



**Brain
Connection**

COMISSÃO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Diversos **olhares** para o mesmo **cérebro**



ANAIS

**Congresso Internacional Neurociências e
Aprendizagem Brain Connection Brasil 2017**

TEMA:

Família e Educação do Século XXI

07 a 09 de setembro de 2017

Instituto de Educação de Minas Gerais – BH/MG - BRASIL



**CONGRESSO INTERNACIONAL DE
NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM
BRAIN CONNECTION BRASIL
2017**

TEMA: Família e Educação no Século XXI

Belo Horizonte – MG
2017

ANAIS

EXPEDIENTE

Presidência

Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares - Brasil
Dr. Luís Miguel Neves - Portugal

Comissão Científica

Coordenação:

Profa. Dra.h.c. Jalmiris Regina O. R. Simão

Membros

Profa. MSc. Ana Carolina Ferrari
Profa. MSc. Andreia Cristina Barreto
Prof. Dr. Carlos Ferrero Luiz
Profa. MSc. Cristina de Andrade F. Silva
Profa. Dra. Dayse Serra
Profa. Dra. Donalda Baeta
Profa. MSc. Júlia Eugênia Gonçalves
Profa. Dra. Luciana Mendonça Alves
Profa. MSc. Luciana P. Rocha Thonsem
Prof. Dr. Luís Miguel Neves
Profa. Dra. Marta Pires Relvas
Prof. MSc. Otacílio José Ribeiro
Profa. Dra. Renata Livramento Mendes
Profa. Dra. Renata Mousinho
Profa. Dra. Rita de Cássia Duarte Leite
Profa. Dra. Roberta Rossi O. Palermo
Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
Profa. MSc. Yole Cristina de S. Neves

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Carla Machado
Profa. MSc. Adriana Aguiar Miranda
Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira
Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares
Profa. Dra. Cláudia da Silva
Profa. Dra. Giseli Donadon Germano
Profa. MSc. Jalmiris Regina O. R. Simão
Profa. Dra. Luciana Maria Castrillon
Profa. Dra. Luciana Mendes Pereira Simão
Prof. Dr. Luís Miguel Neves
Profa. Dra. Máira Anelli Martins
Prof. Dr. Manuel Célio Conceição
Profa. Dra. Máira Anelli Martins
Profa. Dra. Maria Izabel G. Rocha e Silva
Profa. Dra. Maria Nobre Sampaio
Profa. Dra. Miryan Cristina Buzetti
Profa. Dra. Monique Herrera Cardoso

Profa. Dra. Rita De Cássia Duarte Leite
Profa. Dra. Sandra Maria A. de Oliveira
Profa. Dra. Vera Lúcia Orlandi Cunha
Prof. MSc. Thales Vianna Coutinho
Profa. MSc. Yole Cristina De Souza Neves

Comissão Organizadora

Esp. Psic. Ana Mércia Moreira
Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares
Profa. MSc. Andreia Cristina Barreto
Esp. Psic. Djanira Damasceno
Profa. Dra.h.c. Jalmiris Regina O. R. Simão
Fga. Esp. Luciana Cordeiro Filipetto
Profa. Dra. Luciana Mendonça Alves
Profa. Esp. Maria Irene de Matos Maluf
Profa. Dra. Marta Pires Relvas
Profa. Dra. Renata Mousinho
Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Secretaria

Gláucia Ferreira

Editoração

Profa. Dra. Jalmiris Regina O. R. Simão

Autor Corporativo

Instituto Profa. Ângela Mathylde Soares Produções e Edições
Rua Ludgéro Dolabela, nº 101 - B. Gutierrez
BH – MG – CEP 30.441-051

Periodicidade

Anual

APRESENTAÇÃO

Os Anais do Congresso Internacional de Neurociência e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2017, em sua segunda edição, tem como objetivo central criar um acervo para acesso de pesquisadores, acadêmicos, profissionais da área e a comunidade em geral. O evento teve a participação de profissionais de renome e estudantes da graduação e pós-graduação das diversas instituições educacionais do Brasil e do exterior, sendo um rico *lócus* de discussão socialização de conhecimentos. Os congressistas e palestrantes, bem como apresentadores dos trabalhos científicos receberam certificados com a chancela do Projeto Europeu Erasmus+ - Caminhando Para uma Escola Inclusiva, que tem a parceria da Omnes Pro Uno - Entidade de Solidariedade Social, tendo em vista a relevância dos temas apresentados apoiarem as políticas e práticas voltadas para a inclusão.

Os trabalhos científicos foram apresentados nos formatos comunicação oral e pôster.

A revisão dos textos publicados nos Anais e o seu conteúdo são de responsabilidade dos autores.

FOCO E ESCOPO

Os Anais do II Congresso Internacional de Neurociência e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2017 são compostos por trabalhos científicos apresentados no evento, nos formatos Comunicação Oral e Pôsteres, de acordo com o tema central e dentro dos eixos temáticos.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Gratuitamente, o conhecimento científico contido nesta publicação, concede acesso livre e imediato a todo seu conteúdo, contribuindo para a democratização mundial do conhecimento.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Os trabalhos científicos são submetidos à avaliação de uma Comissão Científica.

NORMAS

Os artigos publicados obedeceram às normas disponibilizadas no Regulamento de Submissão e Apresentação do Congresso Internacional de Neurociência e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2017.

Profª. Drª. Ângela Mathylde Soares
Presidente Brain Connection Brasil

Profª. Drª. Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Coordenadora Comissões Científica e Editorial

SUMÁRIO

Pôsteres	
• Pesquisadores Brasileiros e o TDAH: a ausência da educação Naiara Perin Darim, Patrícia da Silva Fucuta	08
• A Importância da Família no Processo Ensino-Aprendizagem Cleuza Meireles Dias Souza, Fabricia Fernanda Diniz Castro.....	13
• Gestão Compartilhada: a experiência do CIM Rafaela Santana Assis, em Betim-MG Mércia Pereira Carvalho, Ângela Mathylde Soares.....	24
• Com Ciências a Gente Brinca Isabela da Silva Mira.....	27
• Pediatria Pelos 1000 Dias: uma avaliação prática e familiar do projeto Liubiana Arantes de Araújo Ragazzoni, Fernanda Dantas de Menezes	31
• As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental: aspectos relevantes da inclusão dos educandos portadores de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade Silvana Cordeiro Felipetto.....	36
• Neurobrinq – Programa De Estimulação Sensorial, Motora E Cognitiva Para Crianças Pré-Escolares Anahid Fernandes, Darlene Godoy de Oliveira.....	39
• Neuropsicologia do TDAH e Suas Comorbidades - Cleuza Meireles Dias Souza, Fabricia Fernanda Diniz Castro.....	44
Comunicações Orais	
• A Compreensão de Professores Alfabetizadores Sobre Consciência Fonológica Miryan Cristina Buzetti, Simone Aparecida Capellini	66
• A Consciência Fonológica na Alfabetização do Autista - Xilo-sílabas: um método em desenvolvimento Ivane Laurete Perotti	73
• A Identificação dos Distúrbios da Linguagem Oral na Educação Infantil Lorene Karoline Silva, Ludimila Labanca, Eglea Maria da Cunha Melo, Letícia Pimenta Costa-Guarisco	79
• A Música Como Agente no Processo de Socialização de Jovens Moradores das Comunidades Morro do Papagaio e Morro Acaba Mundo Letícia Sandra Araújo Carvalho, Neylson Crepalde	83
• A Neurociência e a Formação Continuada de Professores - Todos Aprendem Cleonice de Almeida Cunha Lussich	98
• Análise da Escrita Manual: elaboração de um procedimento de avaliação Monique Herrera Cardoso, Simone Aparecida Capellini	103
• Atendimento Casado: a importância de cuidar de quem cuida Silvania Maria da Silva, Manuel Vázquez Gil	115
• Contributo do Programa de Estimulação na Atenção – PEA - para Alterações Atencionais em Alunos com TDAH Rafael Antônio Silva Pereira , Sara Costa , Vera Pereira	122

<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho de Escolares de 05 a 07 Anos de Idade em Teste de Nomeação Automatizada Rápida Denise Brandão de Oliveira e Britto, Francisco Ferreira Santos , Giulia Lazarotti de Oliveira , Kézia Nunes de Oliveira 	137
<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos Animados Como um Recurso Pedagógico Complementar para Inclusão de Aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino de Ciências Renata de Souza Capobiango Ferreira, Luciana Hoffert Castro Cruz 	142
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de Uso de Metodologia Ativa em um Grupo de Estudo de Neurociência: um relato de experiência Bruno Bastos Godoi, Patrício Jesus Cordeiro, Sheyla Ribeiro Rocha, Hércules Ribeiro Leite 	148
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Psicolinguísticas de Crianças com Anomalias Labiopalatinas Shaday Prudenciatti, Maria de Lourdes Merighi Tabaquim 	152
<ul style="list-style-type: none"> • Mão e Cognição: Retirada dos Subtestes Executivos/Motores no Wisc-IV Maria Aparecida Ramim, Valéria Rosseto Lemos 	156
<ul style="list-style-type: none"> • Mediação de Conflitos na Escola: um diálogo entre família e comunidade escolar. Silvana Cordeiro Felipetto 	164
<ul style="list-style-type: none"> • O Papel Dos Pais no Processo De Preparação Acadêmica –PPA parents Flávia Barros Fialho 	172
<ul style="list-style-type: none"> • O Uso das Neurociências no Processo de Ensino e Aprendizagem: um relato de experiência Bruno Bastos Godoi, Luiza Vilas Boas Freitas, Prof. Dr. Hércules Ribeiro Leite 	180
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de Estudantes Ingressantes no Curso de Medicina da Fammuc Sobre o Método PBL Larissa Pacheco Cunha Melo, Ledir Santos Coelho Franco, Iasmim Portela Maifrede, Lucas Ayres de Souza Penna, Mariana Eliote Prates, Victória Vieira Fonseca, Ernani Aloysio Amaral (coordenador) 	184
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de Vida em Deficientes Auditivos Usuários do Sistema de Frequência Modulada Edson Belarmino da Silva Junior, Francielly Alves Xavier, Bruno Marco Bonelli, Nathalia Kellen Lucas de Melo, Camila da Silva Araujo, Isabella Bago Bonelli, Yoná Silva Rabelo, Karla Janaina Valadares Reis, Cristiane Bueno Sales, Luciana Mendonça Alves..... 	190



**Brain
Connection**

www.brainconnection.com.br

Conexão entre pais e mestres através



PÔSTERES



PESQUISADORES BRASILEIROS E O TDAH: A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Naiara Perin Darim

Patrícia da Silva Fucuta

FAMERP – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

Palavras-chave: Metilfenidato; Educação; Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade; Psicologia

Entre as doenças mentais relacionadas à educação no Brasil, destaca-se o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) por sua prevalência. O referido transtorno consta do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) desde as versões DSM III e DSM III-R. Depois da primeira citação, a lista de sintomas aumentou e a descrição ficou mais detalhada. Consideramos, então, que nesse ponto a questão do rendimento escolar deixou de ficar na pedagogia e passou para a medicina (psiquiatria) e depois para a Psicologia como opção para tratamento. Conforme Rohde et.al. (2000) sabe-se que entre 3% e 6% de crianças em idade escolar (majoritariamente) são diagnosticadas com o transtorno (Rohde et.al. 2000).

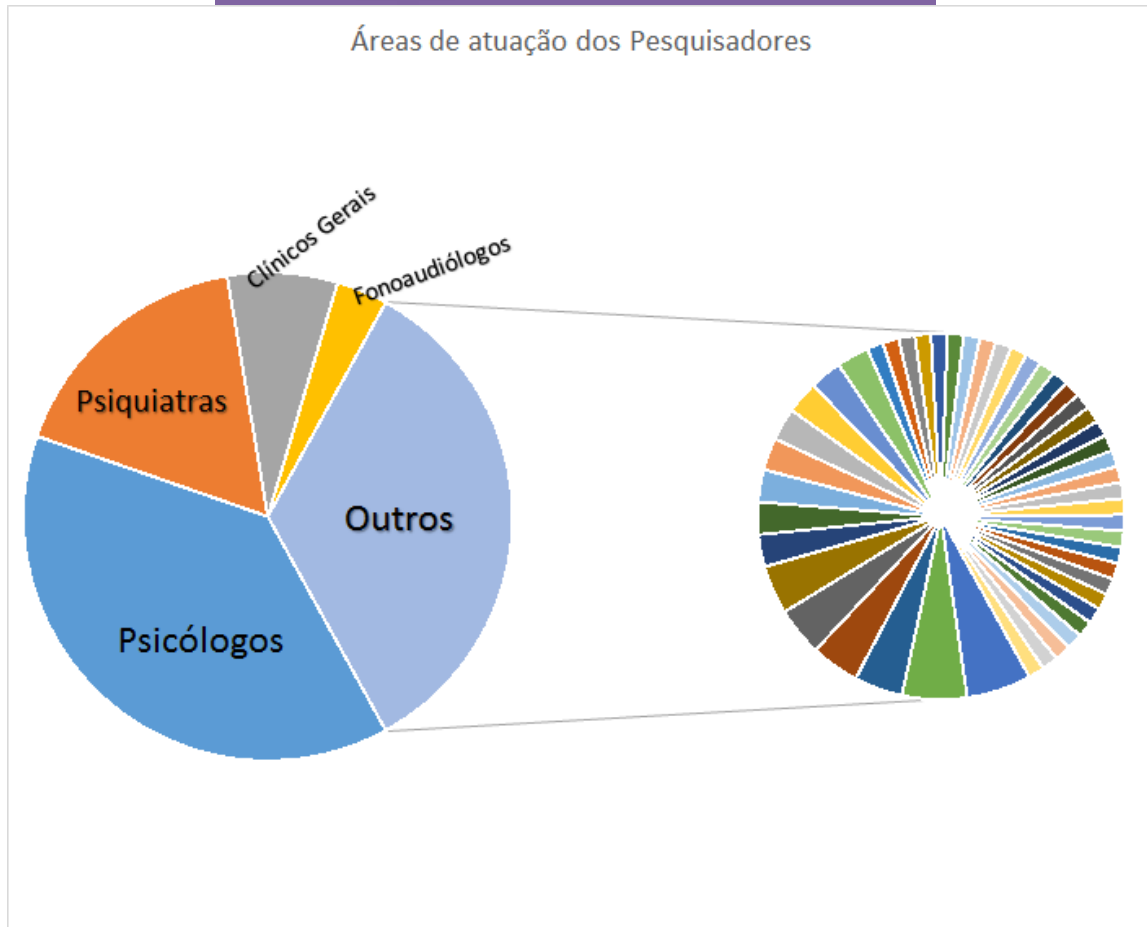
O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) se popularizou gradativamente na última década no Brasil. O diagnóstico costuma ser feito em crianças que não conseguem se concentrar na escola, diante da observação de sintomas listados no Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais (DSM). O TDAH tem alguns possíveis tratamentos, o mais usado é o metilfenidato (Ritalina). As crianças costumam tomar a medicação antes de ir à escola, para que ele faça efeito durante o período escolar. A bula do medicamento avisa sobre muitos possíveis efeitos colaterais, mas o número de caixas do medicamento distribuídas no Brasil vem aumentando.



O Brasil é o segundo maior consumidor de Metilfenidato do mundo, conforme o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM), em 10 anos, entre 2000 e 2010, o número de caixas desse medicamento vendidas subiu de 71.000 para 2.000.000. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), entre 2010 e 2013 houve um aumento de 75% na prescrição de drogas como a Ritalina para menores de 16 anos. (IDUM, 2010; ANVISA, 2013). Perdemos apenas para os Estados Unidos no consumo da droga.

Como objetivo de compreender como o Brasil adquiriu essa posição no uso da Ritalina, foi realizada uma pesquisa sobre o assunto, para investigar os pesquisadores brasileiros que discutem o assunto. A pesquisa foi realizada através da Scielo, digitando: TDAH OR ADHD OR “Attention Deficit Hyperactivity Disorder” OR “Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade”. Foram acessados trabalhos em português ou inglês publicados entre 01/01/2005 e 31/12/2015, com acesso livre e gratuito através da internet. Com essa busca foram encontrados 241 artigos, depois, cada um deles foi acessado e as áreas dos autores foram listadas e organizadas.

Então, os 241 trabalhos foram acessados, foram eliminados todos aqueles que não tinham em seus autores algum profissional brasileiro, restando 206 publicações. Dentro dessas foi organizada uma tabela com as áreas de atuação dos profissionais. O resultado foi que a grande maioria (79) eram psicólogos, seguidos por psiquiatras (35), clínicos gerais (15) e fonoaudiólogos (7), o restante dos profissionais não teve participação maior do que quatro publicações em 10 anos dentro da Scielo. Segue tabela ilustrando a diversidade de áreas.



Diante da maioria de psicólogos, foi verificado que a categoria tem como órgão regulamentador o Conselho Federal de Psicologia, que tem um posicionamento bem definido em relação ao TDAH, realizando campanhas contra a realização do diagnóstico e principalmente contra o uso de medicamentos na infância. Desde 2012 o CFP encabeça uma campanha contra a patologização dos problemas de aprendizagem e contra o uso de medicação no tratamento do transtorno.

A psicologia participa da discussão sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como uma das principais responsáveis por diagnosticar e tratar os indivíduos, junto a médicos neurologistas, pediatras, pedagogos e psicopedagogos. No entanto, a categoria não concorda em uma visão sobre o



diagnóstico de TDAH, a existência do transtorno, e menos ainda nas técnicas para tratamento.

