasagem na aprendizagem recai unicamente no aluno.

Na prática, esse discurso pode se reverter em ações que, na realidade marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar. Considerando os autores citados ao longo do estudo, sabe-se que essa é uma prática bastante utilizada por muitos professores diante suas próprias dificuldades em lidar com alunos que apresentam dificuldade na leitura e escrita escolar.

Assim, reforça-se o questionamento quanto à eficácia da formação acadêmica e formação continuada desses profissionais, pois é sabido que a práxis do profissional educador deve sempre ser pensada de maneira a beneficiar a qualidade do ensino, porém sem deixar de lado as peculiaridades e experiências de cada criança. É a partir dessa bagagem que a criança forma sua visão de si, das pessoas e do mundo, sendo necessário que a escola, dentro do

possível seja uma instituição atuante também para garantir aos seus professores conhecimentos necessário para a atuação e vivência com seus educandos de forma a ajudá-los a lidar com a vida em sociedade.

A partir dos resultados encontrados no estudo, corroborados pela literatura da área, podemos sugerir que cabe ao professor mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio de atividades motivadoras e atraentes, ao abordarem assuntos pertinentes às propostas pedagógicas, contribuindo para a educação emocional da criança, de modo que a criança construa o seu próprio repertório motivacional, através de valores, atitudes adequadas, partindo de conteúdos diversificados e interdisciplinares, buscando tornar a criança protagonista de uma aprendizagem efetiva.

Por fim, colocam-se algumas reflexões e possíveis temas para futuras investigações: A postura da academia na formação do professor colabora para que ele medie de forma adequada esse papel? É proporcionado a eles, enquanto aprendizes, reflexões quanto ao impacto do seu papel na vida da criança? Eles são instigados a perceber que a criança não é a responsável pelo que acontece de errado no aprendizado escolar? E que sua dificuldade para aprender pode está relacionada às experiências vividas pela criança nos diversos ambientes que ela frequenta?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.R. et al. A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 15, n. 5, p.1-9, maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672016000500025&lang=pt Acesso em: 02 out. 2017.

AKI, O. Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal of applied sciences*, [s.l.], v. 6, n. 1, p.66-70, jan. 2006. *Science Alert*. Disponível em: <https://scialert.net/fulltext/?doi=jas.2006.66.70> Acesso em: 12 ago. 2017.

ALBUQUERQUE, J. A. de.; AQUINO, F. de S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. *Psico-usf*, Campinas, v. 23, n. 2, p.307-318, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lang=pt Acesso em: 20 set. 2018.

ALBUQUERQUE, M. H. K. de.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p.1-15, 22 mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100129&lang=pt Acesso em: 01 ago. 2018.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p.155-165, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200006&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 10 out. 2017.

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola vista de fora: o que dizem as famílias?. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p.649-671, 23 fev. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200649&lang=pt Acesso em: 12 ago. 2017.

ALVES, A. F. et al. Desempenho cognitivo na infância: a mãe e o meio urbano fazem a diferença. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 3, p.1-9, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000300242&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.

ANACHE, A. A. Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p.343-345, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200343&lang=pt Acesso em: 10 maio 2018.

ANDRADA, E. G. C. de. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 7, n. 2, p.171-178, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200007&lng=pt&lng=pt Acesso em: 10 set. 2018.

ARIZA-HERNÁNDEZ, M. L. A influência da inteligência emocional e afeto na relação professor-aluno no desempenho acadêmico dos estudantes universitários. *Educación y Educadores*, [s.l.], v. 20, n. 2, p.193-210, maio. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942017000200193 Acesso em: 02 nov. 2017.

BARBOSA, M. R.; MEDEIROS, L. B. de O.; VALE, A. P. S. do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 4, p.667-676, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000400667&lang=pt Acesso em: 10 maio 2017.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p.393-402, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 nov. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, São Paulo, 2011. 280 p.

BARIOLA, E.; GULLONE, E.; HUGHES, E. K. Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child And Family Psychology* [s.l.], v. 14, n. 2, p.198-212, mar. 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21424275> Acesso em: 01 mar. 2017.

BARROS, L.; GOES, A. R.; PEREIRA, A. I. Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 2, p.295-306, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000200295&lang=pt Acesso em: 05 mar. 2017.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p.139-146, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100016&lang=pt Acesso em: 20 out. 2017.

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. de. Psicologia escolar na concepção de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, p.475-482, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lang=pt Acesso em: 02 ago. 2017.

BAZI, G. A. do P.; SISTO, F. F. *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. 2000. 119 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Letras, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi_GiseleA.doPatrocinio_M.pdf Acesso em: 10 nov. 2017.

BECK, J. S. *Teoria Cognitivo-comportamental: teoria e prática*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. 413 p.

BENEDETTI, M. D. et al. Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.73-81, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100073&lang=pt Acesso em: 11 jul. 2018.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p.784-801, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300784&lang=pt Acesso em: 10 fev. 2017.

BENVENUTI, M. F. L.; OLIVEIRA, T. P. de; LYLE, L. A. G. Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 28, n. 3, p.368-377, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000300368&lang=pt Acesso em: 10 abr. 2018.

BORUCHOVITCH, E. et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 3, p.297-304, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000300006&script=sci_abstract Acesso em: 10 mar. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.145-152, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200004 Acesso em: 03 mar. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s.l.], v. 12, n. 2, p.361-376, jul. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 maio 2017.

BULHÕES, L. F. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.211-213, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100211&lang=pt Acesso em: 12 jul. 2018.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. de. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p.17-25, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100002&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2018.

CAMINHA, M. G. *O medo e seus disfarces*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

CAMINHA, M. G.; CAMINHA, R. M. *Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CAMINHA, R. M. *Educar crianças: as bases de uma educação socioemocional*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. *A prática clínica com crianças e adolescentes*. 2 ed. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. *Baralho da regulação e proficiência emocional*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016.

CAMINHA, M. G; Tisser, L. A. *Por que vou à terapia? crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CAMPOS, M. C.; RODRIGUES, K. C. S.; PINTO, M. C. M. Evaluation of the behavior of the preschool one just admitted in the unit of pediatrics and the use of the therapeutic toy. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.10-17, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100010&lng=en&tlng=en Acesso em: 20 nov. 2017.

CAPELATTO, I.; CAPELATTO, I. *A equação da afetividade: como lidar com a raiva de crianças e adolescentes*. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2012. 112 p.

CAPELATTO, I.; MARTINS FILHO, J. *Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível*. 4 ed., Campinas: Papirus 7 Mares, 2014. 160 p. 2009.

CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.81-99, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100081&lang=pt Acesso em: 07 jun. 2017.

CARVALHO-SILVA, H. H. de; BATISTA, A. A. G.; ALVES, L. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p.123-139, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100007&lang=pt Acesso em: 16 ago. 2017.

CAZETTA, V. et al. E-ducuar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p.1-21, 6 ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100313&lang=pt Acesso em: 20 set. 2018.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. de O.; WILLIAMS, L. C. de A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p.351-360, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 03 out. 2017.

COELHO, F. M. O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.1261-1276, 14 ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401261&lang=pt Acesso em: 11 ago. 2017.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 3, p.379-386, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300379&lang=pt Acesso em: 09 mar. 2018.

CORRÊA, C. R. G. L. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 26, n. 1, p.71-79, jan. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000100071&lang=pt Acesso em: 10 set. 2017.

CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.. Metacognição e as relações com o saber. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p.517-534, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000200517&lang=pt Acesso em: 10 set. 2018.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 16, n. 3, p.219-226, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2011000300003&lang=pt Acesso em: 04 maio 2017.

CUNHA, E. de O. et al. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p.237-245, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200237&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2017.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, p.1-8, 30 nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100313&lang=pt Acesso em: 10 maio 2017.

DAMÁSIO, A. R. *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. 6 ed. Barcelona: Critica, 2010.

DELLA BARBA, P. C. de S.; MARTINEZ, C. M. S.; CARRASCO, B. G. Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p.141-146, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300002&lang=pt Acesso em: 10 nov. 2017.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p.21-32, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2017.

DIAS, C. S. B. da M. R. *A raiva: relação com a vinculação e com os estilos parentais percebidos*. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23018/1/ulfpie047628_tm.pdf Acesso em: 10 set. 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p.213-225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 25 set. 2017.

DUNLOSKEY, J. et al. Improving students learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science In The Public Interest*, [s.l.], v. 14, n. 1, p.4-58, Jan. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26173288> Acesso em: 03 fev. 2018.

ELKMAN, P. *A linguagem das emoções: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao seu redor*. São Paulo: Lua de Papel, 2011. 287 p. 2014.

ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. da S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 2, p.139-149, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000200004&lng=pt Acesso em: 12 out. 2017.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p.129-137, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100011&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 14 ago. 2017.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 261 p.
FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.591-608, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591&lang=pt Acesso em: 15 ago. 2019.

FRELLER, C. C. et al. Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo*, [s.l.], v. 6, n. 2, p.129-134, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000200018&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 fev. 2017.

GARVEY, A.; SILVA, M. Development of communication, self and emotions in childhood: contributions from the relational and dialogical perspectives. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p.55-64, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100005&lang=pt Acesso em: 12 jun. 2017.

GHOSH, A. Expressive differences for emotions in hearing impaired and with hearing individuals. *Psicologia*, Lisboa, v. 30, n. 2, p.25-32, 7 dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492016000200003&lang=pt Acesso em: 16 jun. 2017.

GIL, N. de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p.1-24, jul. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100229&lang=pt Acesso em: 01 set. 2018.

GOMES, C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p.161-167, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100017&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 fev. 2017.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p.509-518, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300012&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2017.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253442> Acesso em: 10 set. 2018.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 3, p.291-299, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000300004&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 12 nov. 2017.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 3, p.319-326, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000300008&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 21 dez. 2017.

GÓMEZ-ORTIZ, O.; MARTÍN, L.; ORTEGA-RUIZ, R. Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, Cali, v. 15, n. 2, p.65-78, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612017000200006&lang=pt Acesso em: 01 nov. 2017.

GUERRA, B. T. et al. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 19, n. 2, p.321-328, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200321&lang=pt Acesso em: 10 jun. 2017.

INÁCIO, F. F.; OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. Angeli dos. Memory and intellectual styles: Performance of students with learning disabilities. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 1, p.65-75, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000100065&lang=pt Acesso em: 01 set. 2018.

- JURAS, M. M.; COSTA, L. F. Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 2, p.1-9, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500214&lang=pt Acesso em: 06 abr. 2017.
- KANG, S. H. K. et al. Does incorrect guessing impair fact learning? *Journal Of Educational Psychology*, Washington, v. 103, n. 1, p.48-59, fev. 2011. Disponível em: http://laplab.ucsd.edu/articles/Kang_et_al_2011JEdPsy.pdf Acesso em: 05mar. 2019.
- KANG, S. H. K.; PASHLER, H. Learning painting styles: Spacing is advantageous when it promotes discriminative contrast. *Applied Cognitive Psychology*, San Diego, v. 26, n. 1, p.97-103, maio 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/acp.1801> Acesso em: 05mar. 2019.
- KNAPP, P.; BECK, A. T. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 30, n. 2, p.54-64, out. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462008000600002&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.
- KOIZUMI, M.; TAKAGISHI, H. The relationship between child maltreatment and emotion recognition. *PlosOne*, [s.l.], v. 9, n. 1, p.86-93, jan. 2014. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0086093> Acesso em: 05 mar 2019.
- LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. A. de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 3, p.369-377, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300369&lang=pt Acesso em: 09 abr. 2018.
- LIM, N. Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the east and the West. *Integrative Medicine Research*, [s.l.], v. 5, n. 2, p.105-109, jun. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213422016300191> Acesso em: 09 ago. 2017.
- LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des) encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 19, n. 3, p.493-502, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300493&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2017.
- LÓPEZ, M. G. M. Emotional experiences of Mexican language learners: a qualitative study of their effects on motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.809-837, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300809&lang=pt Acesso em: 12 out. 2017.
- LOURENÇO, S. et al. Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psicologica*, [s.l.], v. 2, n. 52, p.499-525, jun. 2010. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1067> Acesso em: 10 out. 2017.

MÁRQUEZ-CERVANTES, C.; GAETA-GONZÁLEZ, M. L. Competencias emocionales y toma de decisiones responsable em pré-adolescentes com el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Um estudio comparativo em estudantes de 4º a 6º año de educación primaria em España. *Revista Electrónica Educare*, [s.l.], v. 22, n. 1, p.1-19, 28 nov. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228640> Acesso em: 05mar. 2019.

MARTINS, A.D.; BIANCHINI, L. G. B.; YAEGASHI, S. F. R. Webquest e a Afetividade Presente na Construção de Conhecimento Matemático por Alunos do Ensino Médio. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 31, n. 57, p.289-309, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000100016&lang=pt Acesso em: 12 set. 2017.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. dos S.. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p.123-139, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100123&lang=pt Acesso em: 21 jul. 2017.

MATA, L. et al. Emoções em contexto acadêmico: relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 33, n. 4, p.407-424, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000400005&lang=pt Acesso em: 12 jun. 2017.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-usf*, Itatiba, v. 20, n. 1, p.153-162, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100015&lang=pt Acesso em: 03 abr. 2017.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.162-176, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100162&lang=pt Acesso em: 01 abr. 2017.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 26, n. 91, p.485-507, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 05mar. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p.117-128, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 set. 2017.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 1, p.117-126, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100117&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2017.

- MOREIRA, P. de L.; ABREU, E. L. de; RIQUE NETO, J. Influência da idade e do contexto socioeducacional na compreensão emocional de crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 1, p.761-767, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000500012&lang=pt Acesso em: 07 mar. 2017.
- MOURTHÉ JUNIOR, C. A.; LIMA, V. V.; PADILHA, R. de Q. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l.], v. 22, n. 65, p.577-588, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0846> Acesso em: 07 mar. 2018.
- NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, S. M. C. da. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 1, p.25-37, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000100005&lang=pt Acesso em: 12 out. 2017.
- NEVES, M. do C.; CARVALHO, C. A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 2, p.201-215, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200007&lang=pt Acesso em: 20 out. 2017.
- NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.17-25, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100017&lang=pt Acesso em: 21 set. 2018.
- NOGUEIRA, M. de O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.65-79, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100005&lang=pt Acesso em: 21 abr. 2017.
- NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 38, n. 105, p.222-239, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000200222&lang=pt Acesso em: 09 set. 2018.
- NORONA, A. N.; BAKER, B. L.; The effects of early positive parenting and developmental delay status on child emotion dysregulation. *Journal Of Intellectual Disability Research*, [s.l.], v. 61, n. 2, p.130-143, abr. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27103321> Acesso em: 21 jun. 2017.
- OLIVEIRA, B. P. W.de; GURTAT, A. K. G.; REIS, A. H. Manejo dos pais frente à expressão de raiva dos filhos. *Psico-usf*, Campinas, v. 23, n. 2, p.279-293, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200279&lang=pt Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos; SCACCHETTI, F. A. P. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 1, p.127-136, jan. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100127&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, V. M. de; SOUZA, J. de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p.1-22, 19 abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100139&lang=pt Acesso em: 12 set. 2018.

OTTA, E. Brincar na perspectiva psicopatológica: implicações para pesquisa e prática. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 28, n. 3, p.358-367, dez. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000300358&lang=pt Acesso em: 02 mar. 2018.