Observando a temática dos artigos publicados por psicólogos não encontramos uniformidade em posicionamentos ou objetos de estudo considerando a psicologia e o TDAH; encontramos artigos discutindo o TDAH como uma comorbidade de doenças mais grave, como a epilepsia por exemplo, artigos sobre o desenvolvimento da mente com TDAH, validação de testes e outros instrumentos de análise, estudos sobre a participação dos pais no desenvolvimento, diagnóstico e tratamento do TDAH, uso de medicamentos, entre outros.

A conclusão ao olhar a diversidade de conclusões que a psicologia pode chegar estudando o mesmo fenômeno, é que a categoria não tem uma decisão, o fenômeno continua em descoberta. Mas, considerando a grande participação dos psicólogos no processo diagnóstico e de tratamento do TDAH, falta um consenso. Enquanto alguns profissionais discutem a existência do transtorno outros encontram formas de diagnosticá-lo mais rapidamente.

A procura do problema presente do processo ensino/aprendizado está sendo feita no aprendiz; alguns profissionais defendem o encaminhamento desses indivíduos à saúde em nome do direito à avaliação e diagnóstico, enquanto outros discutem a prioridade de se trabalhar os aprendizes na esfera educacional, e não dentro da área da saúde (Tesser, 2006).

Patto et.al (1988), psicóloga, debate os motivos do fracasso escolar, inserindo a ideia de incapacidade historicamente inserida e conectada ao preconceito. Patto descreve historicamente a forma de os estudiosos olharem para demandas escolares e analisa as tentativas de estudar o sucesso educacional a partir de padronizações sociais (Patto et al. 1988). Verifica-se em seu trabalho, que muitas vezes os pesquisadores, tendo um consenso, podem estar olhando para o fenômeno de maneira errada.

Com a necessidade de novas pesquisas para compreender como o Brasil está vendo o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, faz-se necessário ressaltar a situação das políticas públicas na educação do Brasil,



que não tem alcançado sucesso acadêmico mínimo, e tem demandado a distribuição de medicamentos que, influenciam no comportamento de crianças. A saúde parece estar presente na educação como a solução viável para um problema, e é necessário que educadores, pedagogos, profissionais das áreas de maior interesse pesquisem mais do que psicólogos e médicos sobre esse fenômeno.

Szasz (1970) descreveu a história da loucura na sociedade, segundo ele a loucura, ou a deficiência mental, é uma forma de categorizar os indivíduos entre capazes e incapazes, normais e anormais. Em sua obra o autor debate a patologização dos comportamentos que não se encaixavam no padrão esperado pelas sociedades através do tempo. Esse conceito, quando analisado à luz das ações em educação atualmente, pode levar à conclusão que tenta-se explicar as dificuldades do sistema educacional brasileiro olhando para doenças mentais dos indivíduos e não para o sistema, o que aumenta o diagnóstico individual e não direciona a responsabilidade de reforma ao sistema (Szasz, 1970).

REFERÊNCIAS

Agencia Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). . Recuperado de:

<http://portal.anvisa.gov.br/wps/portal/anvisa/home>.

Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM). .

Recuperado de: <http://idum.org.br/site/>.

Rohde, L. A., Barbosa, Genário, Tramontina, Silzá, & Polanczyk, G. (2000).

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(Supl. 2), 07-11.

Szasz, T.S. (1970). *The manufacture of madness: a comparative study of the Inquisition and the mental health movement*. New York: Harper & Row.

Tesser, C.D. (2006). *Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde*. Botucatu: Interface v. 10, n.19.



Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000100005&lng=en&nrm=iso.

Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Cleuza Meireles Dias Souza¹
Fabrícia Fernanda Diniz Castro²

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi demonstrar a importância da família no processo de aprendizagem, levando em consideração o apoio e o afeto estabelecido nas relações familiares. Neste artigo estão destacados os pontos importantes do contexto familiar, que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento como um todo, entendendo que a criança precisa de um ambiente seguro e acolhedor para aprender. O foco é a escola e o ambiente escolar, considerando sua influência no desenvolvimento pessoal e intelectual. Neste contexto emerge a figura do psicopedagogo com o propósito de identificar as dificuldades e, junto com a família saná-las. A presente pesquisa foi elaborada sob a espécie de revisão bibliográfica, reunindo a opinião dos autores selecionados sobre o tema abordado e correlacionando-os com os objetivos específicos deste trabalho. Ressaltam-se algumas considerações sobre a necessidade de relacionar família, escola e psicopedagogo, visando facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: Família, Escola, Aprendizagem, Psicopedagogo.

Abstract

¹ Graduada em psicologia pela universidade Fumec. Pós graduada em psicopedagogia pela Faculdade FEAD.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Fumec. Pós graduada em Especialista em Terapia Comportamental pela PUC-MG e Neuropsicologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG).



The objective of this research was to demonstrate the importance of family in the learning process, taking into account the support and affection established relationships family. This article are highlighted important points of the family context, which may favor learning and development as a whole, understanding that the child needs a safe and welcoming environment for learning. The focus is on school and the school environment, considering its influence on personal development and intellectual. This context emerges the figure of psychopedagogists in order to identify the difficulties and, together with the family. A remedy this research was prepared under the kind of literature review, gathering the opinions of the authors selected about the subject and correlating them with the specific objectives of this work. Highlight some considerations about the need to link family, school and psychopedagogists, to facilitate learning.

Keywords: Family, School, Learning, Psychopedagogists.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão no que tange a participação da família no processo de aprendizagem da criança, sua importância e relevância, na formação pessoal e intelectual, e como a escola pode atuar no desenvolvimento dessa criança.

Este trabalho se justifica a medida que levanta uma questão importante para entender as dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem e como são influenciadas pela relação com a família e os reflexos na escola. O objetivo geral desta pesquisa será demonstrar a importância da família no processo de aprendizagem da criança, de como o apoio e o afeto podem favorecer o processo de aprendizagem.

Neste propósito, outros objetivos não menos importantes serão abordados, tais como: pontuar os principais tipos de apoio que a família pode oferecer para as crianças na aprendizagem; Identificar as variáveis de relacionamento da família com a criança que pode contribuir para o desejo pelo



aprendizado e demonstrar como o psicopedagogo pode intervir nas dificuldades identificadas na criança.

A pesquisa apresentada fundamenta-se no estudo de obras elaboradas por importantes autores no que tange a psicopedagogia, tais como, bibliografias e artigos científicos sobre a ótica da intervenção da família no processo de aprendizagem, sua relação e importância neste processo. Esta elaborada sob a espécie de revisão, reunindo a opinião dos autores selecionados sobre o tema abordado e correlacionando-os com os objetivos específicos desta pesquisa.

Pontuar os principais tipos de apoio que a família pode oferecer para as crianças na aprendizagem

Pimentel (2010, p.40) cita Polity (2000), a família é um sistema de vínculos afetivos, pois nossos processos de humanização dão-se através das relações emocionais que são desenvolvidas entre os membros da família nuclear, e que vão permitir ou não que a aprendizagem dos filhos ocorra satisfatoriamente.

Ao nascer a criança se depara com seu primeiro contexto, a família, é neste ambiente acolhedor que a criança encontrará o apoio e o referencial de que precisa para se desenvolver e para organizar sua relação com o mundo, onde irá participar e atuar, sendo a família o primeiro agente educador socializador.

De acordo com Paes (2010, p.91), “A família é formada de indivíduos que estabelecem relações entre si, compartilhando a mesma cultura, crenças, em que cada parte exerce uma função distinta e complementar”.

A sobrevivência da criança desde o nascimento depende exclusivamente dos seus semelhantes, em particular dos pais. Muito tempo deverá transcorrer até que o pequeno seja capaz de realizar as principais funções motoras. Neste sentido outros mecanismos de desenvolvimento estão sendo incorporados nessa relação familiar, a cultura.

Pino reforça a importância da cultura para a aprendizagem da criança:



“Desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo.” (PINO, 2005, p.45).

A aparente condição de fragilidade da criança não constitui uma perda, mas um ganho, e um meio para o desenvolvimento, que possibilita que a criança seja educada. Segundo Pino, (2005, p.46) “O fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura.”

A aprendizagem se dá nas relações culturais e sociais, no vínculo estabelecido com o outro, e no afeto despendido nessas relações.

Chagas conceitua aprendizagem como:

Podemos definir aprendizagem, como uma gama de conhecimentos e/ou experiências vividas por uma pessoa, e que estas experiências podem ou não ser comportamentalizadas pelo indivíduo, ou seja, grande parte do comportamento humano ocorre em função da aprendizagem (CHAGAS,2009 p.2).

A dificuldade de aprendizagem está relacionada aos vínculos inadequados com os objetos e situações escolares e com a aprendizagem formal, sendo esses construídos pela criança ao longo de sua história de vida familiar e escolar, nas questões de educação no cotidiano intra-familiar, na internalização dos limites, na construção da baixa resistência às frustrações vivenciadas no dia a dia.

Entender as dificuldades de aprendizagem é fazer uma observação ampla em torno da criança, identificando a estrutura familiar a qual está inserida, como ela se relaciona com estes entes e como é a relação de conhecimento dessa família. Estas questões poderão contribuir para entender as dificuldades apresentadas pela criança no contexto escolar, propiciando a identificação do problema e de todas as variáveis que intervêm nesse processo, desenvolvendo junto ao aprendiz uma programação que poderá ajudá-lo em suas dificuldades.



Fernandes citada por Pimentel (2010, p.41), observa que cada família tem uma modalidade de aprendizagem, o que significa uma maneira específica de aproximação do saber.

Isso nos leva a pensar o quanto as dificuldades em aprender leva ao fracasso escolar interferindo na vida da família e em todas as áreas relacionais. Estas dificuldades geram estresse na criança e na família podendo caracterizar em desajuste comportamental e problemas na área afetiva e social.

É na escola que as dificuldades de aprendizagem ficam explícitas, e o profissional da área se faz necessário para intervir, fazendo uma avaliação psicopedagógica com autorização da família.

Falar de família é entender em que contexto a criança se desenvolve e quais fatores podem maximizar ou minimizar seu potencial de aprendizagem. Os principais tipos de apoio que a família pode oferecer são:

- Rotina de horários de estudo.
- Acompanhamento escolar.
- Ambiente afetivo.

Pensar em uma criança em processo de desenvolvimento é entender que esta não se desenvolve sozinha, mas em um meio constituído de pessoas unidas por laços de parentesco ou afinidades. Neste contexto, a criança necessita ser estimulada e reconhecida socialmente como alguém capaz de aprender.

As tarefas escolares como os deveres de casa, têm função de reforçar o conhecimento e, também dinamizar outros processos afetivos em uma relação de conhecimento compartilhada entre quem ensina e quem aprende. É este momento que muitos pais aproveitam para participar da vida escolar do sujeito, proporcionando atenção, cuidado e interesse pelos seus conhecimentos de uma maneira geral.

Neste processo a rotina de horários estabelecida para o ensino é de grande importância, assim como a afetividade e segurança emocional desprendida nesse processo. Segundo Montiel e Capovilla (2009, p.364), "Fica



evidente que as emoções desempenham um papel central para se compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos”.

O acompanhamento escolar precisa ser diário, uma constante na vida do educando, proporcionando segurança e confiança no que está sendo ensinado despertando prazer em aprender. Neste contexto os pais podem oferecer a escuta acurados da dificuldade e, juntos encontrarem a solução do problema, proporcionando segurança no enfrentamento desses.

Segundo Menezes (2010, p.20), “É importante que a criança seja cercada de ações constantes, rotina, pois isso dará uma noção de limite e segurança à criança”.

A família vem sendo observada ao longo dos anos como um dos fatores que pode gerar e manter o fracasso escolar. Segundo Weiss (2012, p.19), “Considera-se fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”.

Patto citado por Chagas (2009, p.3), “O processo social de produção do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola e é o resultado de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos á realização de seus objetivos”.

Entender as relações familiares é primordial no sentido de uma compreensão ampliada do sujeito em processo de aprendizagem. Este ambiente cercado de carinho, proteção e cuidados poderá contribuir para a otimização do conhecimento, assim como a falta de apoio e suporte emocional acarretará dificuldade no processo de aprender.

Para Smith e Strick (2012, p.239) “São as famílias que oferecem a autoconfiança, a determinação e a criatividade que as crianças precisam para colocar suas habilidades em uso efetivo”. Sendo assim as crianças precisam sentir- se protegidas, amadas e valorizadas, seu conhecimento deverá ser compartilhado com seus familiares, proporcionando entendimento e generalizações.



Também devemos pensar que é na escola que as dificuldades aparecem, tornando-se necessário a união entre escola e família para fortalecer o sujeito no enfrentamento de suas dificuldades.

As famílias que acompanham e participam da vida educacional de seus filhos, podem também auxiliar a escola no conhecimento do aluno, fator esse que poderá favorecer ao desenvolvimento de estratégias para um melhor desempenho escolar.

Devemos pensar a escola e a família como suporte ou apoio neste percurso, ambas engajadas em um mesmo fim.

Identificar as variáveis de relacionamento da família com a criança que pode contribuir para o desejo pelo aprendizado

As variáveis de relacionamento da família que pode contribuir para o desejo pelo aprendizado são:

- Participação no desenvolvimento da aprendizagem.
- Reforço positivo para os comportamentos assertivos.

O desejo é uma condição do ser humano, desde que nasce o bebê já demonstra interesse pelo meio e pelas pessoas, construindo uma relação de conhecimento e desenvolvimento. Este meio oferece os estímulos a qual o organismo reage, proporcionando a construção das estruturas cognitivas.

De acordo com Bossi, (2010, p.32) *“Todo conhecimento implica ação sobre os objetos, mas não existe uma ação cognitiva pura, pois nela interferem a afetividade, o interesse e os valores”*.

O desejo pelo aprendizado está intimamente ligado as relações pessoais da criança, apresentando em forma de sintoma o que não vai bem nessa dinâmica. Despertar este desejo é se interessar pela vida diária da criança, procurando ouvir o que esta tem a dizer e, também participar da construção do conhecimento.

Desde muito pequenas as crianças já experimentam um senso de confiança básica em suas relações com os pais, quando estas são agradáveis e prazerosas. Eles necessitam de pessoas calorosas, receptivas e sensíveis às suas necessidades.



Segundo Chagas (2009, p.3) “O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, determinando inclusive sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará”.

Os vínculos afetivos são a porta de entrada para o desenvolvimento da cognição, são as emoções que impulsiona o sujeito para o conhecimento. Chagas diz (2009,p.4) que “È por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades”.

E a partir das relações sociais que a criança começa a desenvolver suas habilidades, sendo estas reforçadas pelo meio, impulsionando o desenvolvimento físico e cognitivo.

A capacidade para fazer escolhas é desenvolvida na ação de explorar o meio seja no aprender a caminhar, seja no correr e escalar, ou manusear objetos. As Crianças precisam de pais que lhes permitam se comportarem em uma variedade de atividades seguras, proporcionando a autoconfiança e o reforço positivo em suas conquistas.

Smith e Strick (2012, p.36) dizem; “*As crianças em idade escolar precisam de pais que encorajem sua competência e seu domínio, dando lhes responsabilidades e oportunidades para usar e aumentar suas habilidades*”.

O comportamento da criança em seu contexto escolar ou familiar, precisa de reforço positivo no que tange uma resposta assertiva podendo a partir desse sinalizador ampliar seu repertório comportamental.

Assim como a família a escola também precisa ser avaliada e entendida como fonte de dificuldade para a criança.

Muitas vezes a escola não está preparada para lidar com as dificuldades do aluno, necessitando que toda a equipe pedagógica se una na resolução das dificuldades, incluindo a família no processo.

Conforme Pain citada por Bossi (2010, p.46), “Precisamos pensar não apenas nas dificuldades de aprendizagem das crianças e/ou adolescentes na escola, mas considerar as dificuldades da escola com as crianças e/ ou adolescentes”.



A escola continua sendo um espaço de formação que deve repensar a sua ação formadora, procurando “reciclar” seus educadores para que os mesmos reúnam recursos que facilitem lidar com os conflitos do cotidiano escolar.

Montiel e Capovilla (2009, p.4), “Estratégias educativas ineficientes podem afetar gravemente o nível de aprendizagem infantil”.

Entender a metodologia da escola, o espaço físico, a formação dos profissionais e a equipe pedagógica são de suma importância para a ação do psicopedagogo. É neste cenário que a criança vai dar continuidade à sua aprendizagem, se deparando com as mais diversas formas de relação pessoal e de conhecimento.

Demonstrar como o psicopedagogo pode intervir nas dificuldades identificadas na criança

O psicopedagogo é o profissional capacitado que junto com a escola e a família irá descobrir que tipo de dificuldade a criança apresenta.

“A psicopedagogia constitui uma das vertentes da ação educativa pedagógica que se refere a psicologia escolar. Por ser de domínio da ação, ela se exerce buscando diagnosticar e analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam a aprendizagem.”(Montiel e Capovilla, 2009, p.4)

O psicopedagogo deverá trabalhar a autoria do sujeito, isso quer dizer que o sujeito deverá responsabilizar-se pelos seus atos, reconhecendo-se pensante e também desejante. O psicopedagogo deverá criar um espaço onde essa autoria possa se tornar possível.

O trabalho psicopedagógico procura combater a rigidez e a condição estacionária da criança, a qual muitas vezes ela foi compelida, favorecendo o aumento da organização, da flexibilidade e da transformação do comportamento da criança, de forma a impulsionar seu desenvolvimento. (LINHARES apud PIMENTEL, 2010, p.16).

O psicopedagogo será o profissional que mediará juntamente com a escola e família a questão da aprendizagem, orientando os pais, fazendo modificações junto aos professores e equipe pedagógica e principalmente



estabelecendo um vínculo de confiança com a criança com dificuldades. Neste sentido, é importante que o profissional não fique restrito a criança, mas estenda as suas relações à família, aos grupos e a tudo que se apresente como fatores de relevância para o sujeito.

Portanto, o psicopedagogo precisa compreender sobre a dinâmica familiar e entender como a família pode influenciar o desempenho escolar.

Conforme Weiss (2012, p.48) “É necessário que o terapeuta compreenda essa situação e busque filtrar os pontos essenciais a serem pesquisados durante o diagnóstico”.

Este profissional irá atuar tanto no campo curativo, quanto preventivo. Na função preventiva deverá propor reuniões com os pais, palestras educativas para os professores e colaboradores. Também poderá propor um espaço lúdico onde a criança em interação com outras irá desenvolver a sua criatividade e autoestima.

De acordo com Weiss (2012, p.75) “É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. A partir das dificuldades encontradas o psicopedagogo irá atuar na solução de problemas, fazendo uma mediação entre o aluno a escola e a família.

Alguns problemas de aprendizagem não poderão ser solucionados na escola, demanda encaminhamento para a área clínica que se encontra na função curativa.

O psicopedagogo a partir da queixa de dificuldade de aprendizagem inicia o diagnóstico. Este é um caminho a ser percorrido sobre o motivo das dificuldades da criança. Algumas vezes este profissional irá se deparar com queixas diferentes entre a escola, família e aluno.

Inicia uma série de etapas para a realização do diagnóstico, encontro com os pais, com a criança e outros que se fizerem necessário.

Conclusão



Podemos concluir que a família é de grande importância no processo ensino aprendizagem, seja no aspecto emocional ou cognitivo ela é a base para o desenvolvimento como um todo.

As pesquisas apontam a importância das relações familiares, escolares e psicopedagógicas apontando para a união desses com o propósito de evitar o fracasso escolar.

Proporcionou entender que o aprendizado está intimamente ligado aos fatores emocionais, e ao interesse dos pais pelo conhecimento da criança. Sendo assim se faz necessário a conscientização da família no sentido de reforçar e manter o comportamento de busca pelo conhecimento.

Portanto a família como primeiro ambiente socializador precisa atentar-se para a responsabilidade com o indivíduo em desenvolvimento, proporcionando um lugar de satisfação, carinho e segurança, estes necessários para desenvolver o desejo pelo aprendizado.

Referências

Bossi, Ana Maria da Silveira. **Dificuldades de Aprendizagem**. Belo Horizonte: FEAD, 2009.78 p.

Chagas, Robson. **Dificuldades de Aprendizagem Decorrentes de Relações Familiares UFRRJ**. Revista da ABpp:2009.11p.

Menezes, Ana Carolina Zeferino et al. **Diagnóstico Psicopedagógico: A clínica e a escola**. Belo Horizonte:FEAD,2010.114 p.

Montiel, José M; Capovilla, Fernando C. **Atualização em transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.612 p.

Pimentel, Kathia Mara Murito. **Intervenção psicopedagógica Clínica e Institucional**. Belo Horizonte: FEAD, 2010.112p.

Pino, Angel. **As marcas do Humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LEV S.Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.14p.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a – z**. Edição revista e ampliada. Porto Alegre: Penso 2012.368 p.

Weiss, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**.14 edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. 200 p.



GESTÃO COMPARTILHADA:

A EXPERIÊNCIA DO CIM RAFAELA SANTANA ASSIS EM BETIM-MG

Mércia Pereira Carvalho
Dra. Ângela Mathylde Soares (orientadora)

INTRODUÇÃO

O psicopedagogo tem o papel de orientar e sondar os envolvidos numa ação preventiva ao fracasso institucional. Entendemos que o preventivo se refere à melhoria das condições externas para favorecimento da instituição. O olhar clínico do psicopedagogo institucional possibilita maior aproveitamento das habilidades e competências dos envolvidos para que todos possam de maneira produtiva entender o PPP e usar destas características para alcançar os objetivos propostos.

Esta atuação é uma via de mão dupla entre aprendentes e ensinantes. A troca de experiências, o crescimento coletivo, a criatividade na execução de atividades sabendo onde se pretende chegar, torna o trabalho mais fácil e mais completo.

Baseando neste entendimento, foi implantada no CIM Rafaela Santana Assis a Gestão Compartilhada como uma forma eficaz de gestão escolar. Através desta formação acadêmica, foi possível examinar e construir diagnósticos para que os impasses vividos pela instituição pudessem ser sanados. Os objetivos a serem alcançados vieram em forma de projetos internos que contemplavam muitas carências institucionais.

OBJETIVOS

. Promover na escola que a família como alvo de atuação externa, para que a conscientização da mesma refletisse positivamente na aprendizagem das crianças, criando ações entre funcionários e famílias com o objetivo de criar vínculos para que se ajustassem as responsabilidades entre Escola e Família sobre o processo de aprendizagem dos infantes.



. Transformar o ambiente escolar num espaço de conhecimento e interação, onde o vínculo adquirido contribuiu para a descentralização e conscientização das responsabilidades.

METODOLOGIA

Para que este processo faça sentido na instituição, é necessário que se conheça o entorno da comunidade escolar e o público que está sendo atendido, pois o entendimento da cultura dos indivíduos facilita o acesso da escola aos mesmos.

O empoderamento do grupo caracteriza a gestão compartilhada, que no entendimento deste trabalho é a melhor maneira de gerir a escola. Mas para que ela ocorra, é necessário que cada componente tenha consciência de seu papel no âmbito escolar, para que tanto o corpo docente quanto a sociedade civil organizada entenda sua função diante do contexto.

A troca de experiências, o crescimento coletivo, a criatividade na execução de atividades sabendo onde se pretende chegar, torna o trabalho mais fácil e mais completo. A descentralização da gestão promove a liberdade do grupo na elaboração das atividades e o pleno conhecimento do PPP se torna necessário para que haja contexto das mesmas, ou seja, todos terão que estudar para propor sugestões e, nesse engajamento e a efetiva participação de todos, colabora sistematicamente para o elevo da escola.

RESULTADO

Projeto



Lar Feliz

PROJETO



MÃES DO CIM



futebol dos Pais

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Michele S. P de - Gestão compartilhada exige liderança escolar preparada. Disponível em <http://comunicagestao.blogspot.com.br/2007/12/>.

FREITAS, Kátia Siqueira de – Força da Equipe: Gestão Compartilhada com um diferencial de qualidade. GERIR, Salvador, v.7, n.21, p.19-50, outubro 2001.

FREITAS, Kátia Siqueira de – Gestão em Ação / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP / UFBA. - v.1, n.1 (1998) – Salvador: O Programa, 1998.

GOHN, Maria da Glória – Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

NOLETO, Euzébia A. P. – Gestão Compartilhada: Autonomia da Escola. Secretaria de Educação e Cultura. Educação no Tocantins. Relatório de Atividades. Palmas: Seduc, 1999.

OLIVEIRA, Eny da Luz L. - Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 245-260.



COM CIÊNCIAS A GENTE BRINCA

Isabela da Silva Mira
CEIM - Centro de Ensino Isabela Mira

INTRODUÇÃO

Uma das subdivisões do estudo da neurociência é a neurociência cognitiva que aborda os campos de pensamento, aprendizado e memória. O estudo do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre a memória para eventos específicos, e a memória para a execução de habilidades motoras, são exemplos da análise ao nível cognitivo.

Com o foco no processo do desenvolvimento infantil, estando em uma busca constante pelo conhecimento, o CEIM - Centro de Ensino Isabela Mira, compreende que através das experiências vividas, sentidas e tocadas que se fundamentam todo nosso conhecimento e, a partir dela, em última análise, que o conhecimento significativo acontece. Segundo (RELVAS, 2015)

A neurociência cognitiva atua nos estudos do pensamento, da aprendizagem, da memória, do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre memória para eventos específicos e para execução de habilidades motoras.

Enquanto escola inclusiva, buscamos estudos na área da neurociência cognitiva para que o trabalho e as adaptações possam alcançar a todos os alunos, conforme (RELVAS,2015) "Conhecer a história do educando e tratá-lo como sujeito único pode mudar o rumo de muitas crianças".

OBJETIVOS

- Despertar no aluno o maior interesse pelas ciências e contribuir para o desenvolvimento das habilidades em sala de aula, de forma interdisciplinar, criativa e contextualizada entendendo a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade essencialmente humana;



- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Compreender que através dos sentidos desenvolvemos habilidades diretamente ligadas ao cérebro.
- Desenvolver na prática a conscientização para questões que envolvem as emoções; sentimentos de afeto, carinho e solidariedade.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo a interação professor e aluno em sala de aula, e em atividades extracurriculares, levando os alunos a uma forma de aprendizagem abrangente, fortalecendo seus valores e atitudes, permitindo seu desenvolvimento como um todo, proporcionando conceitos básicos e dando ferramentas de aprendizagem adequadas e motivadoras.

É fato que diversas dificuldades de aprendizagem poderão ser resolvidas ou amenizadas quando os educadores tiverem seus olhares focalizados na promoção do desenvolvimento dos diversos estímulos neurais que se expõem de forma que se compreendam os processos e os princípios das estruturas do cérebro, conhecendo e identificando cada área funcional, visando estabelecer rotas alternativas para aquisição da aprendizagem, utilizando-se de recursos sensoriais, como instrumento do pensar e do fazer. (RELVAS, 2015, p 34).

Todo ser humano pode aprender. Na escola, a aprendizagem se refere a domínios que só ela pode melhor promover. São aprendizagens que supõem professores e gestores, intencionalidade pedagógica, projeto curricular, materiais e recursos didáticos, todo um complexo sistema de ensino e avaliação que sustenta e legitima os conhecimentos. Frente a isso, acreditamos que a escola tem um papel significativo no desenvolvimento do conhecimento científico e da valorização do ser humano.

RESULTADOS



Para o CEIM, é essencial perceber o aluno enquanto indivíduo único. Para isso, não temos dúvida que cada aluno tem em si potencialidades a serem estimuladas pela escola.

Motivados pela direção do CEIM, toda equipe técnico-pedagógica junto com aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, prepararam uma feira de ciências com focos diversificados com o propósito de inserir e despertar nos alunos o interesse pelas ciências possibilitando que os mesmos pudessem construir e vivenciar na prática, temáticas pertinentes ao seu próprio desenvolvimento. Foram abordados os seguintes contextos:

Educação Infantil: As partes do corpo humano, os sentidos e a saúde bucal, permitindo assim que cada aluno fosse alcançado, para que desta forma pudessem ampliar seus conhecimentos e experiências.

Os alunos reproduziram o corpo humano utilizando material reciclável, onde "brincaram" de montar e desmontar as partes do corpo. Também foi construído com os alunos um tapete sensorial, onde cada um fazia o percurso sobre o tapete estando descalço, podendo assim, sentir temperaturas e texturas diferentes. Os alunos também puderam montar a cabeça de um boneco feito com caixa de suco, onde sua boca foi toda preparada para que os alunos colassem os dentinhos usando canjica; e desta forma já com o boneco pronto puderam aprender ainda mais sobre a higiene bucal.

Ensino Fundamental: Os alunos do 1º ao 5º ano pesquisaram e construíram jogos sobre sistema digestório, a água, as partes de uma planta, o ar e o sistema solar. No sistema digestório os alunos fizeram a reprodução do sistema com materiais como: massinha, pedaços de conduítes, papelão, dentre outros materiais. O mesmo ocorreu na construção do sistema solar onde maquetes foram produzidas dentro de caixas de sapato, placas de papelão ou isopor. Os alunos que desenvolveram o projeto com o tema plantas levaram vários tipos de sementes em saquinhos transparentes, onde alguns foram plantados e todos puderam ver a evolução no desenvolvimento da planta. Com o tema ar, foi sugerido construir objetos variados em nível de experiência para que todos os participantes pudessem fazer demonstrações sobre o ar e suas funções: carrinhos usando bexigas, a reprodução do pulmão também com bexiga, além da experiência com o copo e a vela. E por fim, os alunos do 1º ano, finalizaram com várias atividades e



demonstrações sobre a água e seus benefícios. Também foi muito explorado a parte fisiológica e biológica sobre a necessidade da água para o corpo humano, além de um momento de conscientização sobre a importância da água. Cada tema abordado estava no contexto do currículo semestral e foi escolhido pelos próprios alunos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Ainda no Ensino Fundamental a escola ultrapassou seus muros. Dentro do contexto de aula de campo, visitamos o Horto Botânico do Fonseca, localizado na cidade de Niterói. Nesta aula de campo a abordagem foi interdisciplinar. De forma totalmente integrada e Interdisciplinar abordamos alguns temas:

Ciências Naturais: os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar e observar a riqueza da flora encontrada no Horto além da preservação de algumas espécies de peixes no momento da visita ao lago.

Ciências Sociais e Língua Inglesa: através da Língua Inglesa os alunos cantaram e encantaram os visitantes do horto através de uma canção que traduz AFETO; onde cada aluno (em grupo) distribuiu abraços e muito carinho por todos que ali estavam ao som da canção: *For you and for me*, do cantor Michael Jackson.

História: conhecemos um pouco da história do Horto que já foi uma fazenda no passado e que hoje tem no Palácio EUCLIDES DA CUNHA (também conhecido como palácio Guanabara) alguns setores do governo municipal de Niterói.

Educação Física: nossos alunos também tiveram uma oportunidade de mostrar suas habilidades psicomotoras numa animada aula de Educação Física na quadra localizada dentro do HORTO- onde puderam extravasar, brincar e reforçar as hipóteses a respeito de saúde e vida saudável.

Artes: encerrando a aula de campo, a disciplina de artes não ficou de fora. Cada aluno ficou responsável por escolher um momento preferido para fazer um registro de imagem através da pintura em tela.

CULMINÂNCIA

No dia da feira, além das experiências e demonstrações feitas com os professores como mediadores, todos os alunos participaram com grande interesse. O evento também contou com os diversos estandes montados no pátio devidamente ambientado.



Assim, encerramos o semestre, fazendo importante conexão entre a teoria e a prática, onde a escola vêm utilizando os estudos da neurociência cognitiva para continuar colaborando com a desenvolvimento da infância.

Em uma visão tradicional, inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência, enquanto as múltiplas inteligências implicam novos construtores do seu conhecimento. Neste novo modelo educacional, o aluno deve ser considerado um ser total que possui outras inteligências, além da linguística e da lógica-matemática, que devem ser desenvolvidas, e o professor, facilitador do processo de aprendizagem, e não mero transmissor de informações prontas. (RELVAS, 2015, p.121).

CONCLUSÃO

Através de toda elaboração e execução do projeto, que culminou com uma feira expositiva interna, ficou notório que é possível fazer referência de forma aplicada a prática da ciência na sala de aula e fora dela. Neste sentido, concluímos que o estudo do cérebro deve ser levado a sério por todos os educadores empenhados na educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

[HTTP://WWW2.UOL.COM.BR](http://www2.uol.com.br). Neurociência e educação: entrevistas com roberto lent . Disponível em: . Acesso em: undefined undefined. undefined.
RELVAS, Marta. Neurociências e transtornos da Aprendizagem: As Múltiplas Eficiências para uma Escola Inclusiva. Rio de Janeiro: WAK editora, 2015.

PEDIATRIA PELOS 1000 DIAS: UMA AVALIAÇÃO PRÁTICA E FAMILIAR DO PROJETO

Liubiana Arantes de Araújo Ragazzoni³

Fernanda Dantas de Menezes⁴

³ Departamento de Pediatria da UFMG

⁴ Graduanda em Psicologia pela UFMG



Os primeiros mil dias é a fase de maior desenvolvimento cerebral. Diante da relevância da estimulação neste período, delineou-se esse estudo com equipe interdisciplinar objetivando a capacitação dos pais de crianças de até 2 anos em uma comunidade da região Norte de Belo Horizonte, promovendo oficinas estimulantes do neurodesenvolvimento com atividades como: coordenação motora, leitura, nutrição, afeto e música. Foi realizado um questionário no qual as famílias relataram o quanto as atividades possibilitaram um maior vínculo familiar e desenvolvimento da criança, além de fornecer informações relevantes como: horas de sono insuficientes; horário de dormir tardio; alimentação complementar precoce; e ausência de rotina. O projeto demonstra a importância de capacitar pais para a promoção de um desenvolvimento saudável para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: 1000 dias; estresse tóxico; desenvolvimento cognitivo; avaliação qualitativa e quantitativa.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da criança é um processo multidimensional e cumulativo ao longo da infância, sendo que quatro aspectos principais estão inter-relacionados: físicos, cognitivos, linguísticos, sócio-emocionais e nutricionais. Fortes evidências de que programas para o desenvolvimento, na infância precoce, focados em saúde, nutrição e estimulação precoce, trazem benefícios em termos de saúde e desenvolvimento infantil⁵⁻⁸. Quando são direcionados para os primeiros 1.000 dias da vida da criança, desde a gestação aos dois primeiros anos de vida, os resultados são mais efetivos, pois essa é a fase de maior desenvolvimento cerebral. Por outro lado, vários acontecimentos nessa mesma faixa de idade podem ser de risco para disfunções no desenvolvimento. A exposição a um ambiente economicamente empobrecido é reconhecido como fator de risco social. Também o estresse tóxico, que é aquele excessivo e persistente, influencia no desenvolvimento cerebral, podendo levar à morte neuronal. Este é capaz de gerar uma carga comportamental e fisiopatológica



ao longo da vida, possibilitando aumento do risco para o surgimento de distúrbios sistêmicos e mentais¹⁻³. Por esse motivo, foi delineado esse projeto visando desenvolvimento saudável nos primeiros 1.000 dias. O local de implantação do projeto foi a região Norte de Belo Horizonte, área precária e com piores índices de desenvolvimento segundo os dados do Censo de 2010 do IBGE⁴. A comunidade atendida pelo centro de saúde local é classificada como baixo nível socioeconômico e exposta a diversos agravos a saúde e à vida. Por isso, o projeto foi desenhado para capacitar as famílias a fim de estimulação saudável dos bebês através de equipe multidisciplinar. Várias oficinas foram realizadas com familiares e lactentes de 0 a 2 anos, envolvendo coordenação motora, nutrição, linguagem, música e afeto.