PÁEZ, V. C. et al. Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 26, n. 1, p.149-161, fev. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692017000100149&lang=pt Acesso em: 02 ago. 2017.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S.R. de; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 19, n. 2, p.233-242, ago. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200233&lang=pt Acesso em: 19 out. 2017.

PATACHO, P.; SANTOMÉ, J. T. "... Cada macaco no seu galho": A participação democrática na escola pública. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 30, n. 2, p.975-989, 7 dez. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S2007-74672017000200975&lng=pt&tlng=es Acesso em: 10 ago. 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 211 p.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.47-62, 1997. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 15 dez. 2017.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Taq, 1984. 474 p.

PEREIRA, f. O. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 19, n. 3, p.525-536, dez. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300525&lang=pt Acesso em: 10 fev. 2017.

- PESSOA, C. T. et al. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p.147-156, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200147&lang=pt Acesso em: 12 set. 2018.
- PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Psicologia escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 1, p.13-20, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100013&lang=pt Acesso em: 12 set. 2017.
- PICCOLO, L. da R. et al. Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 4, p.389-398, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000400004&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2018.
- PINHEIRO, M. A. F. M. *Parentalidade, adaptação e temperamento da criança*: estudo com uma amostra clínica de crianças em idade escolar. Dissertação (Mestrado) - Curso de mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. 82 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/23067> Acesso em: 24 maio 2017.
- PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JUNIOR, B. S. O jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? *Psicologia Escolar e Educacional*, [s.l.], v. 20, n. 2, p.255-264, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000200255&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 05 mar. 2019.
- PINHO, M. S.; OLIVEIRA, M.; FONSECA, A. C. A consistência das memórias da infância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 3, p.1-9, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000300207&lang=pt Acesso em: 01 mar. 2017.
- PINTO, H. M.; CARVALHO, A. R.; SÁ, E. N. Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 32, n. 4, p.387-400, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312014000400002&lang=pt Acesso em: 10 jun. 2017.
- POZZOBON, M.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar. *Ciencias Psicológicas*, Montevideo, p.87-96, maio 2018. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212018000100087&lang=pt Acesso em: 12 set. 2018.
- PRATES, K. C. R.; LIMA, R. F. de; CIASCA, S. M. Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do ensino fundamental I. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 100, p.19-27, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100003 Acesso em: 03 ago. 2018.

PRETTE, Z. A. P. del; PRETTE, A. del. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, São Carlos, v. 6, n. 3, p.205-215, dez. 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a05.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

PULIDO-ACOSTA, F.; HERRERA-CLAVERO, F. Variables influyentes em el miedo y em el rendimiento infantil en Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, Ceuta, v. 22, n. 1, p.301-318, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-301.pdf> Acesso em: 13 set. 2018.

RAMOS, D. K. et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p.265-275, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200265&lang=pt Acesso em: 10 maio 2018.

RAMOS, M. F. H. et al. Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 2, p.179-191, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000200179&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2017.

RÊGO, C. C. de A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.135-152, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100007&lang=pt Acesso em: 12 ago. 2017.

REICHERT, E. A. Infância, a idade sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 4 ed. Porto Alegre: Vale do Ser, 2013. 336 p.

REIS, A. H.; FERRARI, L. B.; SPERB, T. M. Reação materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.20-34, nov. 2016. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/881> Acesso em: 10 nov. 2017.

RESENDE, T. de F. et al. Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.435-456, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200435&lang=pt Acesso em: 15 set. 2018.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p.30-58, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100030&lang=pt Acesso em: 21 jun. 2017.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.109-116, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 01 maio 2018.

- RODRIGUES, M. C.; CAMPOS, A. P. S.; FERNANDES, I. A. Caracterização da queixa escolar no centro de psicologia aplicada da universidade federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 2, p.241-252, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000200010&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 06 ago. 2018.
- ROSÁRIO, P. et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p.343-351, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=p Acesso em: 10 fev. 2018.
- ROSSATO, M. *A voz dos alunos produzindo (re) significações acerca do fracasso escolar*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 135 p.
- RUIZ, F. J.; ODRIOZOLA-GONZÁLEZ, P. The role of psychological inflexibility in Beck's cognitive model of depression. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 32, n. 2, p.441-447, 3 abr. 2016. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000200016&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.
- SALVARI, L. de F. C.; DIAS, C. M. de S. B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 3, p.251-259, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300004 Acesso em: 20 fev. 2017.
- SANDERS, M. R.; MAZZUCHELLI, T. G. The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical Child And Family Psychology Review*, [s.l.], v. 16, n. 1, p.1-17, fev. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23397366> Acesso em: 20 mar. 2017.
- SANTOS, A. A. A. dos; MORAES, M. S. de; LIMA, T. H. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.93-101, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100093&lang=pt Acesso em: 20 ago. 2018.
- SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p.739-772, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lang=pt Acesso em: 12 set. 2017.
- SARAIVA, L. F. de O. O atendimento a queixas escolares no CRAS. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 1, p.215-217, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100215&lang=pt Acesso em: 09 jul. 2018.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: *Revista Cefac*, São Paulo, v. 14, n. 4, p.732-741, 13 dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000400018&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2018.

SHAFFER, A.; OBRADOVIC, J. Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent–child interaction behaviors. *Journal Of Family Psychology*, [s.l.], v. 31, n. 2, p.150-159, dez. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27929314> Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, J. R. R. T. da; LYRA, M. da C. D. P. de. Rememoração: contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem de conceitos científicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 1, p.33-40, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100033&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, N. C. da; LOOS-SANT'ANA, H. Desenvolvendo autorregulação psíquica em crianças mediante portfólios de autoavaliação na interação escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 1, p.475-483, set. 2017 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2017000400475&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2018.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. de; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 3, p.253-260, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300009&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 01 nov. 2017.

SOUSA, M. L. de; CRUZ, O. R. Expressividade emocional da criança e expressividade emocional atribuída às personagens nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 35, n. 3, p.309-321, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000300005&lang=pt Acesso em: 12 maio 2018.

SOUZA, M. P. R. de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 18, p.82-107, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008 Acesso em: 12 mar. 2017.

STIRBULOV, S.; LAVIANO, R.A arte de educar em família: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje. São Paulo: All Print, 2015. 103 p.

SUEHIRO, A. C. B.; MAGALHÃES, M. M. da S. Relação entre medidas de avaliação da linguagem escrita em estudantes do ensino fundamental. *Psico-usf*, Itatiba, v. 19, n. 3, p.489-498, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000300012&lang=pt Acesso em: 10 set. 2017.

SUNDERLAND, M.O valor terapêutico de contar histórias: para as crianças, pelas crianças. São Paulo: Cultrix, 2005. 120 p.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p.279-288, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200010&lang=pt Acesso em: 10 out. 2017.

TERENO, S.; MATOS, I. Contributos da teoria da vinculação para a prática clínica desenvolvimental. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 35, n. 4, p.409-423, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000400001&lang=pt Acesso em: 01 mar. 2018.

VERÍSSIMO, M. et al. Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 21, n. 4, p.419-430, out. 2003. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312003000400001&lang=pt Acesso em: 09 jul. 2017.

VIANA, C. V. A.; IMBRIZI, J. M.; JURDI, A. P. S. Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 29, p.1-12, maio 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100242&lang=pt Acesso em: 10 set. 2018.

WATERS, S. F.; THOMPSON, R. A. Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal Of Behavioral Development*, [s.l.], v. 38, n. 2, p.174-181, Jan. 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025413515410> Acesso em: 12 ago. 2017.

ZANONATO, A.; PRADO, L. C. *A disputa dos pensamentos*. 3 v. Coleção histórias terapêuticas. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2015.

ZUBIZARRETA, A. C.; GARCÍA-RUIZ, M. R.; LÓPEZ, P. M. Impacto del practicum em las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p.1-19, maio 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100222&lang=pt Acesso em: 16 set. 2018.

5 PRODUTO TÉCNICO

A partir dos resultados do estudo optou-se por realizar uma palestra de cunho informativo cujo tema foi: Psicoeducação para pais e professores quanto a aspectos gerais da infância. A atividade teve por objetivo psicoeducar professores e pais de crianças em idade escolar, quanto a fatores emocionais importantes para o desenvolvimento infantil e que poderão influenciar no surgimento da dificuldade de aprendizagem escolar.

De acordo com Rodrigues, Campos e Fernandes (2012) especialmente na infância os indivíduos sofrem influência de outros sujeitos, sendo a família a principal responsável pelo desenvolvimento intelectual e emocional da criança. A autora salienta que o modo como a criança aprendeu a interagir com as figuras de referência ditarão seu comportamento quando iniciar a vida escolar e que seu desempenho, em grande parte, dependerá dessas interações. Ariza-HERNÁNDEZ (2017), uma série de fatores influencia no desenvolvimento saudável da criança, podendo afetar seu desempenho, seja no campo emocional ou no comportamental, refletindo muitas vezes na aprendizagem escolar.

As emoções fazem parte da vida dos sujeitos desde a sua concepção e seu estado emocional influencia sua maneira de ver, sentir e pensar sobre si, os outros e sobre o mundo. Do mesmo modo, implica no desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional desse sujeito (AKI, 2006; ANDRADA, 2003).

Assim, é fundamental pais e professores saberem perceber e reconhecer que um aluno não está emocionalmente bem. Isso facilita na elaboração de estratégias para auxiliar na recuperação do desempenho escolar dessa criança, pois quanto mais precoce o motivador da dificuldade for identificado, menos será o sofrimento dessa criança, já que poderá receber a ajuda necessária para lidar com seus problemas (CAMINHA; CAMINHA, 2017).

Ademais, mesmo sendo oferecidos pelos órgãos competentes diversos cursos, formações, especializações, para melhorar a qualidade de ensino nas escolas, pouca ênfase é dada as questões emocionais relacionadas às dificuldades de aprendizagem infantil. Assim, justificamos a importância deste trabalho.

A palestra (Apêndice E) foi realizada em 12 de dezembro de 2018, na sede da Fundação Brigada Militar (FBM) – Porto Alegre e contou com a participação de pais, professores e convidados interessados pela temática. A divulgação foi realizada pela FBM nas escolas conveniadas.

A palestra aconteceu de modo interativo, sendo os participantes convidados a interagir, a partir do lançamento de questões relacionadas à proposta, servindo, assim, de feedback para a avaliação dos participantes quanto ao objetivo proposto.

Segue um roteiro dos questionamentos e reflexões lançadas a partir de cada slide apresentado:

Slide 1: O que vocês entendem sobre a educação emocional? Qual a importância da educação emocional na vida da criança? O que é fundamental no papel de pais para contribuir na educação emocional dos filhos?

Slide 2: Nesse tópico foi explicado sobre a repetição de padrões comportamentais, no sentido de levar os participantes a perceberem que ao educar os filhos repetindo padrões aprendidos anteriormente com suas famílias de infância, deixam de lado a evolução humana que ocorrer no decorrer dos anos. Ao Parar em um tempo em que suas próprias experiências prevalecem, fecham-se ao novo e, muitas vezes, desconhecido. Logo foi lançado o questionamento. Porque vocês acham que isso acontece? Insegurança, incerteza, medo, ansiedade?

Slide 3: Você já parou para pensar na importância da criança? Como você trata seu filho? Enquanto pais, o que devemos e/ou podemos fazer para auxiliar no desenvolvimento dos filhos?

Slide 4: Que tipos de curiosidades você pensa que desperta interesse em seu filho?

Slide 5: Como a criança busca entender o mundo ao seu redor? Como ela tenta resolver suas interrogações?

Slide 6: O que são interações sociais? Quais são as primeiras interações sociais da criança? Como acontece a regulação comportamental da criança?

Slide 7: O que é o lúdico? Como ele acontece? Como desenvolver atividades lúdicas com os filhos?

Slide 8: Como impulsionar os filhos a curiosidade sobre a vida e o mundo? Como escolher as atividades corretas?

Slide 9: Aqui foi explicado sobre a importância para a vida da criança quanto a base aprendida com os pais. Logo lançado o questionamento. Mas por quê?

Slide 10: Quais as brincadeiras e jogos podem ser utilizados nesse processo? Como fazemos isso?

Slide 11: Diga alguns jogos ou brincadeiras que você utiliza ou oferece ao seu filho?

Slide 12: Iniciou com explicações relacionadas as transformação e preparação para a vida adulta e tudo que ela abarca. Logo os questionamentos: O que acontece, caso essa etapa não ocorra de maneira adequada? Quais as consequências na vida do sujeito?

Slide 13: Porque essa etapa é fundamental? Quais consequências do desenvolvimento infantil adequado? E do desenvolvimento inadequado?

Slide 14: O que isso quer dizer?

Slide 15: Qual mensagem pode-se tirar do vídeo?

Slide 18: Nesse tópico foi tratado de exemplos de atividades do estágio 01(sensorial e motora).

Slide 19: Exemplos de atividades no estágio 02 (capacidade simbólica).

Slide 20: Exemplo de atividades do estágio 03(organização mental por representações, pensamentos mais flexíveis).

Slide 21: Exemplos de atividades do estágio 04 (desenvolvimento psicológico instável).

Slide 22: E se eu não fiz nada do que está previsto nas fases anteriores a idade atual do meu Filho? Nesse tópico foi explicado que todas as etapas são importantes, porém precisamos priorizar a adequar a educação da criança a etapa que ela está vivendo.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE INTERVENÇÕES

Estão descritas as 12 sessões realizadas com as crianças individualmente. Cada sessão está descrita separadamente na ordem de 1 a 12. No final de cada sessão encontram-se as atividades que foram utilizadas em cada uma delas.

Após a descrição das 12 sessões com as respectivas atividades, encontram-se o modelo dos materiais de uso comum em diversas sessões, a saber: Baralho das emoções, Registro de monitoramento semanal das emoções para criança (versão menina e menino), Registro de monitoramento semanal das emoções para pais (versão menina e menino), Termômetro das emoções e Balões dos pensamentos em branco.

1ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Algumas atividades foram elaboradas pela terapeuta devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

Essas atividades são indicadas no anexo correspondente.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Estabelecer vínculo com a criança e responsável.

Iniciar a psicoeducação quanto ao modo de atuação das emoções e pensamentos em nosso corpo e mente.

Ajudar a criança a perceber que nossas emoções e pensamentos estão relacionados com nossos comportamentos.

Procedimentos:

1. O processo terapêutico iniciou com a terapeuta explicando que contaria uma história chamada "Por que vou à terapia? Crianças entendendo a terapia cognitivo-comportamental" e que durante essa história seriam feitas pausas para a realização de tarefas, as quais acompanham a história e são disponibilizadas pela editora do livro para impressão.

2. A atividade "Conte qual foi o maior problema de sua vida" foi a primeira pausa e ocorreu após a parte da história que explica que problemas fazem parte da vida de todas as pessoas, porém, em alguns casos podem afetar de modo negativo a pessoa.

3. A atividade "Quais são as principais emoções que você tem sentido?" foi o segundo momento de pausa, ocorrendo após a história explicar que nossos sentimentos podem gerar pensamentos desagradáveis.

4. A atividade "Mostre no seu corpo onde você sente suas emoções" foi realizada após a criança aprender, através da história, que são os pensamentos que dão voz às nossas emoções e que as emoções se expressam através do nosso corpo.

5. A atividade "Conte alguns pensamentos que AJUDAM que você costuma ter" foi o quarto momento de pausa e foi realizada após a criança entender que dependendo de como estamos nos sentindo definirá o modo como vamos pensar.

6. A atividade "Conte alguns pensamentos que NÃO AJUDAM" que você costuma ter foi utilizada após a criança entender que nem sempre podemos pensar da mesma maneira sobre o mundo, sobre as pessoas com quem convivemos e até sobre nós mesmos.

7. As atividades "Conte algum comportamento seu relacionado a um pensamento que AJUDA e uma emoção agradável" e "Conte algum comportamento seu relacionado a um pensamento que NÃO AJUDA e uma emoção desagradável" foram trabalhadas antecedendo o final da sessão, após a criança entender que nossos comportamentos são frutos dos nossos pensamentos e sentimentos.

8. Assim que a história terminou foi solicitada a presença do responsável e solicitado que a criança, verbalmente, realizasse a última atividade "Resuma o que você entendeu sobre

2ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Algumas atividades foram elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ajudar a criança a (re) conhecer um rol de emoções agradáveis e desagradáveis.

Levar a criança a compreender que sentir emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, é inerente a todos os seres humanos.

Iniciar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Encorajar a criança na retomada da escrita.

Iniciar o monitoramento emocional da criança.

Procedimentos:

1. No início da sessão foi explicado que passaríamos a contar com o auxílio de um instrumento chamado de Baralho das Emoções, o qual é composto por vinte cartas. Dessas, seis representam emoções que AJUDAM (alegria, amor, tranquilidade, orgulho, esperança, saudades) e quatorze representam emoções que NÃO AJUDAM (tristeza, nojo, medo, raiva, cansaço, confusão, vergonha, ansiedade, solidão, culpa, decepção, desespero, desconfiança, preocupação). Foi explicado que o instrumento possui uma versão com vinte cartas

representadas por uma menina e outra versão com as vinte cartas representadas por um menino e que poderia escolher com qual versão gostaria de trabalhar. Também foi esclarecido que as emoções que ajudam são aquelas que nos fazem sentir bem e as emoções que não ajudam, ao contrário, são aquelas que nos fazem sentir mal.

2. Na primeira tarefa a terapeuta apresentou as cartas uma a uma, falando o nome da emoção. A criança era orientada a observar a expressão do personagem e dizer se aquela emoção era uma emoção que ajuda ou que não ajuda.

3. Na segunda tarefa foi solicitado que a criança, verbalmente, citasse exemplos de situações que fazem uma criança sentir cada uma das emoções, para verificar seu entendimento quanto o significado de cada emoção.

4. A tarefa seguinte foi explicar as emoções que a criança teve dificuldade para exemplificar. Para isso, foram utilizadas pequenas histórias que relatam um caso em que uma criança, ao se dirigir para a fila da sala de aula, passa por situações que ativam cada uma das vinte emoções apresentadas. Cada história contempla uma das emoções e possui versão para meninas e para meninos. As histórias dos foram elaboradas pela terapeuta.

5. A quarta tarefa consistiu em a criança escolher no Baralho das Emoções, três emoções que não ajudam que sentiu nos últimos dias ou semanas. Logo, a criança recebeu a atividade “Como estou me sentindo” para desenhar a representação das emoções escolhidas, anteriormente. Atividade elaborada pela terapeuta.

6. Na quinta tarefa foram entregues três folhas da atividade “Eu sinto a emoção ____ porque _____.” A criança foi orientada a escrever o nome de uma emoção escolhida e, em seguida, o motivo que a fez sentir cada emoção. Atividade elaborada pela terapeuta.

7. A sexta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão, além de prepará-los para a próxima tarefa.

8. Por fim, foi apresentada e explicada a tarefa "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino. Foi explicado que essa tarefa deveria ser realizada em casa, diariamente, com a finalidade de monitorar as emoções, nos três turnos do dia (manhã, tarde e noite). Em cada turno a criança precisou preencher a tabela de acordo com a emoção que sentiu mais evidente.

9. Também foi entregue e explicado o “Registro semanal das emoções para pais”, versão menina ou versão menino, ao responsável pela criança.

10. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria ser retomada na próxima semana.

ATIVIDADES UTILIZADAS NA SESSÃO

Histórias das 20 emoções (versão menino e menina) – todas elaboradas pela terapeuta.

ALEGRE

Henry está indo para a fila da sala de aula e ficou muito ALEGRE ao encontrar seus colegas. Depois que sua terapeuta Mony conversou com a professora Regina, a professora explicou para os colegas que Henry precisa de ajuda para superar sua dificuldade na leitura. Todos passaram a colaborar incentivando sempre que ele apresenta dificuldade para ler.

ALEGRE

Zelena está indo para a fila da sala de aula e ficou muito ALEGRE ao encontrar seus colegas. Depois que sua terapeuta Mony conversou com a professora Regina, a professora explicou para os colegas que Zelena precisa de ajuda para superar sua dificuldade na leitura. Todos passaram a colaborar incentivando sempre que ela apresenta dificuldade para ler.

AMOROSO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando seus colegas o convidaram para participar da conversa do grupo. Eles começaram a contar histórias engraçadas e a rir. Agora, Henry, muitas vezes, se voluntaria para fazer as leituras, pois tem o apoio de seus colegas e se sente AMADO por eles.

AMOROSA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando suas colegas a convidaram para participar da conversa do grupo. Elas começaram a contar histórias engraçadas e a rir. Agora, Zelena, muitas vezes, se voluntaria para fazer as leituras, pois tem o apoio de suas colegas e se sente AMADA por elas.

TRANQUILO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma estão rindo e olhando para ele. Logo, Henry respira fundo, pensa no que aprendeu na terapia com a Mony e segue seu caminho TRANQUILAMENTE, pois imagina que os garotos estão rindo porque estão falando algo engraçado que lembraram.

TRANQUILA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma estão rindo e olhando para ela. Logo, Zelena respira fundo, pensa no que aprendeu na terapia com Mony e segue seu caminho TRANQUILAMENTE, pois imagina que os garotos estão rindo porque estão falando algo engraçado lembraram.

ORGULHO

Henry está indo para a fila da sala de aula e ao ver seus colegas, sente ORGULHO de estudar com eles, pois eles estão o encorajado e ajudando a superar suas dificuldades na leitura. Na hora da leitura, ao perceberem que Henry está ficando ansioso, todos começam a ler com ele. Isso faz com que a ansiedade vá embora e ele consiga continuar a leitura, sozinho.

ORGULHO

Zelena está indo para a fila da sala de aula e ao ver suas colegas, sente ORGULHO de estudar com elas, pois elas estão a encorajado e ajudando a superar suas dificuldades na leitura. Na hora da leitura, ao perceberem que Zelena está ficando ansiosa, todas começam a ler com ela. Isso faz com que a ansiedade vá embora e ela consiga continuar lendo, sozinha.

ESPERANÇOSO

Henry aprendeu muitas coisas sobre suas emoções, pensamentos e comportamentos com Mony. Agora, quando ele vai para a fila da sala de aula sente ESPERANÇA de que tudo vai ficar bem. Mony o ajudou a entender que nem sempre que as pessoas estão rindo é de nós. Ele entendeu que pode ser coincidência estar chegando à fila no momento em que os garotos falaram algo engraçado e, por isso estão rindo.

ESPERANÇOSA

Zelena aprendeu muitas coisas sobre suas emoções, pensamentos e comportamentos com Mony. Agora, quando ela vai para a fila da sala de aula sente ESPERANÇA de que tudo vai ficar bem. Mony a ajudou a entender que nem sempre que as pessoas estão rindo é de nós. Ela entendeu que pode ser coincidência estar chegando à fila no momento em que as garotas falaram algo engraçado e, por isso estão rindo.

SAUDOSO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando os colegas da sua turma o convidam para participar da conversa do grupo. Eles começaram a contar histórias engraçadas e riram felizes. Logo, Henry se perde em pensamento por um instante e com aparência sorridente lembra com SAUDADE da Mony, pois devido sua ajuda hoje ele está feliz com seus novos amigos.

SAUDOSA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando as colegas da sua turma a convidam para participar da conversa do grupo. Elas começaram a contar histórias engraçadas e riram felizes. Logo, Zelena se perde em pensamento por um instante e com aparência sorridente lembra com SAUDADE da Mony, pois devido sua ajuda hoje ele está feliz com suas novas amigas.

TRISTE

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas, que zombam porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ele. Henry imagina que os garotos estão rindo dele e fica TRISTE.

TRISTE

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas, que zombam porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ela. Zelena imagina que os colegas estão rindo dela e fica TRISTE.

NOJO

Henry estava indo para a fila da sala de aula quando sentiu muito NOJO. Ele se lembrou do dia anterior quando ao encontrar seus colegas eles zombaram porque ele não conseguiu ler na frente da turma o texto que a professora Regina pediu

NOJO

Zelena estava indo para a fila da sala de aula quando sentiu muito NOJO. Ela se lembrou do dia anterior quando ao encontrar seus colegas eles zombaram porque ela não conseguiu ler na frente da turma o texto que a professora Regina pediu.

AMEDRONTADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ele. Logo, Henry imagina que os garotos irão lhe agredir e fica muito AMEDRONTADO.

AMEDRONTADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ela. Logo, Zelena imagina que as garotas irão lhe agredir e fica muito AMEDRONTADA.

IRRITADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma estão rindo e olhando para ele. Ele fica IRRITADO, pensa que a escola é ruim, que não gostaria de estar ali e age agressivamente com os colegas que passam a rejeitá-lo cada vez mais.

IRRITADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que algumas colegas da sua turma estão rindo e olhando para ela. Ela fica IRRITADA, pensa que a escola é ruim, que não gostaria de estar ali e age agressivamente com as colegas que passam a rejeitá-la cada vez mais.

CANSADO

Todo dia quando Henry está indo para a fila da sala de aula ele percebe que alguns colegas da sua turma começam a zombar porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede. Henry pensa que os colegas nunca vão aceitá-lo e está começando a se sentir CANSADO diante dessa situação.

CANSADA

Todo dia quando Zelena está indo para a fila da sala de aula ele percebe que alguns colegas da sua turma começam a zombar porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede. Zelena pensa que os colegas nunca vão aceitá-la e está começando a se sentir CANSADA diante dessa situação.

CONFUSO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma começam a rir. Ele passa a se sentir CONFUSO, pois pensa que eles estão rindo dele, devido sua dificuldade para ler o que a professora Regina pede.

CONFUSA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma começam a rir. Ela passa a se sentir CONFUSA, pois pensa que eles estão rindo dela, devido sua dificuldade para ler o que a professora Regina pede.

ENVERGONHADO

Henry trocou de escola porque sofria bullying por apresentar dificuldade na leitura escolar. Ao chegar à nova escola e ir para a fila da sala de aula passa a imaginar que seus novos colegas vão rir dele e começa a se sentir ENVERGONHADO por ter dificuldade para ler.

ENVERGONHADA

Zelena trocou de escola porque sofria bullying por apresentar dificuldade na leitura escolar. Ao chegar à nova escola e ir para a fila da sala de aula passa a imaginar que seus novos colegas vão rir dela e começa a se sentir ENVERGONHADA por ter dificuldade para ler.

ANSIOSO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando, ao perceber que alguns colegas da sua turma estão rindo e olhando para ele, fica muito ANSIOSO. Logo, Henry passa a sentir um frio na barriga e vontade de não estar na escola.

ANSIOSA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando, ao perceber que alguns colegas da sua turma estão rindo e olhando para ela, fica muito ANSIOSA. Logo, Zelena passa a sentir um frio na barriga e vontade de não estar na escola.

SOLITÁRIO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ele. Henry sente dificuldade para se relacionar com os colegas e começa a se sentir SOLITÁRIO.

SOLITÁRIA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ela. Zelena sente dificuldade para se relacionar com os colegas e começa a se sentir SOLITÁRIA.

CULPADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ele. Logo, Henry imagina que isso está acontecendo porque ele tem dificuldade para ler e se sente CULPADO.

CULPADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede, estão rindo e olhando para ela. Logo, Zelena imagina que isso está acontecendo porque ela tem dificuldade para ler e se sente CULPADA.

DECEPCIONADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando alguns colegas da sua turma começam a rir e a falar que ele não sabe ler. Henry fica DECEPCIONADO com o comportamento de seus colegas.

DECEPCIONADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando alguns colegas da sua turma começam a rir e a falar que ela não sabe ler. Zelena fica DECEPCIONADA com o comportamento de seus colegas.

DESESPERADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe alguns colegas da sua turma rindo e olhando para ele. Henry fica DESESPERADO porque imagina que os garotos estão rindo porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede.

DESESPERADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe alguns colegas da sua turma rindo e olhando para ela. Zelena fica DESESPERADA porque imagina que as garotas estão rindo porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede.

DESCONFIADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas estão rindo. Ele não os cumprimenta porque fica DESCONFIADO que estejam rindo dele. Na terapia Mony explica que esse comportamento de não cumprimentar os colegas está relacionado a pensamentos automáticos e emoções desagradáveis que o induzem a agir inadequadamente.

DESCONFIADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que algumas colegas estão rindo. Ela não as cumprimenta porque fica DESCONFIADA que estejam rindo dela. Na terapia Mony explica que esse comportamento de não cumprimentar as colegas está relacionado a pensamentos automáticos e emoções desagradáveis que a induzem a agir inadequadamente.

PREOCUPADO

Henry está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ele tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede estão rindo e olhando para ele. Henry é novo na escola e fica PREOCUPADO com essa situação, porque pensa que seus colegas não vão aceitá-lo no grupo.

PREOCUPADA

Zelena está indo para a fila da sala de aula quando percebe que alguns colegas da sua turma, que zombam porque ela tem dificuldades para ler o que a professora Regina pede estão rindo e olhando para ela. Zelena é nova na escola e fica PREOCUPADA com essa situação, porque pensa que seus colegas não vão aceitá-la no grupo.

3ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ajudar a criança a perceber que suas emoções apresentam intensidades diferentes, dependendo de como são sentidas.

Psicoeducar a criança sobre o que são e como funcionam os Pensamentos Automáticos (PAs).

Auxiliar a criança identificar pensamentos automáticos que surgem durante um evento estressor.

Ensinar a criança a utilizar a técnica de questionamento socrático.

Reforçar a importância da criança e do adulto em manter o monitoramento emocional semanal.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. Inicialmente foi explicado que a partir daquele momento a criança teria um novo aliado para ajudar no trabalho com as emoções e pensamentos. Tratava-se do “Termômetro

das Emoções” que nos ajudaria a mensurar a intensidade de suas emoções. Foi explicado que todas as pessoas podem sentir emoções em diferentes intensidades dependendo do quanto à emoção é sentida.

2. A primeira atividade foi solicitar que a criança escolhesse no Baralho das emoções, a emoção que estava predominante no momento da sessão e mensurasse sua intensidade de acordo com o termômetro. O termômetro apresenta as intensidades: muito fraco, fraco, médio, forte e muito forte.

3. A segunda atividade foi verificar através de evidências, os casos em que a emoção escolhida foi desagradável e apareceu a intensidade muito forte, se a intensidade citada estava de acordo com o fato. Nesses casos, foi realizado, verbalmente, o questionamento socrático: técnica para ensinar a criança a verificar as evidências em torno dos motivos que a fez sentir tal intensidade, ou seja, ela foi levada a refletir se o motivo citado merecia tal intensidade. Nos casos em que foi feita a verificação das evidências e a criança continuou marcando a intensidade muito forte colocou-se o evento em alerta para investigar melhor o evento.