OBJETIVOS

Descrever perfil das famílias, adesão e aprendizado no processo de orientação e capacitação das famílias das crianças participantes de 0-2 anos.

METODOLOGIA

Aplicação de questionário quantitativo e qualitativo, elaborado por membros do projeto, e análise estatística dos dados.

RESULTADOS

O questionário foi aplicado a 9 famílias. As famílias se mostraram envolvidas no projeto, com 100% da participação ativa. Foi observado nível educacional misto entre as mães (1 tem EFI, 3 têm EMC, 2 tem ESI e 3 tem ESC) e entre os pais (1 tem EFI, 1 EMI, 1 ESI e 4 têm ESC); a idade média materna foi de 28,8 anos e paterna de 32,3 anos; com renda familiar média entre 1 e 2 salários mínimos (SMs), mas 3 famílias com renda inferior a um SM. Das 9 famílias, 44,4% das famílias possuem outros filhos e 66,7% afirmam que a criança do projeto é a mais nova. Todas as mães relatam o ambiente domiciliar tranquilo, nenhuma criança frequenta creche, sendo cuidadas em 66,7% somente pelas mães, 16,1% por babá e 33,3% tem auxílio de familiar e babá.



Todas as famílias possuem alguma crença religiosa. As gestações foram planejadas em 77,8% dos casos e todas iniciaram o PNRH no 1º trimestre. Negam uso de drogas, álcool, tabaco ou medicamentos na gestação. Sete mães (77,8%) utilizaram suplementação de ferro durante a gestação. Duas mães (22,2%) afirmam infecção diagnosticada e tratada durante gestação. Apenas uma mãe apresentou intercorrência obstétrica (pré-eclâmpsia) com parto prematuro. Foi observado inadequação quanto a manutenção de algumas propostas a executar em domicílio: menor horas de sono (média de 9,3h) com horário de dormir tardio (após 21h); início precoce de alimentação complementar em 50% e 11,1% em aleitamento artificial; organização dos brinquedos por 55,6% das mães; ausência de rotina para criança em 44,4%; e 33,3% não realizam brincadeiras em casa. Quanto às atividades propostas, 88,9% realizam em casa com tempo médio de 3 horas por dia e consideram o afeto como a atividade mais fácil de execução, seguida por estimulação motora (62,5%), música(50%) e leitura (37,5%). Todas as famílias concordaram que as atividades tem ajudado pouco a muito no desenvolvimento de mais contato com o filho. Apenas 1 familiar (16,7%) relata não ter observado melhora no desenvolvimento do filho. De um modo geral, as mães percebem a importância de uma melhor assistência para garantir um desenvolvimento mais adequado para seus filhos, se sentindo apoiadas e direcionadas.

AVALIAÇÃO

A prevenção do estresse tóxico é uma necessidade em nosso país e diversas são suas complicações. Os resultados demonstram que projetos com o treinamento das famílias para estimulação adequada das crianças possui resultados positivos no vínculo pais-filhos e no desenvolvimento das crianças na análise qualitativa.

CONCLUSÃO

É importante também que sejam realizadas mais pesquisas para compreender como os acontecimentos estressantes em nosso país afetam o



desenvolvimento dos bebês, e o que é possível realizar para diminuir estes impactos, além de políticas públicas para um maior suporte às crianças e familiares.

REFERÊNCIAS

1. JOHNSON, S.B. et al. The science of early life toxic stress for pediatric practice and advocacy. **Pediatrics**, v. 131, n. 2, p. 319-327, Feb. 2013.
2. NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Children's emotional development is built into the architecture of their brains**. Cambridge, MA: Center of the Developing Child at Harvard University, 2004. Disponível em: <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2014.
3. ANDA, R.F. et al. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. **Eur. Arch. Psychiatry Clin. Neurosci.**, v. 256, n. 3, p. 174-186, Apr. 2006.
4. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf>>. Acesso em: 20 Nov. 2014.
5. OREGON SOCIAL LEARNING CENTER - OSLC. Science benefiting families. 2014. 20 Oct. 2015.
6. EARLS, F. J; VISHER, C. A. **Project on Human Development in Chicago Neighborhoods: A Research Update**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice. NCJ 163603(9)., 1997. Disponível em: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles/163603.pdf>>. Acesso em: 31 Oct. 2015.
7. WEBSTER-STRATTON, C.; MCCOY, K.P. Bringing The Incredible Years((R)) Programs to Scale. **New Dir. Child Adolesc. Dev.**, v. 2015, n. 149, p. 81-95, Sept. 2015.
8. SANDERS, M. **Triple-P: Positive parenting program**. 2015. Disponível em: <<http://www.triplep.net/glo-en/home/>>. Acesso em: 20 Oct. 2015.



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS RELEVANTES DA INCLUSÃO DOS EDUCANDOS PORTADORES DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.

Silvana Cordeiro Felipetto⁵

Instituto de Mediação e Arbitragem Alleanza

INTRODUÇÃO.

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno Hiperativo é um transtorno mental do neurodesenvolvimento no qual se verificam diversos problemas significativos de atenção, hiperatividade ou impulsividade que não são apropriados para a idade da pessoa. O diagnóstico requer que os sintomas tenham início entre os seis e doze anos de idade e que persistam por mais de seis meses. Nas crianças em idade escolar, os sintomas de déficit de atenção muitas vezes estão na origem de mau desempenho escolar.

No contexto de implementação de políticas públicas para a inclusão de crianças portadoras dos mais variados transtornos neurobiológicos surge a Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, em que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

OBJETIVOS.

O objetivo do trabalho foi verificar o aspecto jurídico do projeto políticopedagógico de uma escola da rede privada de ensino do Município de Belo Horizonte, na qual recusou a retenção e o reenquadramento de dois educandos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção com

⁵ Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Minas Gerais. Mediadora Privada e Judicial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.



Hiperatividade nas séries adequadas às suas capacidades cognitivas, ao argumento de ter regimentado ao seu plano escolar a disposição contida no artigo 30 da Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Realizaram-se pesquisas bibliográficas para o entendimento das questões relacionadas ao transtorno com as implicações no organismo e na educação.

Primeiramente a pesquisa foi direcionada para o aspecto neurobiológico do distúrbio a fim de esclarecer as consequências relacionadas ao aprendizado destes educandos. Para isto formaram uma equipe multidisciplinar formados por neuropediatra, fonoaudiólogas, psicopedagoga e coordenadora da Instituição de Ensino para traçar os métodos e abordagem específica no aprendizado destas crianças.

Por se tratar de disposição contida em resolução do Conselho Nacional de Educação foram realizadas pesquisas legislativas, doutrinárias acerca da Política Inclusiva preceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. Além de pesquisas jurisprudenciais dos mais variados Tribunais deste país, notadamente os de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul para o fim de buscar decisões favoráveis necessárias a fundamentação do pedido constante da ação, em que buscava a retenção e o reenquadramento destes educandos nas séries compatíveis aos seus níveis cognitivos.

Por se tratar de uma ação judicial com pouca discussão no âmbito jurídico, não localizamos jurisprudências favoráveis ao caso e assim iniciamos o trabalho com a elaboração de proposição e silogismo jurídicos, seguido do trabalho de sensibilização acerca do tema a Promotora de Justiça e Juíza de Direito responsáveis pelo caso.

DISCUSSÃO.



Por força da Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010 em que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os educandos de até 09 anos de idade seriam aprovados nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, independentemente de possuírem capacidade cognitiva compatível à série cursada, vez que tais séries são consideradas um bloco ou ciclo sem interrupção. Estabelecendo que não deva haver nesse início das séries do Ensino Fundamental a retenção dos alunos.

CONCLUSÃO.

Após o ajuizamento das ações judiciais com pedido de retenção e reenquadramento dos Educandos na 2ª série do Ensino Fundamental foi deferida a liminar em que caráter inédito no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. A instituição de ensino cumpriu prontamente a decisão judicial e demonstrou que está na mesma direção no sentido de que a cultura de respeito à diversidade aconteça de fato e não fique somente na teoria. Este estudo vem contribuir para as discussões em torno da temática abordada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990 que estabelece Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.* Brasília / DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. RONCA, Antonio Carlos Caruso, et al. *Parecer homologado n.º 08/2012 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.* Brasília / DF, 2012, p. 7-8; 327-346.



NEUROBRINQ – PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO SENSORIAL, MOTORA E COGNITIVA PARA CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Anahid Fernandes⁶
Darlene Godoy de Oliveira⁷

Palavras chaves: neurociência, educação, estimulação sensorial e cognitiva

1. Introdução

Este trabalho propõe um programa de intervenção e estimulação sensorial e motora, que objetiva ampliar o funcionamento dos sentidos, da motricidade e de habilidades cognitivas em crianças na primeira infância; Pretende também prevenir e minimizar a incidência de dificuldades de aprendizagem nas etapas posteriores da escolarização. Diversas pesquisas na Neurociência nos mostram que o cérebro é órgão mais importante do nosso sistema nervoso. É por meio dele que tomamos consciência das informações que recebemos através dos sentidos e processamos estas informações, comparando-as com nossas experiências e expectativas, e desta maneira pensamos, aprendemos e evoluímos. A expressão aprendizagem depende de sinapses, que são estabelecidas através da ligação entre os neurônios. Segundo (Rose, 1984, p.87) não basta ter neurônios, por mais especializado que um neurônio seja enquanto célula, isoladamente ele não é nada. É fundamental que os neurônios estabeleçam conexões entre si, pois a partir destas conexões torna-se possível o aprendizado. Diante do exposto, fica evidente que os estímulos provenientes do ambiente escolar, oferecidos principalmente na Educação Infantil, são fundamentais para o bom desenvolvimento da criança, já que aprimoram os padrões comportamentais e beneficiam a aquisição das habilidades, funções e competências. Deste modo um programa de estimulação sensorial e motora com base na Neurociência, rico em

⁶ Pós Graduação Lato Sensu em Neurociência Aplicada à Educação – Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo

⁷ Pós Graduação Lato Sensu em Neurociência Aplicada à Educação – Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Universidade Cruzeiro do Sul



ferramentas, materiais, jogos e brinquedos interativos, promoverá um melhor desenvolvimento e desempenho do cérebro. No Brasil, ainda há escassez de pesquisas e de programas de estimulação sensorial e motora fundamentadas na Neurociência, assim como, estudos sobre seus benefícios para o desenvolvimento global da criança inserida no ambiente escolar, o que torna o objetivo deste trabalho relevante e de grande importância para educação.

2. Objetivos:

1. Desenvolver um programa de atividades de estimulação sensorial e motora para crianças pré-escolares que possa ser utilizado como uma ferramenta educacional que ajuda no desenvolvimento das habilidades cognitivas e também possa ser aplicado na prevenção das dificuldades de aprendizagem (DA) na Educação Infantil.

2. Verificar cientificamente a eficácia deste programa através de pesquisa experimental.

3. Método:

O programa é fruto de um trabalho que foi desenvolvido ao longo de 13 anos da escola denominada “JANELA PARA O TALENTO”. Inicialmente, foi utilizado o método empírico para a criação dos jogos, atividades e análise dos resultados, onde através da observação e da prática das atividades propostas, os educadores avaliaram a eficácia das atividades propostas, bem como o desempenho das crianças. Durante este período, os alunos foram divididos por faixa etária, onde participaram de uma série de atividades e jogos sensoriais interativos, que permitiram ampliar e aperfeiçoar os sentidos, as habilidades motoras e cognitivas na principal fase de desenvolvimento cerebral, ou seja, a primeira infância. Para comprovar cientificamente a eficácia do programa, está sendo desenvolvida uma pesquisa experimental com crianças de 4 a 5 anos de idade. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo / FCMSCSP, em maio de 2016, por seu rigor científico e relevância para a área educacional e encontra-se disponível na “*Plataforma Brasil*”.



Para sua realização, foram selecionados dois grupos de 15 crianças, sendo o primeiro um grupo experimental - GE, que será submetido aos estímulos propostos pelo espaço multi sensorial durante três meses, e o segundo, um grupo controle - GC, que será privado dos estímulos propostos nesta etapa. Os alunos que participarão da pesquisa são crianças com desenvolvimento típico matriculadas no Ensino Infantil de uma escola particular na cidade da Grande São Paulo. Por se tratar de um estudo sobre um programa de estimulação sensorial e motora, serão aplicados instrumentos de avaliação para comparação pré e pós intervenção e instrumentos relativos à intervenção em si. Para avaliar as habilidades cognitivas, utilizaremos na pesquisa o Teste de Atenção por Cancelamento (Montiel e Seabra, 2012), Teste de Trilhas (Trevisan e Seabra, 2012) e Teste de Memória Fonológica (Capovilla e Seabra, 2012). Na área psicomotora, utilizaremos como instrumento de avaliação, a Bateria Psicomotora – BPM (Vitor da Fonseca, 1975), que nos permite descrever o perfil psicomotor da criança. Será utilizado também como instrumento de avaliação, o teste adaptado do Perfil Sensorial de Winnie Dunn (Sensory Profile – The Psychological Corporation, 1999) para medir e traçar o perfil sensorial de todas as crianças.

4. Resultados:

O presente trabalho teve como objetivo principal na primeira fase, criar um programa de estimulação sensorial e motora em habilidades cognitivas para crianças pré-escolares e posteriormente, avaliar sua eficácia cientificamente. Podemos dizer que a primeira etapa do trabalho, teve seu objetivo alcançado com êxito, onde os resultados demonstraram ao longo dos anos de aplicação uma evolução bastante significativa no desenvolvimento e desempenho das crianças que tiveram acesso ao programa. Atualmente, está sendo feita uma pesquisa científica experimental na área de Neurociência aplicada à Educação junto à Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de S.P, para que sejam comprovados os benefícios do programa no desenvolvimento global da criança



inserida na intervenção, o que o tornará de grande interesse e importância para educação no Brasil.

5. Discussão:

Apesar da grande importância da informação e integração sensorial para o bom funcionamento e desenvolvimento cognitivo e motor do ser humano, ainda não temos muito material e trabalhos publicados que comprovem e auxiliem seu melhor desenvolvimento e desempenho quando a criança é estimulada ainda na primeira infância. Outro aspecto válido a ser ressaltado, é que dentro da realidade escolar brasileira vemos que há tempos cada vez mais um número maior de crianças chega aos consultórios para tratamento de dificuldades de aprendizagem (DA) e problemas de processamento sensorial. Estudos sobre o fracasso escolar são recorrentes no sistema educacional brasileiro, segundo Mattos(2007). Isto está longe de ser um fato isolado, visto que esse tema tem sido alvo de inúmeras preocupações e discussões não só em nosso país como em todo o mundo. Este tema pode ser considerado um problema multifatorial, uma vez que ultrapassa a relação direta de causa e efeito, não sendo possível atribuí-lo somente à escola, à família ou ao aluno, com suas características próprias e possíveis patologias.

6. Conclusão:

Na contramão desta problemática, o presente trabalho propõe um programa de intervenção em estimulação sensorial e motora que objetiva ampliar o funcionamento dos sentidos, da motricidade e de habilidades cognitivas na Educação Infantil, para evitar, prevenir, ou até mesmo minimizar o índice de crianças com dificuldades de aprendizagem que poderão necessitar de atendimento clínico e terapêutico no futuro.

7. Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, GERALDO PEÇANHA DE. Neurociência e didática para educação infantil – 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. AYRES, A.J. Sensory



integration and learning disorders. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1972.

COSENZA, RAMOM M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende (pp 27-40). Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, NATALIA M. Programa de intervenção e autorregulação e funções executivas: Piafex. São Paulo: Memnon, 2013. DUNN, W. The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: A Conceptual Model. Aspen Publisher: Young Children. (pp. 23-35) v. 9, n. 4, 1997.

FONSECA, V. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. GRIEVE, J. Neuropsicologia em terapia ocupacional: Exame de percepção e cognição. São Paulo: Santos Editora, 2006.

LENT, ROBERTO. Neurociência da mente e do comportamento (pp 133-170). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MOMO, ALINE RODRIGUES BUENO. Atividades Sensoriais: na clínica, na escola, em casa. Aline Rodrigues Bueno Momo, Claudia Silvestre, Zodja Graciani; Ilustrações: Domingos Assis de Souza, Fernando Cirino de Souza. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2012.

MOMO, ALINE RODRIGUES BUENO. O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem. São Paulo: Artevidade / Memnon, 2012.

SEABRA, ALESSANDRA G. e DIAS, NATÁLIA M. Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas, volume 1. São Paulo: Memnon, 2012.

STENBERG, ROBERT J. Psicologia Cognitiva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

VAZ SC, GRACIANI Z. Caracterização do perfil sensorial de crianças de quatro a seis anos que freqüentam o centro educacional unificado. In: Congresso de Iniciação Científica e mostra de Pós-Graduação, UNISA: Universidade de Santo Amaro, 2008.