4. Na terceira tarefa foi entregue uma atividade propondo à criança pensar e escrever um evento ocorrido na escola que gerou uma emoção desagradável. Na mesma tarefa ela precisou escrever o nome da emoção sentida e, também a intensidade com que sentiu tal emoção. Ela foi orientada a verificar o Termômetro para medir a intensidade antes de escrever. A atividade foi elaborada pela terapeuta.

5. Na quarta tarefa utilizou-se questionamento socrático somente com as crianças que pontuaram a intensidade forte ou muito forte na atividade anterior. Atividade elaborada pela terapeuta.

6. A quinta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação ao que foi trabalhado, bem como colocar o responsável a par da sessão.

8. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções das emoções" para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

9. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

ATIVIDADES UTILIZADAS NA SESSÃO

Como estou me sentindo?

Como estou me sentindo?

[Three empty rectangular boxes for drawing or writing]

Eu sinto a emoção (_____) porque (_____).

EU SINTO A EMOÇÃO _____

PORQUE _____.

Atividades sobre pensamentos automáticos

ATIVIDADES

1. Pense e escreva um evento ocorrido na escola que gerou em você uma emoção desagradável.

2. Escreva a emoção que você sentiu.

3. Olhe no termômetro e escreva a intensidade que você sentiu a emoção.

Atividades utilizando questionamento socrático

Considerando a atividade anterior do evento ocorrido na escola que gerou em você uma emoção desagradável forte ou muito forte, responda:

1. Que pensamento veio a sua cabeça?

2. Esse pensamento é um pensamento que ajuda ou que não ajuda?

3. Qual comportamento você teve?

4. Esse comportamento foi adequado?

5. De que outra maneira você poderia ter agido diferente?

4ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Psicoeducar a criança que o problema não é sentir emoções desagradáveis e ter pensamentos que não ajudam e sim em não entender como essas emoções e pensamentos funcionam.

Ajudar a crianças a identificar formas mais assertiva de pensar sobre os problemas.

Treinar com a criança a pensar de forma assertiva em relação a eventos estressores.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. Inicialmente foi explicado que todas as pessoas, diariamente, podem sentir alguma emoção e ter PAs que não ajudam. Isso é inerente ao convívio com outras pessoas e tem relação com as responsabilidades diárias de cada pessoa, seja adulto ou criança, e que precisamos aprender a lidar com as nossas emoções e pensamentos de modo a adotarmos comportamentos adequados diante dos eventos estressores. Foi explicado que, de modo geral, os pensamentos automáticos são pensamentos que passam rápido por nossa cabeça, de modo

que nem conseguimos perceber. Porém, em muitos casos, levam o sujeito a distorcer a forma como percebe as coisas.

2. Na primeira tarefa foi trabalhada com a criança a história de Maria, na qual ela precisou escrever o que aconteceu, qual a emoção, o pensamento e o comportamento da personagem. Ela também precisou pensar se aquele foi um pensamento adequado, analisar o comportamento de Maria e escrever outro modo de agir para Maria. Depois a criança precisou reescrever um pensamento mais adequado para uma versão mais assertiva da história de Maria. Atividade elaborada pela terapeuta.

3. Na segunda tarefa foram utilizadas as quatro emoções básicas que compõem o Baralho das Emoções e que surgem diante de situações desagradáveis, a saber: medo, nojo, raiva e tristeza. Essas emoções foram utilizadas para auxiliar a criança a identificar os pensamentos desadaptativos originários de eventos negativos. Para isso, a criança foi solicitada a pensar em uma situação desagradável envolvendo a escola e que a fez sentir uma dessas quatro emoções citadas. Logo, ela precisou citar a situação pela qual passou e a emoção que surgiu.

4. Após foram apresentadas seis opções de pensamentos prontos para a criança verificar se algum deles surgiu em sua mente diante da situação relatada e emoção sentida. Atividade elaborada pela terapeuta. Nos casos que a criança não identificou nenhum dos pensamentos prontos apresentados, foram oferecidos balões de pensamentos em branco para a criança escrever o pensamento que veio à sua cabeça.

5. A quinta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação ao que foi trabalhado, bem como colocar o responsável a par da sessão.

6. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

7. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

ATIVIDADES UTILIZADAS NA SESSÃO

História de Maria

Leia a história de Maria e responda o que segue:

Maria estava na fila da sala de aula quando seus coleguinhas começaram a rir. Logo, ela ficou triste e pensou que os colegas estavam rindo dela. Então Maria começou a chorar sem parar.

1. O que aconteceu com Maria?

2. Que emoção Maria sentiu?

3. Que pensamento Maria teve?

4. O pensamento de Maria foi adequado?

5. Qual o comportamento de Maria?

6. Como Maria podia ter agido diferente?

7. Agora que você já entendeu os motivos para Maria ter sentido, pensado e se comportado daquela maneira, vamos reescrever a história com Maria pensando e se comportando de modo assertivo diante da mesma situação.

Vou começar a história de Maria e você termina. Vamos lá....!!

Maria estava na fila da sala de aula quando seus coleguinhas começaram a rir. Ela começou a ficar triste porque o primeiro pensamento que veio a sua cabeça foi que eles estavam rindo dela. Logo, Maria se lembrou do que tinha aprendido na terapia com a psicóloga Mony e pensou que eles poderiam estar rindo porque

Então, Maria também começou a rir e se sentiu feliz e divertida.

Balões com pensamentos desadaptativos prontos

Ninguém gosta de
mim.

Sou incapaz de fazer
as coisas certas.

Eu não sou
inteligente.

Sou burro.

Meus colegas riem de
mim.

Ninguém gosta de
brincar comigo no

5ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico. Obs: o corpo de menina e menino é anexo do baralho das emoções (Caminha, Caminha, 2011)

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ensinar a criança perceber em que partes do corpo suas emoções se expressam.

Ajudar a criança a nomear e entender os sintomas das emoções em seu corpo.

Aumentar o repertório cognitivo da criança através da metacognição levando-a a processar de forma mais adaptativa os pensamentos sobre os eventos do dia a dia.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. Foi explicado para a criança que as emoções que sentimos também se expressam em nosso corpo. Quando sentimos uma emoção desagradável, ela pode se manifestar através de tremores em partes do corpo como mãos e pernas, ou podemos sentir o coração bater mais forte, ou um aperto no peito como se o coração fosse sair pela boca, podemos sentir um calor intenso subindo no rosto, etc.

2. Na primeira tarefa a criança foi solicitada a dizer uma emoção que sente quando tem um problema na escola. Após, ela recebeu a folha de atividades onde precisou pintar na gravura que representa o corpo humano feminino e masculino a parte do corpo onde sente a emoção e escrever as sensações que sente no corpo em relação à emoção mencionada. Para finalizar a primeira tarefa foi solicitado que escrevesse no balão de pensamentos o pensamento que vem a cabeça quando surge um problema na escola. As atividades foram elaboradas pela terapeuta, sendo que os personagens foram adaptados dos anexos meu corpo do Baralho das Emoções.

3. A segunda tarefa foi explicar que apesar de as emoções gerarem pensamentos e esses pensamentos ser o modo como entendemos e explicamos nossas emoções, eles podem ser questionados, controlados e, muitas vezes, modificados, por isso é importante exteriorizar pensamentos que estão nos atrapalhando. Para melhor compreensão da criança foi utilizada a metáfora do estica e puxa com auxílio das cartas lúdicas, Elástico e Pizza que fazem parte do Baralho dos Pensamentos e auxiliou a explicação de que, assim como o elástico ou a massa que ao serem espichadas se tornam flexíveis e se moldam, o mesmo pode acontecer com nossos pensamentos, ou seja, podemos flexibilizá-los e moldá-los para vermos os fatos de uma forma que nos cause menos sofrimento.

4. A terceira tarefa foi aumentar o repertório cognitivo da criança através da metacognição, levando-a a processar de forma mais adaptativa os eventos do dia a dia. Para isso, foi mostrado em balões e explicado à criança que antes tínhamos uma maneira única e rígida de pensar sobre um problema, mas agora sabemos que temos outras possibilidades como vimos na metáfora do elástico e da pizza.

5. A quarta tarefa consistiu em exercitar a flexibilização dos pensamentos, reescrevendo os pensamentos trabalhados na atividade anterior. Atividade elaborada pela terapeuta.

6. A quinta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão.

7. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

8. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

ATIVIDADES UTILIZADAS NA SESSÃO

MEU CORPO

1. Pinte a(s) parte(s) do corpo onde suas emoções se manifestam quando você tem um problema na escola.

2. Escreva a(s) sensação (ões) relacionada(s) a(s) emoção(ões) que você geralmente sente quando tem problemas na escola.

3. Escreva no balão, abaixo, um pensamento que vem a cabeça quando você tem um problema na escola.



MEU CORPO

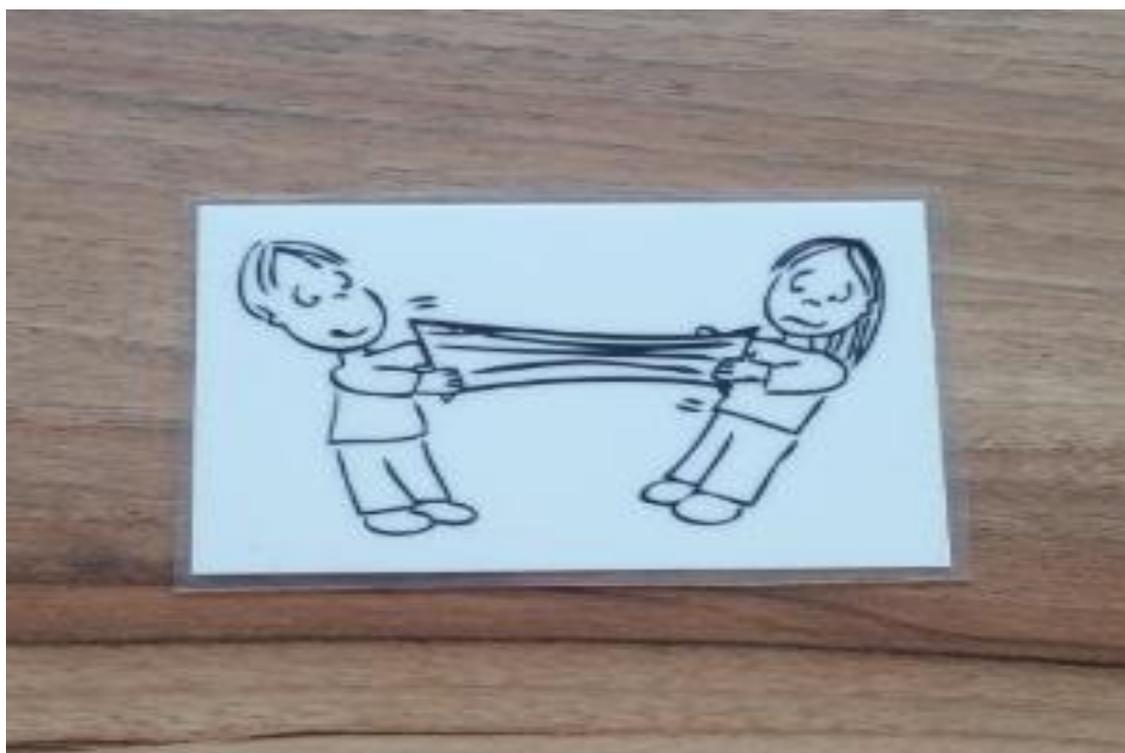
1. Pinte a(s) parte(s) do corpo onde suas emoções se manifestam quando você tem um problema na escola.

2. Escreva a(s) sensação (ões) relacionada(s) a(s) emoção(ões) que você geralmente sente quando tem problemas na escola.

3. Escreva no balão, abaixo, um pensamento que vem a cabeça quando você tem um problema na escola.



Carta lúdica Elástico – Baralho do pensamentos (2012).



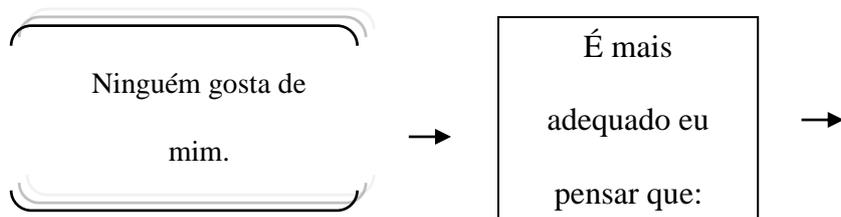
Carta lúdica Pizza – Baralho dos pensamentos (2012)



Flexibilizando pensamentos: - atividade realizada pela terapeuta.

Siga o exemplo e estique os pensamentos para obter uma forma mais flexível de pensar.

EXEMPLO:



Agora é como você:

Sou incapaz de fazer as coisas certas.

Sou burro.

Meus colegas riem de mim.

Ninguém gosta de brincar comigo no

6ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ajudar a criança a compreender a importância de desenvolver a metacognição.

Auxiliar a criança no desenvolvimento de um repertório cognitivo através da técnica de reciclagem dos pensamentos.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. A terapeuta iniciou questionando se a criança conhecia o símbolo da reciclagem. Nos casos em que a criança disse que conhecia foi solicitado que explicasse o significado do símbolo e qual sua função. A seguir foi apresentada a carta lúdica da Reciclagem e explicado que aquele era um símbolo utilizado em respeito à natureza, através da reciclagem de lixo, para não contaminarmos os rios, por exemplo. Continuou explicando que, da mesma maneira, nossos pensamentos podem ser reciclados, para não contaminarem nossas emoções, comportamentos e a visão que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo e, que quando reciclamos os pensamentos que não ajudam, podemos transformá-los em pensamentos que ajudam. Foi explicado ainda, que chegou o momento de fazer isso com os pensamentos que estão prejudicando seu desempenho escolar.

2. A segunda tarefa foi treinar o uso da reciclagem utilizando a atividade anterior. Também foi entregue balões dos pensamentos em branco. Foi solicitado que a criança reciclasse o pensamento esticado, escrevendo um novo pensamento que deixasse o pensamento esticado na atividade anterior ainda mais flexível. Nessa tarefa a terapeuta fez papel de mediadora, facilitando e estimulando o processo e ajudando a criança a reciclar os pensamentos esticados. A ajuda foi fundamental porque essa é uma etapa mais complexa, onde a criança precisa elaborar sozinha o novo pensamento e, de modo geral, a criança não está acostumada com a flexibilização de pensamentos.

3. A terceira tarefa foi de levar a criança a refletir sobre esse novo elemento, ou seja, o pensamento reciclado, de modo que ela compreenda que antes ela tinha apenas uma maneira de pensar sobre o problema e agora surgiu uma possibilidade diferente de pensar sobre o problema.

4. A quarta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão.

5. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

6. Foi reafirmada a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

MATERIAL UTILIZADO NA SESSÃO – Baralho do pensamentos (2012).



7ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Algumas atividades foram elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Apresentar para a criança a história “A disputa dos pensamentos” como mais um recurso para ela entender como as distorções cognitivas funcionam.

Verificar a compreensão da criança quanto às emoções, sintomas e comportamentos causados pelos pensamentos que não ajudam.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. A sessão iniciou com a terapeuta explicando para a criança que ela conheceria mais um instrumento para ajudar a combater os pensamentos que não ajudam que surgem na nossa cabeça a todo o momento. Foi explicado que seria contada a história “A disputa dos pensamentos e que na história contém “elementos mágicos” que ajudariam a personagem aprender a identificar os pensamentos que ajudam e os que atrapalham e, que do mesmo modo, a criança poderia utilizar esses elementos quando quisesse para entender seus próprios pensamentos e reciclá-los quando for necessário. Foi explicado também que ao longo da história seriam feitas pausas para a realização de algumas tarefas.

2. Logo, início a história e as pausas foram acontecendo para a realização das tarefas na ordem que segue:

3. Na primeira tarefa a criança precisou responder verbalmente os seguintes questionamentos: Obs: ao lado possíveis respostas.

a) Qual o problema da personagem Mariana? Ela estava se sentindo cada dia mais triste.

b) Quais emoções que Mariana sente? Tristeza, cansaço e desânimo.

c) Como Mariana sente as emoções em seu corpo? Através do cansaço.

d) Quais pensamentos fazem Mariana se sentir triste? “tenho que agradar a todos”, “se eu não for melhor em tudo meus amigos não vão gostar de mim”, “se eu errar vou decepcionar alguém”.

e) Como Mariana poderia pensar diferente? “nem sempre vou agradar a todas as pessoas”, “ninguém consegue ser bom em tudo sempre e isso não faz com que as pessoas deixem de gostar de alguém”, “às vezes, poderemos decepcionar algumas pessoas”.

Nessa atividade foi dada ajuda repetindo partes da história para ajudar a criança a refletir melhor sobre as questões.

4. Segunda tarefa: a criança precisou responder verbalmente:

Como a mágica separou os pensamentos para explicá-los a Mariana? Possíveis respostas: pensamentos que ajuda e que não ajudam, pensamentos positivos e negativos, pensamentos claros e escuros.

Fale o nome, descrever verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana só pensar e ver as coisas erradas e dê um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Derrotista. Esse é um pensamento escuro, com cara de triste, que só faz a pessoa prestar atenção no negativo. Descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana só pensar e ver as coisas pretas ou brancas e dê um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Tudo ou Nada. Esses pensamentos eram dois e andavam sempre juntos, para eles era tudo ou nada, não existia meio termo. Exemplo de pensamento Tudo ou Nada: “se eu não tirar nota máxima na prova, então eu sou um fracasso”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana se imaginar uma adivinha e dê um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do

pensamento é Adivinhadores. Esse pensamento tem uma bola de cristal na cabeça e costumam pensar que sabem o que as outras pessoas estão pensando. Exemplo de pensamentos Adivinhadores: “hoje minha colega chegou à escola e não me deu oi, ela não gosta mais de mim”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana só pensar que alguma coisa terrível aconteceria e dar um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Catastrófico. Esse pensamento é um pensamento pesado, que mesmo sem evidências faz Mariana pensar que algo ruim vai acontecer. Exemplo de pensamento Catastrófico: “se eu ficar longe de meus pais, algo terrível vai acontecer com eles”.

Fale o nome, descreva verbalmente como era o pensamento que tornavam Mariana exagerada e dar um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Exagerado para mais ou Exagerado para menos. Esses pensamentos são dois que se opõem, ou fazem Mariana aumentar ou diminuir as coisas. Exemplo de pensamento Exagerado para mais: quando Mariana tinha que ler em frente à turma ela pensava “se eu errar qualquer coisa, todos vão rir de mim”. Exemplo de ou Exagerado para menos: quando Mariana fazia todos os exercícios certos ela pensava “não fiz nada mais que minha obrigação”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana definir a si e as outras pessoas com algum tipo de rótulo e dar um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Carimbadores. Esse pensamento tinha um rótulo na testa. Exemplo de pensamento Carimbador: “se eu não souber fazer algum exercício dos muitos que a professora deu é porque sou uma pessoa burra”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana pensar que era uma coitadinha e que devia sentir pena de si mesma e dar um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Vitimizadores. Esse pensamento andava se arrastando, como se tivesse uma bola de chumbo presa aos pés. Exemplo de pensamento Vitimizador: quando ela deixa algum objeto seu cair da mesa ela pensa “isso só acontece comigo!”.

12. Foi explicado para a criança que até o momento foram trabalhados os pensamentos que atrapalham, que querem que as crianças acreditem no que eles dizem para vencerem a disputa dos pensamentos e tomar conta da cabeça das crianças. Foi explicado que a "disputa dos pensamentos" é uma luta constante que acontece dentro da cabeça das pessoas, entre os

pensamentos que ajudam e os pensamentos que atrapalham. Foi salientado que agora que trabalhamos sobre os pensamentos que não ajudam, a continuação da história vai tratar dos pensamentos que ajudam e que esses são claros, leve e estão sempre felizes.

Fale o nome e, descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana se sentir disposta e dar um exemplo desse tipo de pensamento. Resposta: o nome do pensamento é Esforçado. Esse pensamento era ativo e andava de cabeça erguida. Exemplo de pensamento Esforçado: “se eu não souber fazer algum exercício, preciso me esforçar mais para logo saber fazer todos”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana pensar em atitudes construtivas. Resposta: o nome do pensamento é Otimista. Esse pensamento era sorridente e acreditava que podia transformar situações difíceis em situações positivas. Exemplo de pensamento Otimista: quando Mariana errava um passe no jogo de vôlei ela pensava “vou continuar treinando, quanto mais eu treinar melhor vou ficar”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana se questionar quanto à outra forma de ver determinada situação. Resposta: o nome do pensamento é Verificadores. Esse pensamento tinha uma interrogação na cabeça e viviam se perguntando se tinha uma forma melhor de fazer as coisas. Exemplo de pensamento Verificador: “minha colega não me dei oi quando chegou à escola, por que será? Será que não gosta mais de mim? Ou, será que estava distraída?”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana enfrentar os problemas que surgiam. Resposta: o nome do pensamento é Corajoso. Esse pensamento era sarado, forte, parecia um atleta. Exemplo de pensamento Corajoso: “se eu for dormir na casa de minha amiga da escola e sentir medo à noite posso ligar para meus pais para me tranquilizar”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana se sentir confiante. Resposta: o nome do pensamento é Autoconfiante. Esse pensamento tinha uma expressão bonita e serena, de quem sabe das coisas. Exemplo de pensamento Autoconfiante: “tirei uma nota ótima na prova, porque me esforcei bastante para isso”.

Fale o nome e descreva verbalmente como era o pensamento que fazia Mariana se sentir tranquila e pensar com calma. Resposta: o nome do pensamento é Equilibrador. Esse pensamento possuía forte senso de justiça e tinha uma balança em cada braço. Exemplo de

Exemplificando os pensamentos – elaborada pela terapeuta.

Escreva como a criança pensa quando está dominada pelos pensamentos abaixo.	
Esforçado	
Derrotista	
Exagerado para mais	
Autoconfiante	
Tudo ou nada	
Corajoso	
Equilibrador	
Catastrófico	
Exagerado para menos	
Adivinhador	
Otimista	
Carimbador	
Vitimizador	
Verificador	

Espichando e reciclando pensamentos – elaborada pela terapeuta.

Marque um (X) nos pensamentos que não ajudam e utilizando os exemplos que você escreveu na atividade anterior, recicle cada um dos pensamentos que não ajudam.	
Esforçado	
Derrotista	
Exagerado para mais	
Autoconfiante	
Tudo ou nada	
Corajoso	
Equilibrador	
Catastrófico	
Exagerado para menos	
Adivinhador	
Otimista	
Carimbador	
Vitimizador	
Verificador	

8ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Retomar brevemente o que foi trabalhado na sessão anterior.

Verificar o que a criança entendeu sobre metacognição.

Ajudar a criança a entender que ela pode enfrentar suas angústias e preocupações através da identificação de pensamentos que ajudam e pensamentos que atrapalham.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. Inicialmente foi retomada a História “A disputa dos Pensamentos” de forma resumida para ajudar a criança a lembrar dos tipos de pensamentos trabalhados, bem como das consequências que cada um deles causa quando está no comando na cabeça da criança. Para verificar o que a criança fixou a terapeuta resumiu a história ao passo que solicitava que a criança nomeasse o pensamento que estava na cabeça de Mariana em cada etapa da história. Tarefa elaborada pela terapeuta.

2. A tarefa seguinte consistiu em a criança utilizar o tabuleiro dos pensamentos para verificar e separar os pensamentos do em pensamentos que ajudam e pensamentos que não ajudam. Atividade elaborada pela terapeuta.

3. Na terceira tarefa, com auxílio do tabuleiro a criança precisou escrever um exemplo de como a criança pensa quando está com a cabeça dominada por cada um dos pensamentos estudados.

4. A quarta tarefa foi realizada com base na anterior. Foi solicitado que a criança marcasse os pensamentos que não ajudam e pensasse na técnica de espichar e reciclar pensamentos e, então, escrevesse novos pensamentos reciclados.

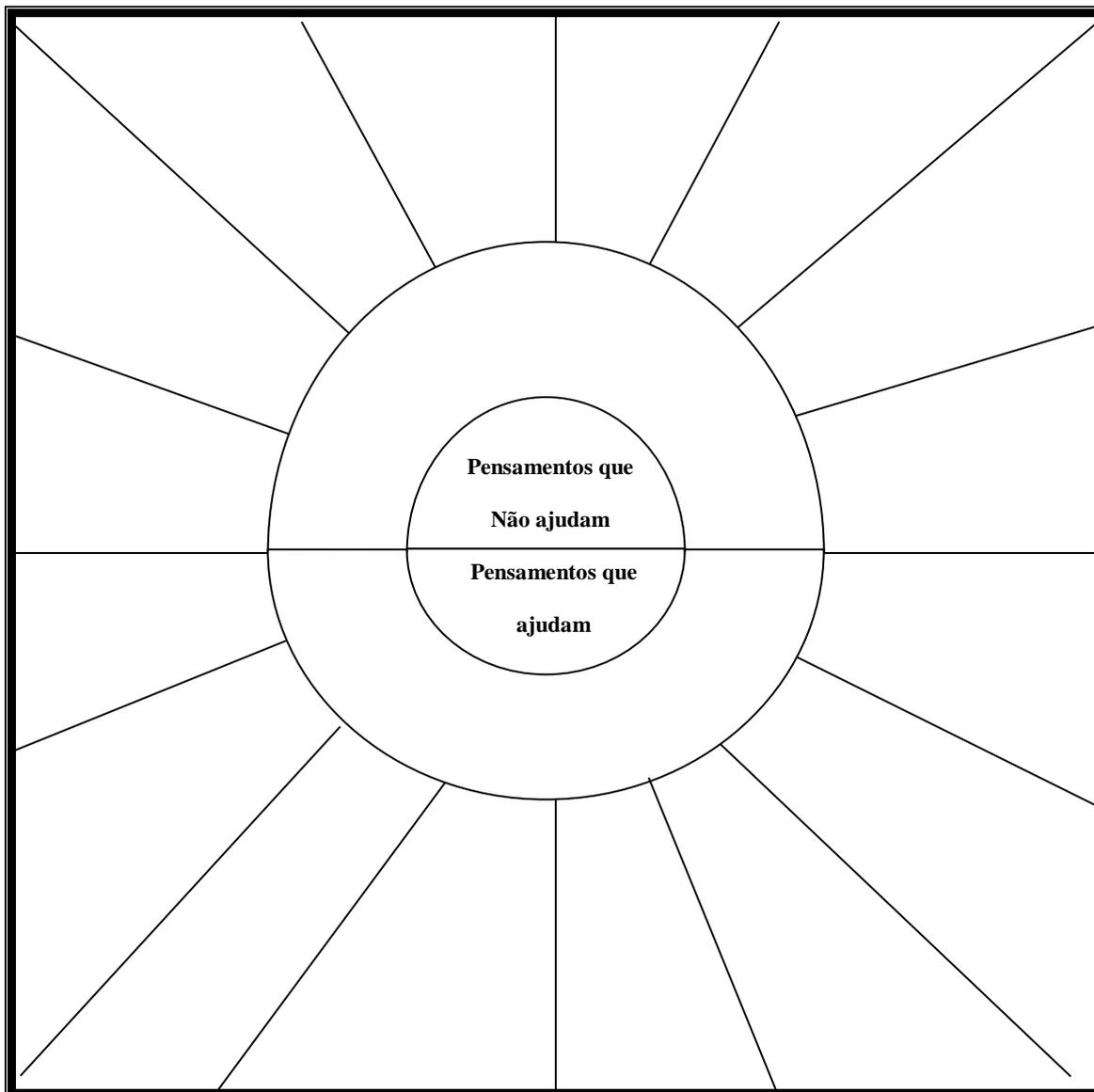
5. A quinta tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão.

6. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

7. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

ATIVIDADES UTILIZADAS NA SESSÃO

Meu círculo da disputa dos pensamentos



Reciclando pensamentos

1. Pense e escreva uma situação desagradável que ocorreu na escola.
2. Escreva as emoções que você sentiu diante da situação.
3. Qual pensamento automático que veio na sua cabeça?
4. Utilize o seu círculo da disputa dos pensamentos e classifique seu pensamento.
5. Estica seu pensamento até ele ficar mais adaptativo e escreva o novo pensamento.

9ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ajudar a criança a criar seu próprio círculo dos pensamentos para poder refletir sobre quais pensamentos estão no comando de sua cabeça quando tem dificuldade de realizar as tarefas escolares.

Ensinar a criança a monitorar quando está com a cabeça dominada por pensamentos que não ajudam na escola.

Ajudar a criança a habituar-se em reciclar pensamentos que não ajudam na escola.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. A primeira tarefa consistiu em a criança criar seu próprio círculo dos pensamentos para ela poder utilizar sempre que precisar verificar qual pensamento está no domínio de sua cabeça. Foi entregue lápis preto, borracha, lápis e canetas coloridas e um cartão branco. A criança foi orientada a criar seu próprio círculo dos pensamentos colocando os nomes dos pensamentos e desenhando a representação de cada pensamento. Foi explicado que a

representação era livre, que poderia ser similar à do círculo original ou ela poderia criar outra com as características trabalhadas em cada pensamento.

2. A segunda tarefa foi a criança exercitar os pensamentos no círculo elaborado por ela. Para isso, foi orientada a pensar um evento negativo que ocorreu na escola nos últimos dias anteriores à sessão. Logo, precisou pensar quais emoções sentiu e qual o PA que veio a sua cabeça. Depois ela precisou classificar o PA usando o círculo dos pensamentos. .

3. A terceira tarefa foi o feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão.

4. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

5. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana.

10ª SESSÃO:

Observações:

1. Nas tarefas que a criança apresentou dificuldade para escrever foi dado auxílio para que as respostas fossem registradas, pois o objetivo do processo é entender as experiências emocionais e cognitivas (pensamentos) que podem estar relacionadas com a dificuldade da criança, assim, todas as respostas são importantes para o momento de análise.

2. Atividades elaboradas pela terapeuta, devido à necessidade de encorajar a criança na retomada das atividades escritas, tarefa fundamental para sua evolução escolar e motivo do encaminhamento das crianças para o processo terapêutico.

3. Atividades realizadas com a criança encontram-se no final dessa sessão na ordem descrita nos procedimentos.

4. Tempo: 02 h.

Objetivos:

Ajudar a criança a compreender a emoção tristeza e sua função.

Continuar a verificação dos conteúdos emocionais da criança.