NEUROPSICOLOGIA DO TDAH E SUAS COMORBIDADES

Cleuza Meireles Dias Souza⁸

Fabricia Fernanda Diniz Castro⁹

Resumo

Embora o termo TDAH seja correntemente utilizado em contextos clínicos, acadêmicos, familiares e sociais, esta nomenclatura sofreu grandes alterações nas últimas décadas, sobretudo em função de uma melhor compreensão de suas bases etiológicas e de tratamento. Ainda que existam diversos procedimentos para tomada de decisão diagnóstica de TDAH, a avaliação é essencialmente clínica. A tendência é classificar o TDAH, em casos de sintomatologia mais intensa e menos intensa de acordo com os critérios do DSM-V e CID 10. Dos transtornos disruptivos comórbidos, o mais encontrado nos casos de TDAH é o transtorno de oposição desafiante. A avaliação neuropsicológica qualifica a extensão do funcionamento geral do sujeito, fornece o diagnóstico preciso, incluindo as comorbidades e os aspectos associados ao TDAH. Quanto mais completa e criteriosa for a avaliação em termos instrumentais e perspectivas multidisciplinares, menor a possibilidade do equívoco diagnóstico e maiores são os recursos que o profissional dispõe para traçar uma intervenção adequada. O objetivo desse estudo é definir as principais dimensões de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de oposição desafiante (TOD); comparar as características diagnósticas dos transtornos pelos critérios da quarta e quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e descrever os prejuízos das funções executivas, comumente associados aos dois transtornos.

⁸ Graduada em Psicologia pela Universidade Fumec, pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdade FEAD.

⁹ Graduada em Psicologia pela Universidade Fumec, pós graduada em Especialista em Terapia Comportamental pela PUC-MG e Neuropsicologia pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG).



Palavras Chave: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Transtorno de Oposição Desafiante; Funções Executivas.

Abstract

Although the term ADHD is frequently used in clinical, academic, familiar and social contexts, this term has suffered big changes in recent decades, especially because of a better understanding of its etiological basis and treatment. Although there are several procedures, ADHD diagnoses are essentially clinical. The tendency is classifying the more severe or less severe disorders according to DSM-V and CID 10 criteria. From co-morbid disruptive disorders, the most frequently found ADHD cases are the oppositional defiant disorder. The Neuropsychological evaluation qualifies an extension of patient's general function and provides a precise diagnostic, including the co-morbidities and aspects associated with ADHD. The more complete and careful is the evaluation in terms of tools and multidisciplinary perspectives, the less likely is the diagnosis to fail and bigger are the resources the professional have to determine a correct treatment. The objective of this study is to set the most important symptoms dimensions of Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) and Oppositional Defiant Disorder (ODD); to compare diagnostic patterns of disorders using the criteria of forth an fifth edition of Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM); and to describe losses of executive functions commonly associated with the disorders.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Oppositional Defiant Disorder; Executive Functions.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo definir as principais dimensões de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de oposição desafiante (TOD); comparar as características diagnósticas dos transtornos pelos critérios da quarta e quinta edição do



Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e descrever os prejuízos das funções executivas comumente associados aos dois transtornos.

O Transtorno de Déficit Atenção/ Hiperatividade (TDAH), apesar de ser um dos transtornos comportamentais mais frequentes na infância e conseqüentemente mais estudados na atualidade, tem demandado pesquisas em diversas áreas da saúde e da educação (MESSINA; TIEDEMANN, 2009, p.3).

Segundo o DSM-V (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 2014), o TDAH é um transtorno neurobiológico, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda vida. É mais presente no sexo masculino do que no feminino na população geral, na proporção de 2:1 em crianças e de 1,6:1 em adultos. A delimitação do quadro clínico inclui a tríade sintomatológica caracterizada pela desatenção, pela hiperatividade e pela impulsividade. Os sintomas que norteiam a tríade podem ser encontrados, em diversas situações na vida da criança, causando alguns prejuízos significativos no ambiente social, ocupacional e de aprendizagem.

Os elevados níveis de comorbidade com outros transtornos específicos significam que crianças com um transtorno podem ter grande probabilidade de ter um segundo. Sendo assim, essa prevalência elevada da comorbidade aponta para decisões terapêuticas distintas. Portanto, o Transtorno de oposição desafiante (TOD) é um dos transtornos mentais que mais se apresentam associados ao TDAH.

O diagnóstico do TDAH deve ser essencialmente clínico. A avaliação neuropsicológica adequada, juntamente com os exames complementares e demais dados colhidos com os familiares do paciente pode constatar a existência ou não do transtorno.

Os estudos neuropsicológicos sugerem que o TDAH está associado a alterações do córtex pré-frontal e de suas projeções a estruturas subcorticais, o que caracteriza esse transtorno por frequentes níveis de desatenção, impulsividade, hiperatividade, desorganização e inabilidade social, envolvendo um déficit do sistema inibitório ou nas funções executivas (MESSINA;



TIEDEMANN, 2009, p. 3). Os aspectos do funcionamento cerebral das funções executivas estão relacionados como planejamento, organização, execução das ações e monitorização do próprio comportamento do indivíduo (SENA; NETO, 2013, p.21).

Comparações das características diagnósticas da quarta e quinta edição do DSM do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade

Os critérios do diagnóstico do DSM-IV para o TDAH encontram-se em “Transtorno geralmente diagnosticado pela primeira vez na infância ou adolescência”. De acordo com o DSM-IV o TDAH “é um padrão persistente de desatenção e hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (APA, 2002, p. 151).

De acordo com os critérios diagnósticos, os sintomas devem causar prejuízos antes dos sete anos de idade e devem estar presentes em, pelo menos, dois contextos. Além disso, devem apresentar evidências de interferências no funcionamento acadêmico, social ou ocupacional, apossado em termos evolutivos. A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso de um transtorno global do desenvolvimento, esquizofrenia, transtorno psicótico ou por outro transtorno mental.

Os critérios do DSM-IV estabelecem que os indivíduos apresentem sintomas de TDAH por pelo menos seis meses. O subtipo de TDAH a ser diagnosticado depende de que os critérios desatenção, hiperatividade-impulsividade, ou ambos sejam preenchidos. Subtipo predominantemente desatento (TDAH-D), subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo (TDAH-HI) ou subtipo combinado (TDAHC).

Tannock (2013) destaca o entendimento das mudanças e considerações de dois distúrbios (Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade e Distúrbio de Aprendizagem) pelo DSM. Esta revisão dos critérios diagnósticos é baseada em quase duas décadas de pesquisas que mostram que o TDAH é um



distúrbio de comportamento presente em várias contingências (por exemplo, casa e escola). Embora esse distúrbio inicie-se na infância, os pesquisadores salientaram que os sintomas podem continuar na fase adulta. Portanto, o DSM-V tem como objetivo permitir que as crianças com TDAH possam continuar a receber cuidados necessários durante toda a vida.

O TDAH é uma das síndromes neurológicas mais comuns, segundo Sena; Neto (2013). Atualmente o transtorno está categorizado pela quinta edição do DSM na classificação dos Transtornos de neurodesenvolvimento.

Para diagnosticar uma criança com TDAH, considerava-se que o prejuízo estaria presente antes dos sete anos de idade, de acordo com o critério B do DSMIV. Para rever esse critério, o grupo de estudo do DSM-V proporcionou uma busca sistemática da literatura de dados originais para idade de início dos sintomas do transtorno. A análise dos artigos obteve pouca ou nenhuma precisão de validade de quando se inicia o transtorno. Os adultos com TDAH recordam os seus sintomas começando antes dos 12 anos, segundo Kessler et al. (2005 apud TANNOCK, 2013). Assim, os critérios do DSM-V sugerem a idade de 12 anos como início dos sintomas do TDAH.

Segundo Tannock (2013), os comportamentos manifestados pelos adultos nos sintomas do TDAH podem diminuir ou aumentar os prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. Como por exemplo, a dificuldade em manter a atenção em tarefas, esquecimento de pagar contas, de manter os compromissos, dificuldade para aguardar a sua vez. No DSM-V a proposta da elaboração dos sintomas tem como objetivo melhorar a confiabilidade e consistência no diagnóstico. No entanto, recomenda-se no DSM-V o limiar de cinco sintomas para os adultos. Sendo que, na quarta edição do DSM, o critério para diagnosticar o adulto seria os seis itens dos sintomas.

Houve uma modificação no critério E da quarta edição do DSM para o DSMV: o transtorno de espectro autista pode ser comórbido com TDAH.



Tannock (2013) ressalta que no ponto de vista clínico, a inclusão do TDAH em comorbidade com transtorno do espectro autista é benéfico para o tratamento clínico e medicamentoso de ambas as condições.

Na lista de sintomas do DSM-IV, há referência aos subtipos predominantemente desatento, hiperativo/impulsivo e combinado. Para tanto, o termo “subtipos” favorecia uma interpretação do perfil de sintomas no momento da avaliação, mas não identificava subgrupos distintos com estabilidade a longo prazo. No DSM-V, baseando-se nas evidências científicas e na prática clínica, optou-se pelo emprego do termo “especificadores” para classificar a situação atual no momento da avaliação, levando em consideração que os sintomas atuais podem se modificar com o tempo. O uso desses especificadores tem como princípio revelar ao longo da vida diferentes cursos clínicos e pode ajudar a esclarecer os diferentes sintomas de expressão (TANNOCK, 2013, p. 9).

Os especificadores são:

1. Apresentação combinada: Se tanto o critério desatenção quanto o critério hiperatividade-impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses.
2. Apresentação predominantemente desatenta: Se o critério desatenção é preenchido e o critério hiperatividade-impulsividade não é preenchido nos últimos seis meses.
3. Apresentação predominantemente hiperativa-impulsiva: Se o critério hiperatividade-impulsividade é preenchido e o critério desatenção não é preenchido nos últimos seis meses.

Conforme a quinta edição do DSM, a gravidade atual está descrita em leve, moderado e grave. Ao considerar a leve, o clínico identifica poucos sintomas, se alguns estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, e os sintomas resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social e profissional. A gravidade é moderada quando os



sintomas ou prejuízos funcionais estão presentes entre “leve” e “grave”. É considerada a gravidade atual grave, quando muitos sintomas estão além daqueles necessários para o diagnóstico, ou vários sintomas estão particularmente acentuados no funcionamento social e profissional (APA, 2014, p. 60).

Transtorno de Oposição Desafiante¹⁰

O TDAH associa-se ao comprometimento funcional em várias áreas (acadêmica, profissional e social), e a medida, que o indivíduo cresce, ocorrem taxas crescentes de comorbidade psiquiátrica. No caso do TDAH, os transtornos comórbidos mais comuns são: transtorno de oposição desafiante, transtorno de conduta, transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno específico da aprendizagem, transtorno de ansiedade, transtorno depressivo, transtorno explosivo intermitente, transtorno por abuso de substância, transtorno de personalidade antissocial e outros transtornos de personalidade, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de tiques e transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 65).

Diante da revisão das evidências existentes sobre o transtorno de oposição desafiante, a prevalência estimada em amostras clínicas (indivíduos com TDAH) é de 50%, muito mais alto que a população geral (SERRA-PINHEIRO et al., 2004, p. 274). O TDAH pode ser um fator de risco para o desenvolvimento do transtorno de oposição desafiante (APA, 2014, p. 466).

O transtorno de oposição desafiante (TOD) pode ocorrer com e sem TDAH. “Na população em geral, transtorno de oposição desafiante é comórbido com TDAH em cerca de metade de crianças com a apresentação combinada e em cerca de um quarto daquelas com a apresentação predominantemente desatenta” (APA, 2014, p. 65). Devido à alta taxa de

¹⁰ No DSM-IV era nomeado como “Transtorno de Desafiador de Oposição” em “Transtornos Geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência/ Transtornos de Déficits de Atenção e de comportamento disruptivo”.



comorbidade com o TDAH, optou-se por descrever mais detalhadamente os critérios diagnósticos do TOD.

Para preencher os critérios do diagnóstico de TOD, "os comportamentos têm que ocorrer com mais frequência do que normalmente se observa em indivíduos de idade e nível de desenvolvimento comparável e deve acarretar prejuízo significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional" (APA, 2002, p.173). Ao longo do desenvolvimento do transtorno, é frequente que o indivíduo vivencie conflitos com os pais, professores, supervisores, parentes e parceiros românticos (APA, 2014, p. 465).

BARKLEY (1997 apud LUISELLI, 2010, p. 39) define de forma sucinta:

"A presença de comportamento desafiador de oposição, ou agressão social, em crianças é mais estável das psicopatologias infantis ao longo do desenvolvimento e constitui o elemento indicador mais significativo de um amplo conjunto de riscos acadêmicos e sociais negativos que as demais formas de comportamento infantil desviado."

O transtorno de oposição desafiante é: "um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade." (APA, 2014, p. 462). A principal característica do transtorno é um padrão frequente e persistente de humor raivoso/ irritável, de comportamento questionador/ desafiante ou de índole vingativa. Esse padrão de comportamento é descrito em oito critérios: perder a calma; ser sensível ou facilmente incomodado; ser raivoso e ressentido; questionar figuras de autoridade; desafiar acintosamente ou se recusar a obedecer regras; incomodar deliberadamente outras pessoas; culpar outros por seus erros ou mau comportamento; ser malvado ou vingativo. O diagnóstico de TOD é realizado quando o indivíduo demonstra, por um período de seis meses, pelo menos quatro dos comportamentos apresentados. A perturbação no comportamento está associada à sofrimento para o indivíduo ou para os outros em seu contexto social imediato.

O diagnóstico de TOD não pode ser realizado durante o curso de um Transtorno psicótico depressivo ou bipolar, por uso de substância.



Os sintomas do TOD podem se limitar apenas a um ambiente, mais frequentemente em casa. Nos casos mais graves, os sintomas do transtorno estão presentes em vários ambientes. Todavia, a difusão dos sintomas é um indicador da gravidade do transtorno. Na avaliação é extremamente importante observar o comportamento do indivíduo em vários ambientes e relacionamentos (APA, 2014, p. 463). Esses comportamentos devem ser analisados nas interações com outras pessoas, porque as crianças com TOD não se identificam como desafiadoras e oposicionais, ou seja, não assumem nenhuma responsabilidade dos seus próprios atos, pois justificam seus comportamentos como uma “resposta a exigências ou circunstâncias irracionais” (APA, 2002, p. 174).

Conforme Luiselli (2010) a apresentação dos sintomas do TOD normalmente é “evidente antes dos oito anos de idade e nunca depois da adolescência.” Os primeiros sintomas ocorrem frequentemente em crianças em idade pré-escolar e, raramente, após o início da adolescência.

Essas crianças podem apresentar durante os anos escolares baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, oscilação de humor, uso precoce de álcool e drogas e cometer relatos mentirosos. Crianças e adolescentes com as manifestações do TOD podem apresentar, a longo prazo, riscos aumentados para transtorno de conduta por uma série de comportamentos antissociais, problemas de controle de impulsos, abuso de substâncias, ansiedade e depressão (APA 2014, p. 464).

O TOD é mais prevalente em famílias nas quais o cuidado da criança é perturbado por uma sucessão de cuidadores diferentes ou em famílias nas quais são comuns práticas agressivas, inconsistentes ou negligentes de criação dos filhos. No DSM-V, o TOD está associado a um risco aumentado para tentativas de suicídio, mesmo depois do controle dos transtornos comórbidos.



No DSM-IV o TOD era classificado na categoria dos Transtornos Geralmente Diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência, na seção dos Transtornos de déficit de atenção e do comportamento disruptivo, chamado de Transtorno desafiador opositivo (APA, 2002, p. 173). Já no DSM-V é classificado como transtorno disruptivo do controle de impulsos e da conduta, e inclui condições que envolvem problemas de autocontrole entre as emoções e comportamentos (APA, 2014, p. 461). Portanto, esses problemas se manifestam em comportamentos que violam os direitos dos outros e/ou colocam o indivíduo em conflitos significativos com normas sociais ou figuras de autoridade.

No DSM-V, a especificação da gravidade atual está classificada como leve, moderada e grave, referente ao número de ambientes em que os sintomas se manifestam. No caso do leve, apenas um ambiente; moderada, os sintomas estão presentes em pelos menos dois ambientes e, grave, os sintomas aparecem em três ou mais ambientes (APA, 2014, p. 463).

Avaliação e diagnóstico do TDAH

É muito comum, no dia a dia dos pediatras, psicólogos e psiquiatras, diagnosticar casos de TDAH e TOD. O uso da avaliação neuropsicológica nos quadros psicopatológicos da infância e adolescência vem crescendo acentuadamente na produção científica.

Segundo Graeff; Vaz (2008, p. 2) a avaliação neuropsicológica e o diagnóstico do TDAH envolvem um processo delicado e complexo, o qual demanda do profissional experiência clínica e bom conhecimento teórico. O diagnóstico do TDAH deve ser essencialmente clínico, baseado nos critérios do DSM-V e está aliado a uma gama de técnicas e instrumentos, como entrevistas clínicas, uso de escalas, testes psicológicos e neuropsicológicos. Através deles é possível fornecer dados quantitativos mais sistematizados dos sintomas a respeito do funcionamento da criança no processo avaliativo e diagnóstico. A entrevista com os pais é indispensável para investigação dos sintomas. Ainda



sim, a coleta de dados no âmbito escolar é fundamental para se firmar o diagnóstico e na avaliação do tratamento.

O objetivo da avaliação neuropsicológica, não é rotular, mas sim, qualificar a extensão do impacto na vida do paciente para melhor ajudá-lo, através de uma intervenção significativa (COELHO; BASTOS, 2011). A avaliação neuropsicológica permite auxiliar o clínico em três questões: identificar o TDAH; explorar diagnósticos alternativos e documentar a existência de comorbidade (BARKLEY et al., 2008, p. 382). Além disso, a avaliação bem conduzida pode esclarecer sintomas, eliminar falsos positivos e dar significado a sintomas que podem ser considerados variantes da normalidade ou oriundos de outros quadros que não o TDAH. Mesmo que o diagnóstico esteja confirmado, uma avaliação neuropsicológica pode prover dados que auxiliarão no estabelecimento de uma estratégia terapêutica adequada, mais abrangente e eficaz (GRAEFF; VAZ, 2008, p. 13).