Procedimentos:

1. A sessão iniciou com a terapeuta contando a história "Quando a Tristeza aparece...", uma emoção tão temida, mas que faz parte da vida de todas as pessoas e, que inclusive, pode nos ajudar a refletir e construir valores importantes para nós e para a sociedade em geral. Foi explicado também que existem muitas maneiras da Tristeza se apresentar, ela pode ter uma fisionomia suave ou mesmo muito forte, às vezes, tem os ombros pesados e anda sozinha, mas ela também adora andar acompanhada. Suas amigas preferidas são a Culpa e a Solidão. Essas duas emoções gostam de andar de mãos dadas com a Tristeza. Porém, a tristeza não é uma emoção tão má, ela sempre teve um sonho de encontrar a Alegria, mas sempre que a Tristeza chega à vida de uma pessoa a Alegria já foi embora. As pessoas geralmente não gostam da Tristeza e nem entendem porque ela existe.

2. Antes de continuar a terapeuta questionou a criança se ela sabia por que a Tristeza existe e solicitou que falasse o motivo de maior tristeza que já teve.

3. Logo, continuo a explicação dizendo que mesmo sendo a Tristeza uma emoção desagradável de sentir, ela é muito importante em nossas vidas, pois ela surge para nos fazer refletir e pensar sobre o que é de fato importante na vida.

4. Foi feita nova pausa para questionar a criança quando o que de fato é importante para ela.

5. Após a criança responder continuou a explicação de que a Tristeza, dentre outras consequências, pode levar a pessoa a ter atitudes agressivas, se isolar, perder a vontade de fazer as coisas e até mesmo se tornar uma doença chamada depressão, uma doença emocional que faz com que a pessoa não consiga enfrentar situações difíceis. Foi explicado que um dos remédios para a Tristeza é o Amor e, que, geralmente em situações tristes o Amor está sempre presente, porém, nem sempre conseguimos percebê-lo. Um exemplo é quando alguém que gostamos fica doente. Quando isso acontece, ficamos tristes por medo de que algo de ruim aconteça, mas ao mesmo tempo disponibilizamos todo o nosso amor para tentar amenizar a sofrimento da pessoa querida.

6. Foi feita nova pausa e solicitado que a criança pensasse se passou por uma situação em que sentiu as duas emoções: a Tristeza e o Amor.

7. Na sequência foi explicado que, em muitas situações difíceis pelas quais as pessoas passam, o Amor prevalece e a Tristeza vai embora, mas outras vezes, a Tristeza prevalece e se torna mais forte, um exemplo é quando perdemos o ser amado. Nesses casos, geralmente a Tristeza predomina em nosso coração por um determinado, pois sentimos falta daquela pessoa, mas chega um tempo em que a Tristeza e o Amor relacionados à nossa perda decidem se separar. Quando a tristeza e o amor relacionados à nossa perda decidem ir embora, eles deixam uma substituta, a Saudade. Essa emoção nos ajuda a seguir adiante e, às vezes, nos faz lembrar aquela pessoa.

8. A história termina com a terapeuta explicando que a Tristeza é importante em nossas vidas, mas que ela precisa seguir visitando outras pessoas, não pode ficar em uma única casa e que o importante é que quando eventos tristes aconteçam em nossas vidas, precisamos deixar outras emoções compartilhar o mesmo espaço que a Tristeza, para que logo ela vá embora e deixe sua substituta, a Saudade.

9. Logo, foi solicitado feedback pela criança na presença do responsável, a fim de verificar sua compreensão em relação às emoções trabalhadas, bem como colocar o responsável a par da sessão.

10. Por fim, foi entregue o "Registro semanal das emoções" versão menina ou versão menino para a criança e o "Registro semanal das emoções para pais", versão menina ou versão menino, ao responsável.

8. Foi reafirmada, ao responsável, a importância de incentivar e auxiliar a criança na realização das tarefas de casa e, ambos orientados que a atividade deveria retornar na próxima semana. Foi explicado também que estávamos chegando ao final do processo terapêutico, que as atividades de casa encerraram e que na próxima semana faríamos uma retomada do que aprendemos até agora.

11ª SESSÃO:

Observação:

1. Em todas as solicitações foi prestado auxílio para a criança, pois perceber se a criança compreendeu o que foi trabalhado é importante para análise dos resultados do processo terapêutico.

2. Tempo: 02 h.

Objetivo:

Verificar o que foi internalizado pela criança após o processo terapêutico quanto à tríade emoções que geram pensamentos, os quais levam a comportamentos.

Procedimentos:

1. Foi explicado para a criança que tentaríamos lembrar tudo o que havíamos trabalhado até o momento e, que para isso a terapeuta iria dar uma ajuda. Foi falando que começamos com a história "Por que vou à terapia?", na qual ela teve que realizar tarefas como: contar qual foi o maior problema de sua vida; falar das principais emoções que vinha sentindo; mostrar no corpo onde sentia suas emoções; falar sobre alguns pensamentos que AJUDAM e alguns que NÃO AJUDAM que costumava sentir; falar sobre comportamentos que adotava quando tinha pensamentos que AJUDAM e emoções agradáveis e quando tinha um pensamento que NÃO AJUDA e uma emoção desagradável.

2. Após foi solicitado que a criança falasse o que entendeu sobre pensamento que AJUDAM e pensamentos que NÃO AJUDAM e que desse um exemplo de cada.

3. Logo, a criança foi lembrada de que trabalhamos com o "Baralho das Emoções" e solicitado que ela falasse do que se trata e citasse algumas emoções que AJUDAM e algumas que NÃO AJUDAM. Também foi solicitado que ele falasse um motivo para uma pessoa sentir uma emoção agradável e um para uma emoção desagradável.

4. Na quarta etapa a criança foi questionada sobre o que se lembrava do "Termômetro das Emoções" e como fazíamos para verificar as evidências da intensidade das emoções sentidas.

6. No sexto momento a criança foi lembrada da história “A disputa dos pensamentos” e solicitada que falasse do que lembrava sobre os pensamentos que atrapalham e que querem que as crianças acreditem no que eles dizem para vencerem a disputa dos pensamentos e tomar conta da cabeça das crianças, os quais são: Derrotistas; Tudo ou Nada; Adivinhadores; Catastróficos; Exagerados para mais ou Exagerados para menos; Carimbadores; Vitimizadores.

7. A sétima atividade foi solicitar que a criança falasse sobre os pensamentos que faziam Mariana se sentir disposta, alegre e confiante, os quais são: Esforçados; Otimistas; Verificadores; Corajosos; Autoconfiantes e Equilibradores.

8. Para finalizar falamos relembramos a história "Quando a Tristeza aparece...". Foi solicitado que a criança falasse sobre como a tristeza agia sobre as pessoas; quais as emoções que adoravam andar de mãos dadas com ela; como era a relação da Tristeza com a emoção Amor e quem era a emoção substituta da Tristeza.

9. Foi solicitada a presença do responsável e informado sobre o final do processo e que não próxima semana seria feita a devolução da evolução para a criança e o responsável juntos.

12ª SESSÃO:**Objetivos:**

Realizar devolução da evolução para a criança e o responsável juntos.

Procedimentos:

1. Foi ressaltado o que conseguimos evoluir em relação à forma de sentir, pensar e se comportar da criança diante dos eventos estressores, especialmente os relacionados a eventos escolares.

2. Para cada caso em particular foram realizadas orientações ou encaminhamentos necessários.

3. Foi realizado um Parecer para cada criança para fins de orientação aos professores, quanto às suas necessidades.

CARTAS DO BARALHO DAS EMOÇÕES (CAMINHA; CAMINHA, 2011).

Versão menina

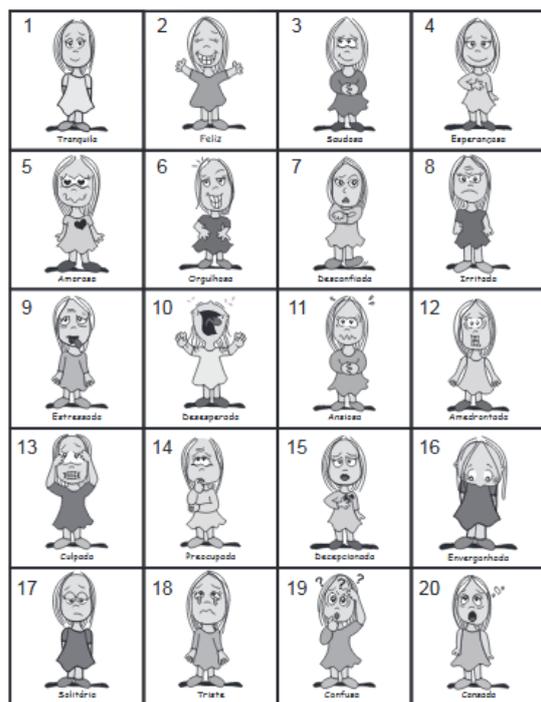


Versão menino



REGISTRO DE MONITORAMENTO SEMANAL DAS EMOÇÕES PARA CRIANÇA

Versão menina

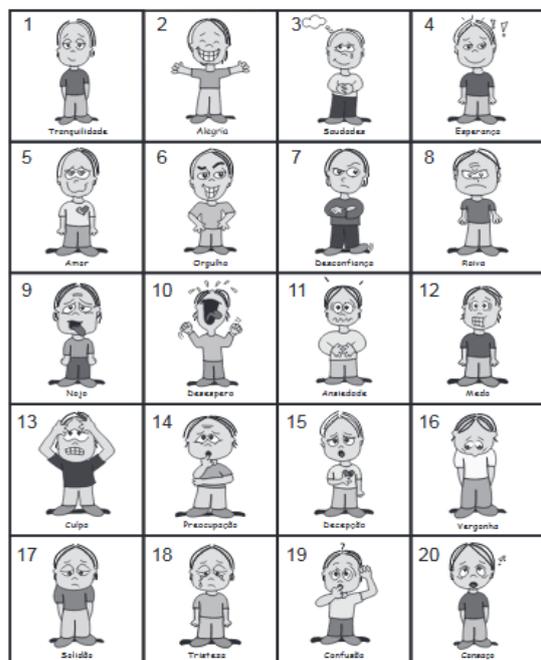


Dados Pessoais:

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda			
Terça			
Quarta			
Quinta			
Sexta			
Sábado			
Domingo			

Copyright © Sinopay Editora e Sistemas Ltda.
 Baralho das Emoções: acessando a criança no trabalho clínico.
 Renata Maria Cury e Marina Quamã Cury

Versão menino



Dados Pessoais:

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda			
Terça			
Quarta			
Quinta			
Sexta			
Sábado			
Domingo			

Copyright © Sinopay Editora e Sistemas Ltda.
 Baralho das Emoções: acessando a criança no trabalho clínico.
 Renata Maria Cury e Marina Quamã Cury

REGISTRO DE MONITORAMENTO SEMANAL DAS EMOÇÕES PARA PAIS

Versão menina

Baralho das Emoções

Nome da criança _____ Idade _____ anos
 Data de Nascimento ____/____/____ Data de hoje ____/____/____
 Sexo masculino feminino não frequenta a escola
 Escolaridade _____
 Formulário preenchido por _____ (nome completo)
 Sua relação com a criança: Mãe/Pai biológico Mãe/Pai adotivo Padrasto/Madrasta
 Cuidador Avó/Avô Outro (especificar) _____

Por favor, responda a este formulário de acordo com o modo como você tenha visto a criança durante a última semana, incluindo hoje, colocando um "X" no espaço correspondente do termômetro da emoção escolhida. Enumere a ordem de escolha das emoções.

Copyright © Sinergia Editora e Saperes Ltda.
 Baralho das Emoções: acessado e o tempo no trabalho clínico.
 Renato Nunes Coimbra e Adriano Guedes Coimbra.

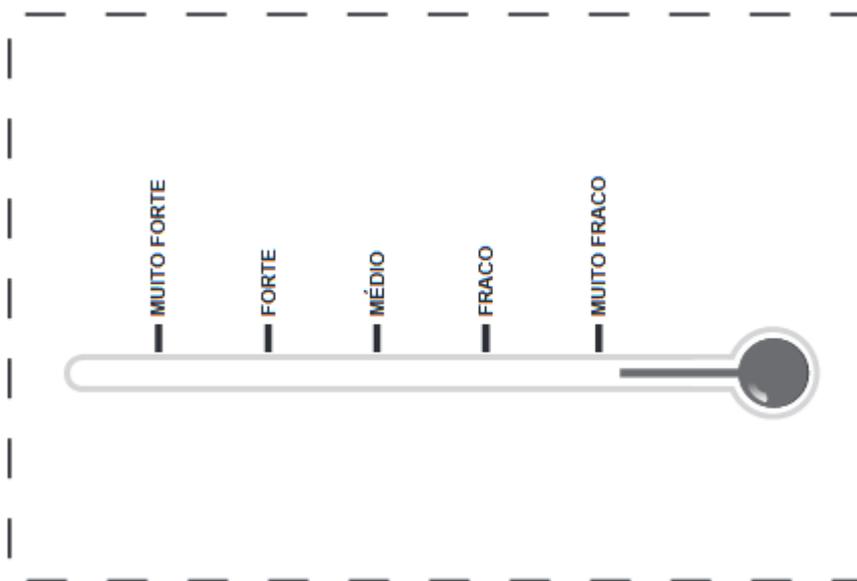
Versão menino

Baralho das Emoções

Nome da criança _____ Idade _____ anos
 Data de Nascimento ____/____/____ Data de hoje ____/____/____
 Sexo masculino feminino não frequenta a escola
 Escolaridade _____
 Formulário preenchido por _____ (nome completo)
 Sua relação com a criança: Mãe/Pai biológico Mãe/Pai adotivo Padrasto/Madrasta
 Cuidador Avó/Avô Outro (especificar) _____

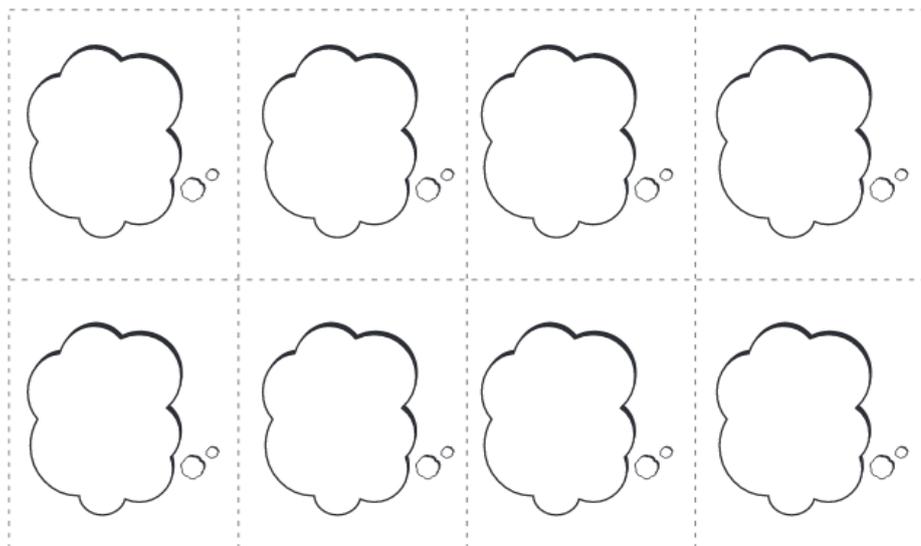
Por favor, responda a este formulário de acordo com o modo como você tenha visto a criança durante a última semana, incluindo hoje, colocando um "X" no espaço correspondente do termômetro da emoção escolhida. Enumere a ordem de escolha das emoções.

Copyright © Sinergia Editora e Saperes Ltda.
 Baralho das Emoções: acessado e o tempo no trabalho clínico.
 Renato Nunes Coimbra e Adriano Guedes Coimbra.

TERMOMÊTRO DAS EMOÇÕES (CAMINHA; CAMINHA, 2012).

BALÕES DOS PENSAMENTOS BRANCOS

BALÕES DOS PENSAMENTOS



CONVULSIF e SINCOPUS EUROPA SISTEMAS LTDA.
Balão dos Pensamentos: criado, editado, adaptado, gravado e montado em
Papel Hahnemann e Office Color Copy.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PELO MENOR

O termo de assentimento não elimina a necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor. Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Criança com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências, emoções e pensamentos”, a qual seus pais permitiram sua participação. Temos a intenção de auxiliá-lo (a) a reconhecer suas emoções e pensamentos relacionados à dificuldade escolar, bem como a entender os fatores que podem estar colaborando para a sua dificuldade. As crianças que participarão da pesquisa têm de 08 a 12 anos e você não precisa participar se não quiser, é um direito seu e não terá problemas se desistir. A pesquisa será realizada nas salas de atendimento da Fundação Brigada Militar, na Rua André Belo nº 452, Porto Alegre/RS, ou em sala cedida por sua escola. Você participará de doze (12) sessões terapêuticas, realizadas através de atividades lúdicas. Ao participar da pesquisa você estará nos ajudando a compreender as emoções, pensamento de crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, bem como os fatores que podem estar influenciando a dificuldade. Os resultados serão publicados, mas sem identificação dos participantes da pesquisa e quando terminar a pesquisa você e seu responsável receberão uma devolução desses resultados. Se você tiver dúvidas pode me perguntar _____ no telefone (51) 996693525. Eu _____ aceito participar da pesquisa “Criança com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências, emoções e pensamentos”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que a qualquer momento posso mudar de ideia e não participar. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e eu recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa. Para quaisquer outros esclarecimentos, contatar pelo e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br.

Porto Alegre, 02 de abril de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “Criança com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências, emoções e pensamentos” visa compreender as emoções, pensamento de crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, bem como os fatores que podem estar influenciando a dificuldade. O estudo será desenvolvido através d da intervenção em crianças, utilizando instrumentos lúdicos pedagógicos.

Eu, Mônica Coutinho de Souza, mestranda no Programa de Pós Graduação da Universidade La salle, CPF 72392525072, e-mail psicologamonicadesouza@gmail.com, sou a responsável por este trabalho, sendo que o contato do Comitê de Ética dessa pesquisa é através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Fica assegurado que não serão identificadas as crianças, pessoas ou instituições citadas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

Eu, _____ declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma que meu filho(a) participará da investigação, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas constrangedoras. Também estou informado (a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim ou para meu filho(a). A minha assinatura neste termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade e a de meu filho(a), bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e a outra arquivada pela pesquisadora. Igualmente, informo que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Porto Alegre, 02 de abril de 2018.

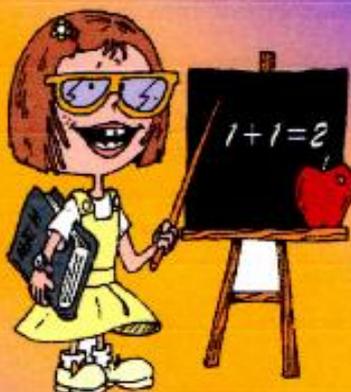
Responsável pela criança

Resp. Pesq. Psicóloga Mônica C. de Souza

APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO

**PSICOEDUCAÇÃO PARA PAIS E
PROFESSORES QUANTO A ASPECTOS
GERAIS DA INFÂNCIA**

Mônica Coutinho de Souza
CRP07/24895
Psicóloga especialista em terapia cognitiva-comportamental
da infância e adolescência



**I
N
F
Â
N
C
I
A**

- Educar não é repetir padrões aprendidos
- É amar, é ajudar, é ensinar a criar



Souza, Souza, Marinho, 2004

2

A CRIANÇA

- As crianças são pessoas importantes
- Desde pequenas podem modificar muitas coisas à sua volta e, quando crescerem, poderão mudar o mundo



Deila Barba, Martinez, Comasco, 2003.

A CRIANÇA

- Crianças estão em constante desenvolvimento
- Tem muitas dúvidas
- Os atrativos da sociedade despertam curiosidade



Coelho, 2017.

I
N
F
Â
N
C
I
A

A CRIANÇA E O MUNDO

- A criança procura ativamente compreender o mundo que a rodeia
- Procura resolver suas interrogações



Soares, Souza, Marinho, 2004.

I
N
F
Â
N
C
I
A

A CRIANÇA E AS INFORMAÇÕES

- A criança usa as interações sociais como forma de acesso às informações
- Dessa maneira aprende a regular seu comportamento



Dantas, Pivetti, 2007.

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

A CRIANÇA E O LÚDICO

- Através do lúdico ocorrem as aquisições básicas de ação real e moralidade
- O lúdico é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança

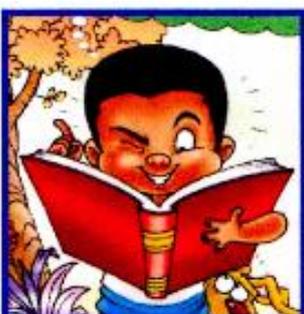



Oliveira, Souza, 2018. 7

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

Lúdico Educativo

- O Lúdico é a força impulsora da curiosidade a respeito do mundo e da vida
- É o princípio de toda descoberta e criação



Oliveira, Souza, 2018

Santo Agostinho



8

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

Lúdico educativo

- As atividades lúdicas são ferramentas poderosas
- Na escola são aliadas do aprendizado de conteúdos e comportamentos socialmente desejáveis




Olivera, Souza, 2018

9

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

A CRIANÇA E O BRINCAR ...

- Brincadeiras e jogos são atividades da infância
- A criança recria a realidade através do brincar
- Usando sistemas simbólicos representa seu contexto cultural e social



Olivera, Souza, 2018

10

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

A CRIATIVIDADE E OS JOGOS

- O jogo e o brincar devem ter maior espaço na educação das crianças



Oliveira, Souza, 2018

11

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

INFÂNCIA

- Período do nascimento aos 12 anos
- Desenvolvimento físico e crescimento psicológico
- Mudanças no comportamento
- Aquisições para bases da personalidade



Cordeiro, 2017.

12

INFÂNCIA

FASE DECISIVA

- Os seis primeiros anos são fundamentais
- Fase decisiva que sofre um forte impacto da situação social e psicológica

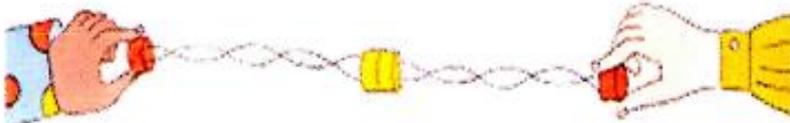


Morais, 2016. 13

INFÂNCIA

CONEXÕES CEREBRAIS

- Conexões cerebrais formam redes que se conectam impelidas pelos estímulos que a criança recebe do meio social



Cerone-Zarini, Matuzuo, 2016. 14

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

SENSIBILIZAÇÃO



Criança vê... criança faz ...

Vídeo

Montandon, 2005.

15

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

**ESTÁGIOS DO
DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**



15

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

ESTÁGIOS

Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas uma sequência constante

São 4 os estágios

17

Terra, Maio, 2017.

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

ESTÁGIO 1: sensório-motor + ou - de 0 a 2 anos

Atividade intelectual de natureza sensorial e motora

Não representa mentalmente os objetos, a ação é direta sobre eles

CONFIANÇA E AUTONOMIA





18

Terra, Maio, 2017.

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

**ESTÁGIO 2: pré-operacional
+ ou - de 2 a 6 anos**

Desenvolve a capacidade simbólica
Distingue significados (imagem, palavra ou símbolo)
Egocentrismo

MOVIMENTO X ATIVIDADE





Terezio, Matos, 2017.

19

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

**ESTÁGIO 3: operações concretas
+ ou - de 7 a 11 anos**

Organização mental integrada
Trabalha com objetos, agora representados
Flexibilidade de pensamento
Divide tarefas nos trabalhos em grupo e se compromete com o trabalho final

**ORGANIZAÇÃO
X
COMPROMISSO**




Terezio, Matos, 2017.

20

I
N
F
Â
N
C
I
A

ESTÁGIO 4: + ou - de 9 a 12 anos
Pré-adolescência

Intensas transformações físicas
Início da puberdade
Grupos com gostos comuns
Desenvolvimento psicológico instável

 **ORGANIZAÇÃO**
X
COMPROMISSO
X
PRODUTIVIDADE 

Tereza, Matos, 2017. 21

I
N
F
Â
N
C
I
A

Portanto

Para cada etapa do crescimento existe um diferente tratamento

O modo de conversar deve estar de acordo com as idades



22

**I
N
F
Â
N
C
I
A**

O SEGREDO É ...

**CONQUISTAR A CONFIANÇA
DAS CRIANÇAS !**



23

REFLEXÃO

Havia um discípulo que desafiava sempre seu mestre Zen. Certa vez, ocultando um pássaro que carregava nas mãos, parou desafiador diante do mestre:

Mestre, tenho um pássaro aqui, ele está vivo ou morto? (se o mestre dissesse que o pássaro estava vivo, era só apertar e matá-lo, se o mestre dissesse que estava morto, era só deixar o pássaro livre).

O Mestre com compaixão e amor, respirou e respondeu:

A **SOLUÇÃO** está em **SUAS**



Leonardo Walk

24

REFERENCIAL TEÓRICO

- CORREIA, Crista Rosinairi Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 3, p.379-386, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557201700300379&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- CORREIA-ZANINI, Maria Regina Gonçalves, MARTURANO, Edna Maria. Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-usf, Itapúa*, v. 21, n. 2, p.305-317, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210208>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8271201600200805&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2017.
- DESSEN, Maria Aparecida, POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Psichia, Ribeirão Preto*, v. 17, n. 36, p.21-32, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100001&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2017.
- DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza, MARTINEZ, Cláudia Maria Simões, CARRASCO, Biana Gonçalves. Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. *Psichia, Ribeirão Preto*, v. 13, n. 26, p.41-146, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x200300030002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X200300030002&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- MONÇÃO, Maria Aparecida Mendes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.163-176, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201600110000>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201600110000&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2017.
- MONTANDON, Cláudia. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p.805-807, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302005000200010>. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=montandon%20C%27%20e%20experi%C3%ancia%20inf%C3%A2ncia&lang=pt&count=1&from=16&script=ole&scrt=&format=summary&f=0&page=2>>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- OLIVEIRA, Vânia Machado de, SOUZA, Juliana de. A infância, o brincar e o jogo: reflexões a partir do referencial teórico de norbert elia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p.1-22, 19 abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469818e748>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100139&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2018.
- SOARES, Maria Rita Zeiger, SOUZA, Sílvia Regina de, MARINHO, Maria Luiza. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia (campinas)*, Campinas, v. 21, n. 3, p.253-260, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300009&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- TERENO, Susana, MATOS, Inês. Contributos da teoria da vinculação para a prática clínica desenvolvimental. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 35, n. 4, p.409-423, 36 dez. 2017. ISPA - Instituto Universitário. <http://dx.doi.org/10.14417/asp.1115>. Disponível em: <http://www.scielo.mec/psicologia.php?script=sci_arttext&pid=S0870-8231201700040001&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ANEXO A – AFETIVOGRAMA

Utilizado para o profissional agrupar os dados mensais do monitoramento realizado em casa pela criança e pelo responsável, para gerar a compilação dos dados utilizados no estudo.

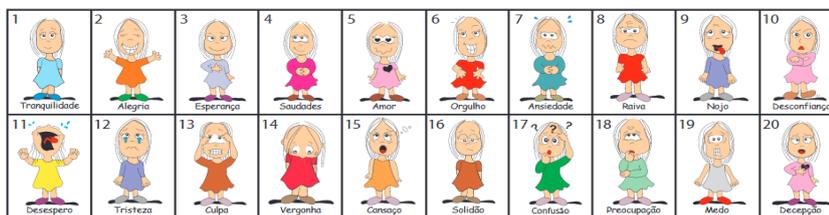
Versão menina

Afetivograma

Paciente: _____
Idade: _____

Mês: _____

Emoção predominante Nº																																
Dias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Muito Forte																																
Forte																																
Médio																																
Fraco																																
Muito Fraco																																
Inexistente																																



Copyright © Sinopsys Editora e Sistemas Ltda.
Baralho das Emoções: acessado a criança no trabalho clínico.
Renato Maito Cominho e Marina Guarnio Cominho

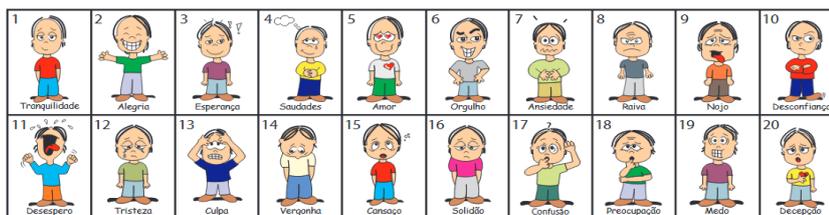
Versão menino

Afetivograma

Paciente: _____
Idade: _____

Mês: _____

Emoção predominante Nº																																
Dias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Muito Forte																																
Forte																																
Médio																																
Fraco																																
Muito Fraco																																
Inexistente																																



Copyright © Sinopsys Editora e Sistemas Ltda.
Baralho das Emoções: acessado a criança no trabalho clínico.
Renato Maito Cominho e Marina Guarnio Cominho

ANEXO B - NORMAS REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA PUC CAMPINAS

A revista Estudos de Psicologia (Campinas) adota as normas de publicação da *American Psychological Association- APA* (6ª edição, 2010), com algumas adaptações de estilo próprio. Os originais deverão ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais deverão incluir título e resumo em inglês.

O texto deve ser preparado em:

- Espaço duplo;
- Com fonte Times New Roman 12;
- Deverá ter entre 15-25 laudas (A contagem de páginas começa pela página de rosto, numerada como página 1, e inclui todas as ilustrações e referências);
- A seguinte ordem de apresentação deverá ser respeitada, incluindo-se os itens em páginas distintas:
 - Folha de rosto (página 1);
 - Resumo/Abstract (página 2);
 - Texto (página 3);
 - Referências (em uma página separada, após o final do texto);
 - Ilustrações (iniciar cada uma em uma página separada, após as referências).
- O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar à versão 2010 do Word;
- O papel deverá ser de tamanho A4 com formatação de margens de 2,5 cm (superior, inferior, esquerda e direita) e recuo da primeira linha do parágrafo: tab = 1,25cm.
- A numeração das páginas deve ser feita no canto inferior direito;
- A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração. Para tal, deve-se utilizar espaçamento duplo e tamanho de fonte 12, e estar de acordo com o estilo da APA (6ª edição, 2010);
- A apresentação de informações numéricas e estatísticas, bem como a elaboração de tabelas e figuras deverá seguir que está preconizado no manual da APA (6ª edição, 2010);
- As Ilustrações (Figuras e Tabelas) deverão ser inseridas após a seção de Referências, incluindo-se **uma ilustração por página**, independentemente de seu tamanho, e respeitando-se o limite máximo de 25 laudas.