Apesar de todos os recursos existentes, é fundamental a organização do raciocínio clínico para se chegar a um diagnóstico. A clínica é sempre soberana, portanto, um sujeito pode ser diagnosticado como TDAH com comorbidade TOD, independentemente de alterações no exame neurológico, nos exames de neuroimagem e/ou nos testes neuropsicológicos. Ainda que diversas pesquisas referentes aos testes neuropsicológicos não tenham demonstrado um resultado estatisticamente significativos quanto à capacidade de diagnosticar o TDAH e/ou TOD, sua utilização pode contribuir para uma visão mais ampla do processo e o funcionamento dos sintomas do paciente (COELHO; BASTOS, 2011).

Alterações Executivas no TDAH e TOD

Podemos associar o Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade e Transtorno de oposição desafiante com os prejuízos cognitivos nas funções executivas (BORGES et al., 2008).



Nos últimos anos, a neuropsicologia tem realizado várias pesquisas sobre as funções executivas. Muitas evidências relacionam a execução das funções executivas à região mais anterior do córtex pré-frontal (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 88). Apesar de ser uma região recente no ponto de vista da evolução, ela demora a amadurecer durante o desenvolvimento infantil e continua a maturação até o final da adolescência (ANDERSON, 2001 apud BANASKIWITZ, 2012, p. 14).

Sabe-se que o desenvolvimento cortical do cérebro acontece em etapas, começando das áreas primárias, motoras e sensoriais, para as áreas secundárias adjacentes, e terminando nas áreas de associação parietal, temporal e pré-frontal (STUSS e ANDERSON, 2004 apud BANASKIWITZ, 2012, p. 14).

Cosenza; Guerra (2011, p. 91) afirmam que:

A região pré-frontal não é homogênea e tem uma grande quantidade de conexões com outras regiões corticais e subcorticais, por meio de circuitos que podem ser independentes, mas que funcionam de forma interativa. Portanto, o córtex pré-frontal tem uma função de coordenação, e para isso necessita receber informações de outras áreas cerebrais e repassá-las, por sua vez, a muitas outras regiões. Para que um comportamento dirigido a um objetivo seja eficiente, essa região precisa integrar e distribuir temporalmente diferentes capacidades de percepção, ação e cognição.

Os lobos frontais são responsáveis pelas formas mais elaboradas de comportamento, as que resultam da imposição de metas estabelecidas pelo próprio indivíduo e que dependem de planos e estratégias que regulam ideias e comportamentos (Lúria 1902 apud SOUZA R. et al., 2013, p.293).

Durante muito tempo essa grande quantidade de alterações comportamentais aparentemente desconexas confundiu estudiosos. O avanço das pesquisas e das novas técnicas disponíveis, como as neuroimagens funcionais, veio permitir uma melhor compreensão das funções pré-frontais.



O desenvolvimento sadio das funções executivas parece desempenhar papel importante na aquisição de competências sociais da criança, de modo a prepará-la, tanto academicamente, quanto socialmente (BANASKIWITZ, 2012, p. 15).

O uso da linguagem pode ser considerado como um dos componentes auxiliares na auto-regulação do comportamento no desenvolvimento sadio das funções executivas. Os estímulos sensoriais vão evoluindo, até o pleno desenvolvimento maturacional da linguagem em sua expressividade e compreensibilidade. Como ferramentas, o indivíduo passa a gerenciar, organizar e planejar o comportamento, conseguindo manter a atenção e controlando a impulsividade.

Crianças com TDAH se beneficiam do uso de estratégias verbais para desenvolver um autocontrole. Se a atenção interfere na memória, esta, quando em comprometimento, também afetará todo o processo de aprendizagem, inclusive o da linguagem. No ambiente escolar, por sua vez, demanda que a criança esteja pronta para acessar as informações e possua habilidades de pensamento. As alterações de atenção e das funções executivas do TDAH podem induzir a erros como, por exemplo, nos cálculos das operações aritméticas (inverter números de sequência, 163 ao invés de 136; apresentar disgrafia no desenho do algarismo; não perceber dados essenciais em enunciados matemáticos; desorganização espacial, pela omissão de sinais, pela inversão da ordem, pela dificuldade no planejamento mental; lentidão para evocação da tabuada) (COELHO; BASTOS, 2011).

Goldberg enfatiza (2002 apud DIAS, MENEZES & SEABRA, 2010, p. 81) “que nenhuma outra perda cognitiva pode ser tão comprometedora para o comportamento humano quanto a das funções executivas.” Alterações nas funções executivas estão muitas vezes relacionadas com diversos quadros neurológicos e psicopatológicos (NATALE, TEODORO e HAASE, 2008, p. 209).



A “síndrome disexecutiva” é um termo que se refere ao comprometimento das funções executivas, que compreende as alterações cognitivas comportamentais. Por exemplo, um indivíduo com essa síndrome apresenta dificuldades no processo de tomada de decisões; traça metas irrealistas e não prevê a consequência; passa a solucionar seus problemas por tentativa e erro; apresenta dificuldade de controlar os impulsos, distração, desorganização. No aspecto clínico depende muito de quais circuitos pré-frontais estão danificados e pode ocasionar diversos transtornos comportamentais desadaptativos (MALLOY-DINIZ et al.,2008, p. 189; DIAS, MENEZES & SEABRA, 2010, p. 82).

De fato, alterações no controle executivo já têm apresentado em diversos casos clínicos, especificamente em criança e adolescentes, como no Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, tal como transtorno de comportamento disruptivo (ALFANO, 2005; ASSEF, 2005; COUTINHO et al., 2007; NIGG, 2001; WOLFE, 2004 apud DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010, p. 83); transtornos invasivos ou globais do desenvolvimento; transtorno de aprendizagem, bem como a dislexia e a discalculia; quadros neurológicos, como a epilepsia; e também naqueles caracterizados por alterações cromossômicas, como a síndrome de Down, Síndrome de Prader-Willi; Síndrome Tourette e Transtorno Obsessivo Compulsivo (DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010, p. 84).

Há evidências do alto índice dessas alterações do funcionamento executivo correlacionadas ao TDAH (DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010; BORGES, et al., 2008). Artigos revisados apontam uma associação entre prejuízos nas funções executivas e o TDAH, mais especificamente, um prejuízo na habilidade de inibir o comportamento, o que teria consequências diretas sobre o auto-controle do indivíduo (BARKLEY, 1997 apud DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010. p. 84).

Esses apontamentos são exemplificados no estudo de BORGES, et al. (2008), nos quais crianças com TDAH têm apresentado baixo desempenho na



inibição de resposta, no planejamento de tarefas e na atenção seletiva, e um maior aumento na perseveração de resposta, quando comparadas a grupo controle. Além disso, as crianças podem conduzir em diversas atividades cotidianas com comprometimentos, como na escola. Por exemplo, prejuízos na memória de trabalho (dificuldades na compreensão de leitura, mesmo na presença de boas habilidades de reconhecimento de palavras) (MAHONE & SILVERMAN, 2008 apud DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010, p. 85).

De fato, postergar tarefas e/ou não concluí-las, dificuldade de focar e sustentar a atenção, dificuldade em organização e hierarquização, deficiência em memória de trabalho e prospectiva, esquecimento de datas e compromissos, são alterações executivas frequentemente relatadas em associação com o TDAH (SABOYA, SARAIVA, PALMINI, LIMA & COUTINHO, 2007 apud DIAS; MENEZES & SEABRA, 2010, p. 85).

Travella (2004 apud LOPES; DO NASCIMENTO; BANDEIRA, 2005) descreve as principais funções executivas cuja alteração se vincula ao TDAH:

- 1) organização, hierarquização e ativação da informação: o indivíduo é pressionado para começar e cumprir a tarefa em tempo; apresenta dificuldade em estabelecer as atividades prioritárias; tem necessidade de variar as tarefas;
- 2) Focalização e sustentação da atenção: o indivíduo apresenta um nível de distração bem elevado por estímulos externos e internos; perde o foco em determinadas atividades, como, por exemplo, a leitura; necessita de lembretes para executar as tarefas; apresenta abandono precoce no que se envolve;
- 3) Alerta e velocidade de processamento: a pessoa tem excessiva sonolência, falta de motivação e cansaço constante; pouca velocidade de processamento; esgotamento fácil do esforço;
- 4) Manejo da frustração e modulação do afeto: o sujeito apresenta baixa tolerância à frustração e baixa autoestima; hipersensibilidade a críticas; irritabilidade; preocupações excessivas e perfeccionismo;
- 5) Utilização e evocação da memória de trabalho: o indivíduo se esquece das suas responsabilidades pessoais; não conserva as informações.



O artigo de Nigg et al. (2005) descreve que nenhum teste de função executiva é sensível e específico para o TDAH. As medidas executivas parecem ser independentes tanto nos efeitos do grupo TDAH quanto nas condições comorbidas (Transtorno disruptivo, transtorno de aprendizagem).

Nessa pesquisa, os autores compararam um grupo de crianças com TDAH ou um dos seus subtipos (critérios do DSM-IV) com outro grupo de crianças sem TDAH. Na medição clínica, eles avaliaram a distribuição do desempenho dos dois grupos e observaram que indivíduos que apresentam desempenho inferior nos testes são suscetíveis de ter TDAH, mas apenas uma minoria de crianças com TDAH apresentavam um déficit em qualquer teste específico. Ou seja, constatou-se falta de sensibilidade dos testes de função executiva e a dificuldade de definir subtipos. Portanto, a ausência de uma deficiência cognitiva específica não pode ser usada para descartar TDAH.

Na revisão de Borges et al. (2008) foram encontrados 12 estudos referentes aos prejuízos neuropsicológicos associados a um pior desempenho em funções executivas (falha na inibição do controle de impulso; na avaliação de consequências e na regulação do afeto) nos casos de comorbidades entre TDAH/ Transtorno de Oposição desafiante e Transtorno de Conduta.

Para que o indivíduo possa ter um bom desempenho escolar, no contexto do controle inibitório, é indispensável refletir antes de agir, controlar as emoções e pensar diante das situações de conflito. É necessário que o sujeito seja flexível, tenha bom relacionamento social e familiar e tenha condições de elaborar estratégias. Como já mencionado, crianças impulsivas não tem controle inibitório desenvolvido, agem sem pensar, e assim são inflexíveis. Não conseguem parar e escutar o que estamos a dizer, como consequência, a aprendizagem fica comprometida.

Apesar de existirem muitos estudos empíricos sobre TDAH e TOD, constatase que boa parte da população e dos profissionais que interagem com as crianças acometidas por esses transtornos não estão sendo corretamente



informados e adequadamente esclarecidos. Por tanto, se torna muito viável a capacitação adequada de profissionais, bem como um programa de treinamento para esclarecer os pais e educadores sobre os diferentes aspectos tanto do TDAH quanto do TOD que as crianças podem apresentar (COUTO; MELO-JUNIOR e GOMES, 2010).

Conclusão

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico e usualmente apoiado em critérios operacionais de sistemas classificatórios como o DSM-V e o CID-10, com o auxílio de exames neurológicos. O critério do DSM-V envolve a análise da frequência, intensidade, amplitude (persistência em mais um contexto) e duração (pelo menos seis meses) da tríade sintomática da apresentação combinada, desatenta e hiperativa-impulsiva (APA, 2014).

O TDAH pode manifestar-se isoladamente, apesar da alta incidência de comorbidades, isto é, a simultaneidade de ocorrência de dois ou mais transtornos / problemas orgânicos é frequente. A mais frequente comorbidade com TDAH é o Transtorno de Conduta e Transtorno de Oposição Desafiante (APA, 2002) com aproximadamente 30% a 50%. Na população brasileira, foi encontrado um índice de 47,8% de comorbidade com Transtornos disruptivos em adolescentes (ROHDE & cols, 1999 apud SANTOS; VASCONCELLOS, 2010 p.719).

A avaliação neuropsicológica destaca-se como um meio utilizado pela neuropsicologia cognitiva para investigar o funcionamento cognitivo e suas expressões comportamentais (ANDRADE, 2008. p. 89). Nesse processo de avaliação são utilizados testes, inventários, questionários, entrevistas e uma observação minuciosa dos comportamentos do sujeito perante a avaliação.

Considera-se que as funções executivas estão relacionadas em diferentes processamentos cognitivos, como a atenção seletiva, planejamento (prioridades), inibição de respostas inadequadas (impulsos), tomada de



decisões e antecipação de consequências futuras (DIAS, MENEZES & SEABRA, 2010, 81).

As alterações das funções executivas fazem parte de vários quadros neuropsicológicos e patológicos e entre eles está inserido o TDAH/TOD. Crianças diagnosticadas com TDAH/TOD têm grande impacto no ajustamento social, familiar e acadêmico, por causa da dificuldade com regras e com autocontrole. Como o comportamento é imprevisível, a desatenção e a falta de controle se intensificam em situações de grupo, dificultando a percepção seletiva de estímulos relevantes, a organização e a execução adequada das tarefas. É comum que ocorra nessas crianças comprometimento na memória de trabalho, nas funções executivas e na velocidade de processamento das informações (SOUZA, I. et al., 2001, p. 402).

Portanto, em sala de aula, a criança com TDAH/TOD apresenta dificuldade de manter as informações em mente, manipulá-las, ou agir de acordo com elas, antecipar consequências futuras e seus atos, diminuir a capacidade de percepção do tempo e da organização temporal das ações, comportamentos de conduta, interações negativas com outras pessoas, comunicação distorcida.

Sabe-se que essas crianças são capazes de aprender, mas têm dificuldades de se sair bem na escola devido ao impacto que os sintomas têm sobre desempenho escolar. Quanto ao funcionamento escolar dessas crianças, pode acarretar ao longo do tempo baixo potencial, como, trocas seguidas de escola, repetência, dificuldade nas disciplinas, aversão à escola, não gostar de estudar e sendo assim o desfecho de escolaridade se torna mais baixo na vida adulta (SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p. 720).

O melhor tratamento para TDAH/TOD é o multimodal. As estratégias de intervenção incluem os diferentes tipos de terapia psicológica e de tratamentos médicos (tais como terapia fenomenológica, ludoterapia, psicoterapia de grupo, terapia comportamental, terapia familiar e conjugal e terapia medicamentosa),



tanto para a criança, como para seus pais, bem como diferentes ações educacionais, implementadas na sala de aula, e nas demais instâncias da unidade escolar e para outros profissionais da saúde (BARKLEY et al., 2008, p. 419).

Contudo, o examinador durante o processo da avaliação neuropsicológica pode utilizar qualquer informação proveniente do resultado da testagem psicológica e da observação do comportamento, assim como de fontes complementares com pais e professores, para ajudá-lo a julgar a natureza e gravidade dos déficits da criança (BARKLEY et al., 2008, p. 396).

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, A. M. **Evidências de validade de instrumentos para avaliar funções executivas em alunos de 5ª a 8ª série**. 2008. 120f. Tese (Dissertação de Mestrado)- Programa de pós- graduação Stricti Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba. 2008.

BANASKIWITZ, N. H. van C. **Estudo da função executiva em crianças com epilepsia focal benigna da infância com pontas centrotemporais**. 2012. 129f. Tese (Dissertação de Mestrado) - Programa de Neurologia, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2008. 782 p.

BORGES, J. L. et al. **Avaliação Neuropsicológica dos transtornos psicológicos na infância: um estudo de revisão**. Psico- USF Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Itatiba, v. 13, n.1. jun. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712008000100015&script=sci_arttext> Acesso em: 11 de fevereiro 2015.

COELHO, C. L. M., BASTOS, C. L. **A avaliação neuropsicológica e o diagnóstico do TDAH**. Revista Psychiatry on line Brasil, v.16, n.12. dez. 2011. Disponível em: < <http://www.polbr.med.br/ano11/clau1211.php>>. Acesso em: 13 de maio 2015.



COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. A árvore do bem e do mal. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.87-98.

COUTO, T. de S; MELO-JUNIOR, M.R. de; GOMES, C.R de A. **Aspectos neurobiológicos do tratamento do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão.** Ciência & Cognição, v.15, n.1 maio 2010. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/202/174>> Acesso em: 28 de jul. 2015.

DIAS, N.; MENEZES, A. & SEABRA, A. G. **Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 1, n.1. p. 80-95. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/8619>> Acesso em: 15 de abril 2015.

GRAEFF, R. L.; VAZ, C. E. **A avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Psicologia USP, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, v. 19, n.3. set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000300005> Acesso em: 22 de abr. 2015.

LOPES, R. M. F.; DO NASCIMENTO, R. F. L.; BANDEIRA, D. R.. **Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. Avaliação Psicológica,** v.4, n.01. jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712005000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

LUISELLI, J. K. **Características clínicas e tratamento do transtorno desafiador de oposição.** In: CABALLO, V. E. Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos. São Paulo: Santos, 2010. p. 39-55.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Neuropsicologia das Funções Executivas.** In: FLUENTES, D. et al. Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 187-206.

MESSINA, L. F.; TIEDEMANN, K. B. **Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 2. Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000200005> Acesso em: 14 de mai. 2013.

NATALE, L.; TEODORO, M. L. M.; HAASE, V. G.. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas em crianças.** In: Ortiz, (Org.). Avaliação neuropsicológica. Panorama interdisciplinar dos estudos atuais na normatização e validação de instrumentos no Brasil. São Paulo: Vetor, 2008, p. 208-220.
NIGG et al. Causal Heterogeneity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Do We Need Neuropsychologically Impaired Subtypes? Journal Society of Biological Psychiatry, p. 1224-1230, 2005.



SANTOS, L. de F.; VASCONCELOS L. A. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Universidade de Brasília, v.26, n.4. dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>> Acesso em: 12 de jul 2015.

SENA, S. da S.; NETO, O. D. **Distraído e a 1000 por hora: guia para familiares, educadores e portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. 126 p.

SERRA-PINHEIRO, M. A. et al. **Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 26, n. 4. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462004000400013&script=sci_arttext> Acesso em: 20 de jun. 2014.

SOUZA, I. et al. **Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção**. Arquivos de Neuropsiquiatria, São Paulo, v. 59, n.2B. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v59n2B/a17v592b.pdf>> Acesso em: 29 de jun. 2014.

SOUZA, R. de O. et al. **Cognição e Funções Executivas**. In: Lent, R. Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 288302.

TANNOCK, R. PhD. Rethinking ADHD and LD in DSM-5: **Proposed Changes in Diagnostic Criteria**. Journal of Learning Disabilities, Canada, p.5, 01 jan. 2013.





**Brain
Connection**

CONHEÇA PRINCÍPIOS DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO

Divertendo-se para o mesmo objetivo

COMUNICAÇÕES ORAIS



A COMPREENSÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Miryan Cristina Buzetti-Univ. Estadual Júlio de Mesquita Filho (Marília SP)
Simone Aparecida Capellini-Univ. Estadual Júlio de Mesquita Filho (Marília SP)

Agência Financiadora: CNPQ

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo analisar a compreensão do professor do Ensino Fundamental I sobre consciência fonológica. A aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo exigindo das crianças componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem. O estudo é qualitativo na modalidade exploratória. O instrumento foi um questionário aberto aplicado em 12 professores dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Os dados foram categorizados para melhor serem analisados. Os resultados apontam que os professores têm um conhecimento superficial sobre consciência fonológica, realizando em alguns momentos confusões sobre o termo. É necessário que pesquisas sobre como se ensina e se aprende a ler e escrever chegue ao conhecimento do professor em sala de aula para que este possa realizar uma prática mais eficiente.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Professores. Processo de Aprendizagem.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita constituem uma importante limitação para o avanço nas séries escolares e para a realização de atividades na vida social e profissional. De acordo com Vellutino, Fletcher, Snowling (2004) um importante desafio enfrentado pela escola atualmente é o início do processo de alfabetização e a compreensão do princípio alfabético. Aprender a ler e a escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, no qual a criança normalmente



utiliza no seu dia a dia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados por elas.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo exigindo das crianças componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, portanto a criança precisa desenvolver diferentes processos para poder aprender a ler e escrever. Diante disso, é fundamental que os professores conheçam as estratégias de leitura e escrita utilizadas pelas crianças para poder otimizar a aprendizagem e identificar as possíveis dificuldades encontradas por elas.

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra é necessário o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação.

Para que ocorra o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita é necessário o acesso ao léxico mental, memória de trabalho, ao processamento visual e ao processamento auditivo. Para ler, em um primeiro momento, são utilizados os neurônios da identificação visual dos objetos. Nessa fase, os neurônios da região occipito-temporal do cérebro realizam o reconhecimento visual da escrita, isto é, identifica, mas não há ainda a leitura ou reconhecimento de significado. Em seguida ao reconhecimento visual, os neurônios se conectam uns aos outros, promovendo a relação entre a palavra escrita com as representações dos sons e significados. Dehaene (2012) diz que há, portanto, dois grupos de neurônios: (i) os que dão acesso direto ao significado (reconhecimento visual) sem ter que ler sílaba por sílaba, o que ocorre no caso de palavras conhecidas pelo leitor, sendo assim acontece a leitura conhecida como lexical e (ii) os neurônios que fazem a conversão da



imagem das letras em representação dos sons, formando a via de leitura fonológica.

Lemle (1991) afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como compreensão de símbolo, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita. É necessário que o aluno compreenda a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras, ter a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua.

Lemle (1991), continuando neste enfoque, diz que é preciso estabelecer relação entre a unidade da palavra e seu sentido no contexto, reconhecendo o significado da palavra e a estrutura da língua.

Dessa maneira, segundo Capovilla e Capovilla (2000), as habilidades de processamento fonológico, como a memória fonológica de trabalho (processamento ativo e armazenamento transitório de informações fonológicas), o acesso ao léxico mental (acesso à informação fonológica estocada na memória de longo prazo) e especialmente a consciência fonológica, têm se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita.

Sabe-se que a alfabetização é um processo que inicia formalmente as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar disso, suas bases são lançadas muito antes, pois desde que nascem elas já estão expostas às práticas sociais da leitura e da escrita, já começam a ter contato com o mundo letrado, com diferentes gêneros textuais, como imagens e sons.

Objetivo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a compreensão do professor do Ensino Fundamental I sobre consciência fonológica. Identificando sua definição e entendimento sobre o conceito.



Método

Este estudo é de caráter qualitativo na modalidade exploratória. A abordagem qualitativa se refere a uma abordagem interpretativa das observações, buscando explicações. É uma forma de estudo da sociedade que se baseia na maneira como as pessoas dão sentido e interpretam suas experiências (VILELAS, 2009).

A modalidade exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Gil (2002) destaca que a maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e análise de exemplos que estimulam a compreensão.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética Unesp (Marília SP), teve como participantes 12 professores que trabalham há mais de três anos nas duas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino. Os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam um questionário sobre a temática. Para manter o sigilo dos participantes eles foram nomeados como P1, P2, P3....P24.

As questões abertas foram elaboradas previamente pelas pesquisadoras e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). A análise do conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas.

Resultados e discussão

A definição apresentada pelos professores sobre consciência fonológica foi organizada em cinco categorias:

1. Compreensão dos sons



2. Percepção dos fonemas
3. Entendimento da leitura
4. Codificação, compreensão do alfabeto
5. Capacidade de aprender a ler e escrever

A categoria “compreensão dos sons” foi a mais utilizada pelos professores. Cinco professores definiram a consciência fonológica nesta direção, como exemplo a professora P1:

“Quando a criança compreende o som atribuído as letras e faz relação entre som e escrita, palavras que começam com o mesmo som ou terminam com o mesmo.”

De acordo com Maluf e Barrera (1997), a consciência fonológica pode ser considerada uma capacidade cognitiva que vai se desenvolvendo de acordo com a compreensão da criança sobre a linguagem oral, sendo uma parte integrante da consciência metalinguística, refletindo sobre as partes da palavra e os segmentos da fala trabalhando com rimas, aliterações, sílabas e fonemas.

A professora P5 coloca que: *“Quando a criança adquire a habilidade de reconhecer e identificar som e letra”*.

Quando as crianças estão aprendendo a ler a consciência fonológica as auxilia no processo de decodificar palavras, facilitando a compreensão da leitura. A consciência fonológica refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada e à habilidade de manipular esses segmentos. Quando o professor compreende a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem de leitura e escrita, ele poderá realizar um trabalho mais dirigido e adequado a necessidade da criança.

A professora P9 definiu consciência fonológica como:



“É o entendimento da leitura, sem nenhuma dificuldade. Para ler é preciso compreender e entender para se fazer uma leitura boa.”

O desenvolvimento da capacidade de pensar de forma consciente sobre os sons da fala e suas combinações são ferramentas essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita. Sabendo da importância do treinamento da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita, o professor alfabetizador deve ser capaz de propor atividades que visem a esse treino, tendo em vista que sozinha a criança terá muito mais dificuldade para realização dessa capacidade indispensável no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A professora P4 define:

“A compreensão dos sons emitidos, realizando a identificação dos fonemas.”

A professora P7 define consciência fonológica como:

“Um modo de compreender como a criança aprende através dos sons das letras (sílabas).”

Quando o professor compreende a importância do aluno reconhecer e identificar os fonemas, é possível realizar um trabalho pedagógico mais direcionado que facilite a aprendizagem do aluno. É necessário que o professor explore e trabalhe com mais frequência atividades que envolvam rima e aliteração, por exemplo, mas que esse professor consiga compreender o objetivo e a importância de trabalhar esse tipo de atividade do processo de aprendizagem do aluno.

É necessário então, que o professor tenha clareza dos processos de aprendizagem de leitura e escrita para que possa desenvolver um trabalho pedagógico mais eficiente e adequado. A falta de conhecimento do professor sobre a temática reflete em sua prática em sala de aula, dificultando a aprendizagem por parte do aluno. É preciso superar a discussão entre métodos e técnicas de alfabetização, antes disso, é necessário que o professor entenda



como a criança aprende a ler e escrever, que ele reconheça as habilidades preditoras e a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem do aluno.

Conclusão

Quando as crianças estão aprendendo a ler, a consciência fonológica as auxilia no processo de decodificar palavras, facilitando a compreensão da leitura. A consciência fonológica refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada e à habilidade de manipular esses segmentos. A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística, está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Ter o conhecimento sobre a importância da consciência fonológica auxilia o professor alfabetizador a planejar intervenções mais adequadas e eficazes no processo de aprendizagem de leitura e escrita do aluno, evitando algumas dificuldades futuras. É necessário que o nosso professor reflita e compreenda o processo de aprendizagem, dando significado a sua prática, possibilitando assim um trabalho com maior qualidade e uma prática pedagógica baseada em evidências científicas.

É necessário que pesquisas sobre como se ensina e se aprende a ler e escrever chegue ao conhecimento do professor em sala de aula, para que ele entenda sobre quais mecanismos e estratégias são necessárias para essa aprendizagem.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora: Edições 70, 1977.



CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon.2000

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 125-145. 1997

VELLUTINO, F. R., FLETCHER, J. M., SNOWLING, M. J., & SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(1), 2-40. 2004

VIGOTSKI, L. S. A pré- história da linguagem escrita. In: Vigotski, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DO AUTISTA Xilo-sílabas: um método em desenvolvimento

Ivane Laurete Perotti
UEMG-Universidade do Estado de Minas Gerais

Palavras-chave: linguagem; método; alfabetização; autismo; xilofone.

INTRODUÇÃO

As interrogações que pontuam o presente artigo surgem do trabalho sistemático realizado em oficinas de repertório verbal que, por mais de duas décadas, conjugam ações da aquisição da linguagem na intervenção linguística de portadores de TEA (sigla a partir de agora assumida como referência ao Transtorno do Espectro Autista), juntamente com os estudos enfocados nos cursos de pedagogia e na preparação de pedagogos para a coordenação dos percursos linguísticos dos sujeitos em fase escolar. Assim, às margens das



questões desta proposta de pesquisa em desenvolvimento deslizam recortes das interrogações colocadas pela aquisição da linguagem no campo da alfabetização e do letramento escolarizado, pela psicolinguística, pelas ciências do comportamento humano voltadas para a comunicação verbal, interação social e formação do sujeito linguístico e pelos fundamentos da educação musical. Frente às diferentes abordagens apresentadas por especialistas da área da linguagem na educação de crianças atípicas, estudos têm indicado a existência de múltiplos obstáculos de natureza diversa no processo linguístico das crianças autistas: ecolalias, movimentos repetitivos e repetidos, frases descontextualizadas, repetições de enunciados alheios, silêncios, distanciamento social, entre outros. Leo Kanner (1943) foi o primeiro a observar as características do autismo sob o título Alterações Autistas do Contato Afetivo, quando elenca o que hoje se chama “Tríade do Prejuízo” na comunicação verbal e não verbal das crianças comprometidas. O desenvolvimento de metodologias nas variáveis de intervenção em casos de desenvolvimento atípico - alunos com TEA - não se desvincula da lei da inserção e da pedagogia para o letramento e a alfabetização competente, mesmo em se considerando a disparidade sintomatológica dos perfis de atendimento.

Estudos neurocientíficos têm fornecido conhecimentos importantes sobre a sensibilização auditiva nos portadores de TEA e as condições neurobiológicas que, uma vez investigadas, facilitam escolhas adequadas na intervenção da aprendizagem atípica. As experiências multidisciplinares confirmam que um indivíduo portador de TEA pode ser alfabetizado, dependendo da escolha do método empregado no processo de aprendizagem, sendo este o foco central do presente trabalho: a metodologia xilarmônica de segmentação fonológica para a evolução da consciência fonológica.

Partindo de conhecimentos linguísticos que elucidam a configuração das sílabas em Língua Portuguesa Brasileira, os sons vocais elementares e os fonemas, tem-se, conforme MATOSO CÂMARA Jr. (ed. 363,2004, p. 16) que:

“A divisão mínima na segunda articulação da língua é a dos sons vocais elementares, que podem ser vogais ou consoantes. A divisão



resulta de um processo psíquico da parte de quem fala e quem ouve. Na realidade física a emissão vocal é um contínuo, como assinalam quer os aparelhos acústicos, quer os aparelhos de registro articulatório. Já se trata, pois, de uma primeira abstração intuitiva do espírito humano em face da realidade física.”

Seguindo as reflexões do autor, (2004) a primeira articulação diz respeito à combinação que fazemos dos signos linguísticos, formando sequências lógicas; e a segunda faz referência à combinação que fazemos dos fonemas, que se associam a esses signos. Por conseguinte, aplicando os experimentos científicos de observação e análise sistemática sabe-se hoje que os portadores de TEA têm audição hiperfocal e considerável facilidade para formatar sons: quanto mais simples for a sequência sonora, mais fácil para o autista materializá-la, em um processo no qual a velocidade é unilateral, focal, material. Observa-se que sujeitos do perfil autístico apresentam velocidade um pouco menor de verificação das alturas e melodias quando em ambiente sonoro de troca ou intercalação, quando a memória melódica parece ser maior em crianças neurotípicas.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, observa-se que a criança autista não é facilmente atraída para a articulação, pois a diferenciação sonora e articular dos sons consonânticos e vocais diferem entre si. Investigações bem calçadas em aparato científico comprovam evidências neurológicas nas quais as respostas neurofisiológicas são significativamente reduzidas no processo de formação de palavras, diferentemente do que ocorre com indivíduos sem o TEA. Os sons da fala e os sons musicais são processados de forma diferente e marcadamente importante para os autistas. Pode-se considerar que a música tem um sentido para eles, enquanto ouvem a fala de um modo diferente, com outra significação, com outra motivação. Ou seja, o TEA ouve a linguagem verbal de um modo diferente do modo como ouve uma música. A elevada acuidade auditiva faz o autista apresentar maior sensibilidade aos sons; tal acuidade, em contexto de muitos ruídos, pode dificultar o processamento/reconhecimento do som e até gerar distúrbios de comportamento. Para o autista, o som se transforma em figura: materialização. Este processo de materialização é ponto culminante



para se tentar uma metodologia eficaz na alfabetização entendida enquanto processo de apropriação do “código” oral para o “código” escrito. Ou seja, a presença de habilidades metalinguísticas seria essencial para a aquisição da linguagem em contexto de ensino regular, no qual, conferindo o texto da lei nº 6.571, inclui-se a criança com desenvolvimento e/ou comportamento atípico. Implicaria dizer que, a capacidade de refletir sobre a própria língua seria determinante em seu processo de aquisição: segmentação da fala, consciência fonológica, percepção sígnica dos construtos alfabéticos. Diante da natureza que caracteriza o comportamento da criança com TEA, a intervenção pedagógica pode ser um dos grandes aliados no tratamento dos sujeitos autistas, tal como ressalta Rivière (2004). O quadro sintomatológico associado ao isolamento que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista deve impulsionar a busca por intervenções terapêuticas e psicopedagógicas sistematizadas.

Schwartzmann (2003, p.105), observa que:

“Nas crianças com autismo, os objetivos das intervenções educacionais dependerão, em grande medida, do grau de comprometimento presente. Nos pacientes com prejuízos cognitivos importantes, os esforços deverão se dirigir, de forma mais específica, para a tentativa de aumentar a comunicação e as interações sociais, para a redução das alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), para a maximização do aprendizado, e para a independência nas atividades de vida diária.”

Assim, inscreve-se o trabalho de utilização do xilofone, que é um instrumento musical de percussão, constituído de lâminas de madeira ou metal, graduadas em tamanho, para corresponder às notas da escala musical.

OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho em evolução é desenvolver a consciência fonológica de crianças atípicas no espectro do autismo, através de atividades de silabação fonemática, valendo-se do xilofone em oficinas de apoio ao repertório verbal.

MÉTODOS



A língua é um construto que desemboca em duas estruturas quase isomórficas - quase, mas não completamente. Falar e escrever exigem habilidades que se determinam cada qual em seu ambiente próprio. Assim, aprender a ler e a escrever é diferente de aprender a falar. E, aprender a falar é aprender falares, dentro de uma variedade de formas de dizer. A língua oral não é uma, são várias. Aprendê-las exige mergulho, interação, dialogismo, conversação, presença, prontidão. Exige o reconhecimento da diversidade. Para qualquer criança é um processo de construir e desconstruir para depois juntar o que foi desfeito. Sistematizar essas ações no quadro atípico de uma criança faz pensar em todo o percurso que a criança deverá fazer para fora de si mesma e para dentro do que a traduz. Daí a intervenção de atividades específicas em um grupo de 12 crianças autísticas, na faixa etária de 05 a 10 anos de idade, em quadros distintos de severidade do transtorno. As oficinas constituíram-se, nessa primeira fase do trabalho, em cronogramas com dois encontros semanais de 01 hora cada um deles, individualizadamente, quando as crianças recebiam motivação para interagir musical e sonoramente com o xilofone. As ações caracterizaram-se pela produção sonora de palavras, pelo reconhecimento das sílabas, pela reprodução do som silábico em “pés de sílaba” (CÂMARA, 2004) e pela identificação aleatória de notas com aproximação aos “pés”: acento, declive e ápice silábico, sempre em estado de ludicidade sistematizada. Da aleatoriedade das notas chegou-se à identificação mais aproximada possível da altura das sílabas (tonicidade), das rupturas (espaços) e da formatação grafonêmica: V, CV, VC, CVV, etc. (CÂMARA, 2004). Os registros deram-se apenas de modo escrito pelo atendimento a não autorização dos pais para as filmagens e gravações (as oficinas caracterizam-se pelo atendimento particular).