RESUMO

Em português

O resumo deverá conter, no mínimo, 100 e, no máximo, 150 palavras. Não é permitido o uso de siglas ou citações. O resumo deverá incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões. As palavras-chave ou descritores deverão ser obtidos na Terminologia em Ciências da Saúde (DeCS) ou na Terminologia em Psicologia. As palavras-chave ou descritores deverão estar escritos em letras minúsculas, separadas por ponto e vírgula. Deverá conter, ao final, de 3-5 palavras-chave que descrevam exatamente o conteúdo do trabalho.

Em inglês

Abstract deverá ser compatível com o texto do resumo em português, seguindo as mesmas normas, e acompanhado de *keywords* obtidas na Terminologia em Ciências da Saúde (DeCS) ou na Terminologia em Psicologia.

Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos e subtítulos que facilitem a leitura.

Para artigos quantitativos, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar:

Introdução: desenvolvimento do problema sob investigação, incluindo seus antecedentes históricos, e declaração do propósito da investigação.

Método: descrição dos procedimentos usados para conduzir a investigação, incluindo informações consistentes sobre os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados. Ao final desta seção, deverá constar uma clara afirmação quanto ao atendimento sobre os procedimentos éticos adotados e fornecer o número do processo aprovado.

Resultados: relato dos resultados e análises mais importantes, que respondem aos objetivos da pesquisa.

Discussão: resumo, interpretação e implicação dos resultados, que deverá explorar, adequada e objetivamente, os resultados discutidos à luz de outras observações já registradas na literatura. As limitações do estudo assim como assim como sugestões para futuras pesquisas devem ser apontadas. Incluir a conclusão do trabalho e considerações finais nesta seção.

Para artigos qualitativos, as seções podem variar de acordo com a ordem do seu conteúdo.

São consideradas ilustrações todo e qualquer tipo de tabelas, figuras, gráficos, desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, mapas, organogramas, diagramas, plantas, quadros, retratos, etc., que servem para ilustrar os dados da pesquisa. Não é permitido que figuras representem os mesmos dados de tabelas.

A quantidade total de ilustrações aceitas por artigo é de 5 (cinco), incluindo todas as tipologias citadas acima.

As ilustrações devem ser inseridas após o item Referências, incluindo-se uma ilustração por página, independentemente de seu tamanho.

Não são aceitos gráficos apresentados com as linhas de grade, e os elementos (barras, círculos) não podem apresentar volume (3-D).

O autor se responsabiliza pela qualidade das ilustrações, que deverão permitir redução sem perda de definição, para os tamanhos de uma ou duas colunas (7cm e 15cm, respectivamente), **pois não é permitido o uso de formato paisagem.**

A cada ilustração deverá ser atribuído um título breve, sendo numeradas consecutiva e independentemente, com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados. Para gráficos, deverá ser informado também o título de todos os eixos. Todas as colunas de Tabelas deverão ter cabeçalhos. As palavras **Figura**, **Tabela** e **Anexo**, que aparecerem no texto, deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos.

Inclua, sempre que necessário, notas explicativas. Caso haja alguma sigla ou destaque específico (como o uso de negrito, asterisco, entre outros), este deve ter seu significado informado na nota de rodapé da ilustração.

Para artigos em outro idioma que não o português, deve ser observado a tradução correta das ilustrações, tabelas e figuras, além da conversão de valores para o idioma original do artigo.

Caso haja utilização de figuras ou tabelas publicadas em outras fontes, deve-se anexar documento que ateste a permissão para seu uso, e ser citada a devida fonte. No caso de fotografias, é necessário o envio de uma declaração com a autorização para uso de imagem, mesmo que haja tentativa de ocultar a respectiva identidade do fotografado.

Os autores devem garantir que nada no manuscrito infringe qualquer direito autoral ou propriedade intelectual de outrem, pois caso contrário poderão responder juridicamente conforme os termos da Lei nº 9.610/98, que consolida a legislação sobre direitos autorais.

Citações

Citações em língua estrangeira traduzidas pelos autores devem constar em nota de rodapé o trecho da citação no idioma original. Na indicação da fonte deve constar: Tradução nossa. Ex.: (Pfeiffer, 2015, p.24; tradução nossa).

Não serão aceitas referências secundárias, ou seja, a citação de citação do autor original.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido.

Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de et al. e a data.

Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de et al. e do ano, desde a primeira aparição no texto.

Obras antigas e reeditadas: Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor. Por exemplo: Freud (1912/1969, p.154). Caso haja outras citações ou referências de outros textos da mesma publicação consultada, diferencie com letras minúsculas. Por exemplo, Freud (1939/1969a) e assim sucessivamente.

Referências

As referências e citações devem estar normalizadas de acordo com o estilo da APA (6ª edição, 2010).

Deverá haver preponderância (50%) das referências dos últimos 5 anos e oriundas de revistas indexadas (**item obrigatório**).

Não serão aceitas citações/referências de monografias de conclusão de curso de graduação, além de resumos de trabalhos de Congressos, Simpósios, *Workshops*, Encontros, entre outros, e de textos não publicados (aulas, entre outros).

Se um trabalho não publicado, de autoria de um dos autores do manuscrito e/ou de outras fontes, for citado (ou seja, um artigo *in press*), é **obrigatório** enviar cópia da carta de aceitação (artigo já aprovado com previsão de publicação) da revista que publicará o referido artigo. Caso contrário, a citação/referência será excluída.

Se dados não publicados obtidos por outros pesquisadores forem citados pelo manuscrito, será necessário incluir uma carta de autorização, do uso dos mesmos por seus autores.

Trabalhos com um único autor deverão vir antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo.

Em caso de trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os coautores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos coautores.

Trabalhos com os mesmos autores deverão ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser diferenciados em "a" e "b". Artigo no prelo deverá ser evitado.

Todos os endereços com links para Internet (URL) nas referências deverão estar ativos e levar diretamente ao documento citado. Deve ser informada a data de acesso ao documento (vide exemplos de material eletrônico).

Quando o documento citado possuir o número do DOI (*Digital Object Identifier*), este deverá ser informado, dispensando a data de acesso do conteúdo (vide exemplos de material eletrônico). Deverá ser utilizado o prefixo <https://doi.org/>

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração. Para tal, devem-se utilizar espaçamento duplo e tamanho de fonte 12. Cada uma das referências deve aparecer como um novo parágrafo, *com recuo de 0,5 cm da margem esquerda a partir da segunda linha*. Sugere-se a inclusão de referências de artigos já publicados na revista Estudos de Psicologia (Campinas), como forma de aumentar o seu fator de impacto.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Todos os autores, cujos trabalhos forem citados no texto, deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências.

Exemplos

Artigo com até 5 autores

Freitas, M. F. Q. (2015). Práxis e formação em psicologia social comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(3), 521-532.

Thomas, M., Kohli, V., & Choi, J. (2014). Correlates of job burnout among human services workers: Implications for workforce retention. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 41(4), 69-90.

Artigo com mais de sete autores

Fournier, J. P., Escourrou, B., Dupouy, J., Bismuth, M., Birebent, J., Simmons, R., ... Oustric, S. (2014). Identifying competencies required for medication prescribing for general practice residents: A nominal group technique study. *BMC Family Practice*, 15(1), 139-149.

Livros

Dias, N. M., & Mecca, T. P. (2015). Contribuições da neuropsicologia e psicologia para intervenção no contexto educacional. São Paulo: Memnon.

Artigos de periódicos

Pereira-Lima, K., & Loureiro, S. R. (2017). Associations between social skills and burnout dimensions in medical residents. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 34(2), 281-292. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000200009>

Sousa, V., & Rueda, F. J. M. (2017). A relação entre a habilidade percepto motora e atenção. *Paidéia*, 27(66), 24-32. Recuperado em maio 11, 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X2017000100024&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

ANEXO C - NORMAS REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE

Educação & Realidade aceita para publicação artigos relacionados com educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atualizados na área. Os textos, em português, espanhol ou inglês, devem ser inéditos, de autores/as brasileiros/as ou estrangeiros. Relatos de pesquisa devem ser transformados em textos para publicação em revista científica, conforme padrão de Educação & Realidade.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação, dentro da linha editorial da revista; também a originalidade do tema ou do tratamento dado ao assunto, a consistência e o rigor da abordagem teórica, bem como a qualidade do texto. O processo de avaliação dos artigos enviados à Educação & Realidade obedece ao seguinte fluxo:

a) Análise quanto à forma: nessa fase, os artigos são submetidos à leitura de ao menos dois dos editores e são avaliados quanto a sua adequação aos critérios gerais da revista *Educação & Realidade* e à linha editorial. Assim, são rejeitados os artigos que:

- 1) configuram-se como relatos de experiência ou tenham caráter prescritivo;
- 2) configuram-se unicamente como revisão bibliográfica;
- 3) configuram-se notadamente como simples recorte de uma dissertação ou tese, sem a devida adaptação;
- 4) apresentam-se sob a forma de projeto ou relatório de pesquisa;
- 5) não apresentam consistência teórica ou metodológica na pesquisa descrita;
- 6) não apresentam uma análise suficientemente aprofundada da temática que se propõe a discutir;
- 7) não têm a área da educação como eixo central da discussão;
- 8) possuem erros de redação, bem como de estruturação do texto;
- 9) são meramente descritivos e não apresentam uma análise da problemática abordada;
- 10) não possuem a forma de artigo científico usualmente praticado nos periódicos de Educação;

11) não cumprem as normas da revista *Educação & Realidade* para submissão dos artigos (formatação, citações, referências...);

12) não apresentam resultados, formulações ou conclusões que apontem avanços para a temática proposta;

13) não apresentam elementos empíricos ou argumentações suficientemente desenvolvidas que fundamentem as conclusões. Tais trabalhos serão devolvidos aos autores. Os trabalhos que não se enquadram em nenhuma das características acima serão considerados aptos para a fase seguinte.

b) Análise por pares quanto ao mérito: nessa segunda fase, a Editoria da Revista *Educação & Realidade* encaminha o artigo sem a identificação do autor a, no mínimo, dois pareceristas da área temática específica do trabalho (membros do conselho editorial ou convidados ad hoc), de dois Estados diferentes ou do exterior. Para a seleção dos pareceristas e das áreas temáticas são consideradas as classificações da tabela de áreas do CNPq e o conjunto de informações acessíveis na plataforma LATTES. Os pareceristas podem aceitar plenamente o artigo, aceitar solicitando reformulações ou recusar o artigo. Qualquer uma das hipóteses é justificada por um parecer descritivo. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor. Quando os dois pareceristas aceitam o trabalho, ele passa à fase seguinte. Por fim, quando um ou os dois pareceristas solicitam reformulações, o trabalho é devolvido ao autor, solicitando que o mesmo considere os pareceres e reformule o artigo no prazo de trinta dias. Quando o autor reenvia o texto reformulado, segundo as sugestões dos pareceristas, ele é reavaliado e passa à fase final.

c) Revisão e adequação do trabalho às normas da revista *Educação & Realidade*: uma vez aceito para publicação, o trabalho é submetido a uma revisão de linguagem e a uma normalização. O trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções e adequações, para que seja finalmente encaminhado pela Editoria para a publicação. De modo a garantir visibilidade e acesso internacional dos textos publicados, **a inclusão de versão em inglês do artigo aceito para publicação**, a ser providenciada e custeada pelos autores após o aceite final, **é obrigatória**.

Os artigos aceitos para a publicação se tornam propriedade da revista.

A Revista adota o sistema Ithenticate para identificação de plágio

Forma e preparação de manuscritos

1. Os originais devem ser encaminhados pelo *site* da revista (<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/about/submissions>). Pede-se que os textos sejam justificados, digitados em espaço 1,5 em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações com mais de três linhas devem vir sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas.

2. Solicita-se que o nome dos autores não apareça no corpo do artigo. Pede-se também a eliminação de trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação e de dados de identificação nas propriedades do documento.

3. Todos os dados de identificação dos autores deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema, incluindo nome completo do/a autor/a ou autores, endereço postal, telefone e e-mail para contato com os leitores, com uma breve descrição do currículo (no máximo três linhas) e filiação institucional. Esses dados não devem constar do arquivo Word (ou compatível) enviado pelo portal.

4. Os textos devem ser salvos no formato Word ou compatível, com *enter* apenas no fim dos parágrafos e após títulos, subtítulos etc. Os destaques que se fizerem necessários devem ser feitos em itálico.

5. Os artigos deverão ter entre 35.000 e 60.000 caracteres (incluindo os espaços), formatados para folha A4, incluindo as referências bibliográficas, notas e tabelas. Devem vir acompanhados de uma folha de rosto na qual, obrigatoriamente, devem constar resumo e *abstract* (entre 550 e 750 caracteres, incluindo os espaços) e palavras-chave (no máximo 5) em português e *keyword* sem inglês. Os títulos devem ter no máximo 75 caracteres, incluindo os espaços, e também devem ser traduzidos para o inglês. A folha de rosto não pode conter nenhuma identificação dos autores.

6. Alguns itens a serem observados na digitação dos textos: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; itálico para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.

7. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano, p. xx).

8. As referências bibliográficas deverão conter exclusivamente os autores e os textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas da ABNT disponíveis no *site* http://www.ufrgs.br/edu_realidade/referencias-er.htm. Quando for o caso, sempre indicar o nome do tradutor após o título do livro ou artigo. Abaixo, alguns exemplos de como proceder.

Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Livro: subtítulo.
Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Livro. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Páginas inicial e final.

Periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. Título do Periódico, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

Teses e dissertações:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título: subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em ou Doutorado em) - Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

Documento eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem abreviaturas. Título. Edição. Local: ano. N° de pág. ou vol. (série) (se houver) Disponível em: Acesso em: dia mês (abreviado) ano. 9. Solicitamos que as normas acima sejam cuidadosamente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

ANEXO D - DECLARAÇÃO INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

<p>Título do Projeto:</p> <p>Trabalhando a autoestima, autonomia e subjetividade de crianças com transtorno de aprendizagem da leitura e escrita escolar</p>
<p>Nome do Pesquisador Responsável:</p> <p>MÔNICA COUTINHO DE SOUZA</p>

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Nome da Instituição: **Fundação Brigada Militar - Porto Alegre/RS.**
 CNPJ:



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Carlos Frederico Azevedo Hirsch
 Carlos Frederico Azevedo Hirsch
 Diretor Presidente da FBM

ANEXO E – DECLARAÇÃO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO**ATESTADO**

Atesto para os devidos fins que a psicóloga, Mônica Coutinho de Souza, CRP - CRP07/24895 foi autorizada a apresentar a palestra intitulada, "psicoeducação para pais e professores quanto a aspectos gerais da infância", na sala de reuniões dessa instituição, no dia 19 de dezembro de 2018. Teve como público, professores e pais convidados, através das escolas conveniadas com a Fundação Brigada Militar (FBM), as quais participaram indicando alunos com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar, para participarem da pesquisa de mestrado da psicóloga Mônica.

Porto Alegre, 06 de março de 2019.



Flávio da Silva Lopes
FLÁVIO DA SILVA LOPES,
Presidente FBM.

Fundação Brigada Militar – Rua Coronel André Belo, 422 Fone (51)3286-5818
Cep 90110-020 Porto Alegre/RS - E-mail fundacaobm@brigadamilitar.rs.gov.br