O xilofone, constituído de lâminas de madeira ou metal, graduadas em tamanho, para corresponder às notas da escala musical, é formado de um teclado que deve ser tocado com baquetas. Enquanto instrumento de percussão, gera sons em escala maior o que permite, sem exigir conhecimentos profundos de música a execução temporal, lúdica e



compassada (no tempo de cada aluno/sujeito sob intervenção) de notas musicais, ao mesmo tempo em que possibilita a cadência orientada da articulação de palavras, sílabas e segmentos de palavras com enfoque à construção fonética: ponto e modo de articulação. As sequências não são apresentadas neste artigo sob a justificativa de outro enfoque.

RESULTADOS

Considerando as peculiaridades do quadro em destaque, entende-se que os estímulos para o desenvolvimento da consciência fonológica passam por leques de atividades multidisciplinares dentro das quais, o uso sistematizado do xilofone em exercícios fonemáticos produz resultados positivos relevantes. Na abordagem em oficinas linguísticas (recorte piloto deste trabalho), o índice de evolução na aquisição de novos vocábulos, de produção cadenciada de vocábulos antes não articulados dentro grupo de força original (sílabas estruturadas), de reconhecimento do jogo de cola/recorte/cola dos signos linguísticos (fonemas/grafemas) na linguagem oral e escrita elevou-se em um percentual de 70% entre as crianças submetidas à intervenção.

DISCUSSÃO

Pensando nas circunstâncias que se determinam pela instigação, acredita-se que o ato de provocar e manter a conversação ativa pode inferir em atenção e exercício de linguagem constante.

CONCLUSÃO

Os portadores de TEA, por apresentarem dificuldades de linguagem e interação, vivenciam grande prejuízo no desempenho sociocognitivo - aprendizado e socialização -, o que obriga a intervenção de atividades específicas de alfabetização e letramento no atendimento sistematizado. No desenvolvimento da linguagem verbal, a escrita é uma passagem de representação grafofonêmica, quando o som significa algo que não é ele



próprio, mas assume o valor de significante. Para que o processo se instale, de acordo com estudos na área da psicogênese da escrita, as habilidades metalinguísticas se fazem importantes e podem determinar o estado de prontidão do alfabetizando. Tanto o som da fala quanto a presença daquele que fala reverbera na criança autista como ponto de manutenção de contato humano, social, dialogal, provocando-a, instando-a a fazer parte dos turnos da fala.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Joaquim Matoso Jr. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, ed.363,2004.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2, 1943, 217250.

RIVIÉRE, A. **El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas. El tratamiento de autismo como transtorno del desarrollo: principios generales**. Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 23.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memmon, 2003.

A IDENTIFICAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lorene Karoline Silva

Ludimila Labanca

Eglea Maria da Cunha Melo

Letícia Pimenta Costa-Guarisco

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Palavras-Chave: Desenvolvimento da Linguagem; Linguagem Infantil; Educação Infantil; Fonoaudiologia.

Introdução



A linguagem representa um sistema de símbolos, que permite a comunicação entre indivíduos de uma forma ilimitada e altamente estruturada. A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo evolutivo cujo período crítico acontece na faixa etária de zero a seis anos 1-2. Considerando que durante grande parte da aquisição e desenvolvimento da linguagem a criança está inserida nas instituições de educação infantil, é fundamental que o educador tenha noções sobre o desenvolvimento de linguagem das crianças com o intuito de propiciar seu melhor desenvolvimento, uma vez que as crianças passam a maior parte do seu dia com estes profissionais 3. Quando o educador adquire informações sobre o desenvolvimento normal de linguagem, é possível propor estratégias que auxiliam a aprendizagem. Além disso, pode mais facilmente identificar as alterações do desenvolvimento infantil e ajudar na orientação e no encaminhamento aos profissionais específicos, quando necessário 4-5.

Objetivo

Verificar se os educadores infantis são capazes de identificar as crianças com possível risco de alteração no desenvolvimento de linguagem.

Metodologia

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), CAAE 06691212.1.0000.5149. Tratou-se de um estudo observacional transversal comparativo realizado em três escolas públicas de educação infantil na cidade de Belo Horizonte. A amostra do estudo foi composta por 14 educadores e 91 alunos regularmente matriculados nas instituições de ensino selecionadas, nas faixas etárias de dois anos a quatro anos e 11 meses. Os educadores responderam um questionário sobre o desenvolvimento das crianças, considerando os aspectos comunicativos receptivos e emissivos, aspectos motores e aspectos cognitivos da linguagem. Realizou-se a avaliação fonoaudiológica em todas as crianças, utilizando o Roteiro de Observação de Comportamentos de crianças de zero a seis anos 6. Realizou-se análise da concordância entre a avaliação



fonoaudiológica e a do educador por meio do coeficiente Kappa e cálculos de sensibilidade e especificidade, considerando a avaliação fonoaudiológica como referência.

Resultados

Participaram do estudo 91 crianças de dois anos a quatro anos e 11 meses de idade, sendo 38 (41,8%) do gênero feminino e 53 (58,2%) do gênero masculino. Segundo avaliação fonoaudiológica da linguagem, identificou-se que 22% das crianças possuíam alteração na recepção, 34,1% na emissão, 35,2% no aspecto cognitivo e 6,6% no aspecto motor. Na faixa etária de dois anos houve 41% de alterações no aspecto receptivo. Aos três anos de idade reduziu as alterações no aspecto receptivo 20% e aumentou as alterações nos aspectos emissivos 51% e cognitivos da linguagem 60%. Identificou-se baixa concordância entre a avaliação fonoaudiológica e do educador. No geral, a sensibilidade variou entre 0,3 e 0,4 e a especificidade variou entre 0,6 e 0,9.

Discussão

Os resultados demonstraram alta prevalência de alterações de linguagem nas crianças incluídas neste estudo. Outros estudos realizados em escolas públicas de educação infantil 7-8 apontam um percentual de alteração está em torno de 30%.

Em relação à faixa etária, aos dois anos há maior frequência de alterações no aspecto receptivo, enquanto que acima de três anos, a maior frequência de alterações encontra-se nos aspectos emissivos e cognitivos da linguagem. Os resultados do presente estudo podem ser explicados pela cronologia desenvolvimental e exigências de cada fase do desenvolvimento da linguagem.

No geral, a análise da concordância entre a avaliação fonoaudiológica e do educador demonstrou-se baixa. A literatura consultada 3,9 evidenciou que poucos educadores declaram saber o que é atraso de linguagem.



Na análise da Sensibilidade e Especificidade o educador consegue identificar as crianças sem alterações com uma especificidade que varia entre 0,6 e 0,9. Acredita-se que a maior facilidade esteja relacionada ao fato do educador ter mais experiência com a normalidade.

No presente estudo, a sensibilidade, variou entre 0,3 e 0,4. No entanto, na análise por faixa etária, nas crianças de três anos o educador foi sensível de 60% a 80%. Já em relação às crianças de dois e quatro anos, a avaliação do educador variou entre 0,1 e 0,2. Esse fato se explica pela característica do desenvolvimento de linguagem em cada faixa etária. Nas crianças mais novas o leigo acredita que com o tempo a criança irá desenvolver a linguagem adequadamente. Nas crianças mais velhas, acredita-se que a dificuldade aconteça porque a criança nessa faixa etária tem que apresentar um domínio significativo da gramática básica de sua língua e já tem que ter adquirido uma quantidade significativa dos sons da fala.

Conclusão

Os educadores apresentaram dificuldades em identificar as crianças com riscos para alterações de linguagem, porém conseguiram identificar com mais facilidade as crianças sem risco, sendo que, na faixa etária de três anos o educador apresenta maior facilidade para perceber tais riscos.

Referências Bibliográficas

- 1- Schirmer CR, Fontoura DR Nunes ML. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. J. Pediatr. 2004;80(2):95-103.
- 2- Zorzi JL. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na Infância. Rev CEFAC. 2000;2(1):11-5.
- 3- Carlino FC, Denari FE, Costa MPR. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. Distúrb Comum. 2011;23(1): 15-23.
- 4- Simões JM, Assencio-Ferreira VJ. Avaliação de aspectos da intervenção fonoaudiológica junto a um sistema educacional. Rev CEFAC. 2002;4(1):97-104.



- 5- Santos LM, Friche AAL, Lemos SMA. Conhecimento e instrumentalização de professores sobre desenvolvimento de fala: ações de promoção da saúde. Rev CEFAC. 2011;13(4):645-56.
- 6- Chiari BM, Basilio CS, Nakagawa EA, Cormedi MA, Silva NSM, Cardoso RM et al. Proposta de Sistematização de dados da avaliação fonoaudiológica através da observação de comportamentos de crianças de 0 a 6 anos. PróFono R Atual Cient. 1991;3(2):29-36. –
- 7- Santos JN, Lemos SMA, Lamounier JA. Estado nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças de uma creche pública. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2010;15(4):566-71.
- 8- Sabatés AL, Mendes LCO. Perfil do crescimento e desenvolvimento de crianças entre 12 e 36 meses de idade que frequentam uma creche municipal da cidade de Guarulhos. Cienc Cuid Saude. 2007;6(2):164-70.
- 9- Maranhão PCS, Pinto SMPC, Pedruzzi CM. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. Rev CEFAC. 2009;11(1):59-66.
- 10- Zorzi JL. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na Infância. Rev CEFAC. 2000;2(1):11-5

**A MÚSICA COMO AGENTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE
JOVENS MORADORES DAS COMUNIDADES MORRO DO PAPAGAIO E
MORRO ACABA MUNDO**

Letícia Sandra Araújo Carvalho
titagentefina@hotmail.com

Neylson Crepalde
neylson.crepalde@izabelahendrix.edu.br
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

Resumo



O presente artigo apresentado relata a experiência em campo na educação musical em instituições não formais. Desta forma, irá tratar de todo o processo, a partir do contexto de Organizações Não Governamentais (ONGs), ressaltando seu surgimento, seu desenvolvimento e relatando a produção dos benefícios gerados, influenciando no papel de socialização de moradores de comunidades carentes. Este trabalho introduz o projeto "Puf-ticta: Música e Percussão para todos", criado pela autora, o qual vem sendo realizado com o intuito de proporcionar aos demais envolvidos, arte, cultura e lazer através da música percussiva, assumindo seu papel como Ong. As principais referências que foram usadas para nortear este trabalho são:(CAMARGO 2001), (GOHN 2008), (GOLDSTEIN, 2007), (LIBANEO, 2002), (JUNQUEIRA 2002).

Palavras-chave: música, arte, cultura, lazer, socialização, ONGs.

Abstract

This article reports submitted field experience in music education in non-formal institutions. Thus, will handle the entire process, from the context of Non Governmental Organizations (ONGs), underscoring its emergence, through its evolution throughout history to their production benefits, influencing role in the socialization of residents of poor communities. This work introduces the "Puf-ticta: Music and Percussion for all" project, created by the author, which has been conducted in order to provide others involved, art, culture and leisure through percussive music, assuming his role as ONG. The main references that were used to guide this study are: (Camargo 2001), (Gohn 2008), (Goldstein, 2007), (Libâneo, 2002), (Junqueira 2002).

Keywords: music, art, culture, recreation, socialization, ONGs.

1. INTRODUÇÃO



Um mundo sustentável e com equidade social parece ser uma utopia diante do atual quadro de desigualdades sociais em nosso país. A humanidade parece buscar alternativas diante às ameaças à dignidade da pessoa humana. Sob as luzes do início do Século XXI, numa sociedade intitulada “do conhecimento”, emerge um sentimento democrático de pertencimento comunitário: a solidariedade.

O interesse próprio e a busca obsessiva de acumulação de riquezas estão no âmago da crise atual. Para promover o advento da sociedade com equidade social, é preciso tornarmos críticos, homens e mulheres cientes da interdependência e raridade de todas as formas de vida, a fim de guiar a humanidade na realização das mudanças necessárias.

Diante deste contexto, a promoção humana no mundo moderno encontra sua práxis em entes articulados pela sociedade civil, protagonistas do desenvolvimento social, que CAMARGO (2001) denomina como ONGs – Organizações Não Governamentais – que constituem por si um fenômeno recente na história da política brasileira.

O termo ONG refere-se a um tipo peculiar de organização da sociedade. Trata-se de um agrupamento de pessoas, estruturado sob a forma de uma instituição da sociedade civil que se declara sem fins lucrativos, tendo como objetivo lutar por causas coletivas e/ou apoiá-las. (CAMARGO, 2001).

A primeira parte deste trabalho irá abordar um breve resgate histórico sobre as organizações não governamentais. Veremos que, diversas formas de associativismo e de mobilização no Brasil encontraram um rumo de ascendência na década de 70 ainda sob um governo de ditadura militar.

Observa-se a intensificação de formas de participação de setores populares com contornos próprios formados em um contexto social e político particular, conseguindo articulações mesmo frente à vigilância do governo. Assiste-se a proliferação de associações constituídas por iniciativas populares, de trabalhos comunitários, de movimentos sociais e organizações com características diferenciadas, com atores e temáticas não vinculados aos



partidos políticos e sindicatos, fazendo-se ainda presentes, de diversas formas, no processo de democratização subsequente.

A intensificação da participação popular deste período, é marcada pelo distanciamento do Estado para com as necessidades da população, e reforçado pelo rompimento dos canais de comunicação antes existentes (partidos e sindicatos), que segundo GOHN (2008) seria a entrada do Brasil numa “era da participação”.

O segundo tópico deste trabalho apresentará algumas contribuições das organizações não governamentais para as populações que vivem em situações de fragilidades sociais e econômicas. O papel das ONGs transcende em muito o impacto direto e os resultados concretos dos projetos e programas que elas desenvolvem, na medida em que contribuem para a mudança das relações entre o estado e a sociedade, entre o público e o privado. Destacam-se, sobretudo, pela contribuição que oferecem para que os próprios movimentos populares superem os limites da (necessária) defesa de interesses econômicos particularistas e se constituam como atores não corporativos da definição e implementação das políticas públicas.

Abrangendo esta temática, por derradeiro, será apresentado neste estudo o projeto "Puf-ticta: Música e Percussão para todos", um projeto social dedicado a atender duas comunidades carentes da capital de Minas Gerais. Será apontado todo o percurso desde o nascimento do projeto, começando pelo surgimento da idéia, passando pelos recursos necessários para sua aprovação até chegar à sua execução, tendo como enfoque sua relação com a cultura e a arte na luta contra a exclusão social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Surgimento e ascendência das Organizações Não Governamentais.

Criada no ano 1767 pelo filósofo escocês Adam Ferguson, a obra sobre sociedade civil, intitulada “Ensaio Sobre a História da Sociedade Civil”, aborda



a medição burocrática da mesma sobre o Estado. Assim, começa a organizarse neste sentido o poder e voz da população de forma consciente referente a suas necessidades perante o Estado. Essa organização realiza seus ideais através de movimentos sociais que atuam por meio de projetos.

Sociedade civil é aqui entendida como, expressão que indica o conjunto de organizações e instituições cívicas voluntárias e subdivididas. Estas subdivisões se davam por meio de grupos, instituições, cooperativas, associações, órgãos, dentre outros. Segundo o entendimento de Giofranco Pasquino:

“...movimentos sociais são tentativas populares pautadas em, ações coletivas de um grupo organizado que objetiva alcançar mudanças sociais por meio de embates políticos, conforme seus valores comuns e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico.” (RIBEIRO, Paulo Silvino, *Movimentos sociais: breve definição*, 2014. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/movimentos-sociais-brevedefinicao.htm>> Acesso em: 18 de Maio de 2014).

Nas décadas de 40 e 50, a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu o conceito estrutural organizacional das sociedades já firmadas, como ONGs. As organizações não governamentais (ONGs), por sua vez, promovem ações que beneficiam os grupos sociais destituídos de aspectos econômicos, educacionais, ambientais, ou outros necessários ao viver com dignidade.

Para Alarcón “a denominação ONG alude a uma forma especial de organização de pessoas e meios dedicados a impulsionar ações coadjuvantes do desenvolvimento humano” (ALARCÓN 1999 apud KLEBER, 2012, p.21). Nestes moldes, foram se consolidando os termos do conceito de ONG.

No Brasil a ideia de ONG ganhou força após a fundação da Associação Brasileira das Organizações não Governamentais (ABONG). A expressão ONG cresceu carregada de identidade e revestida de um manto simbólico repleto de significados contraditórios, que foi ganhando sentido a partir da década de 1970, por meio das dinâmicas sociais e políticas da sociedade brasileira.

Sendo assim, pode-se considerar que o processo de formação e consolidação das organizações não governamentais hoje presentes no cenário nacional surgiu nas décadas de 60 e 70, épocas marcadas pelas restrições



político-partidárias impostas pelos governos militares, concentrando-se basicamente nas décadas de 80 e 90, período em que mais cresceram e se tornaram visíveis. Desta forma, até hoje, as ONGs trazem inúmeras benesses à sociedade, conforme será abordado no presente estudo.

Neste contexto, há que se falar das necessidades enfrentadas pela população brasileira referentes às faltas de estruturas oferecidas pelo Poder Público à determinados setores. Nasce deste fato, a organização da própria sociedade, estimulando por sua vez a reestruturação do Estado que, no atual momento, se via vulnerável. Assim, de acordo com a ABONG, o Estado se viu obrigado a fazer uma nova reforma para permitir uma maior participação de setores da sociedade civil organizada.

Este movimento se deu a partir de 1988, com o intuito de oportunizar de forma democrática o espaço e a participação direta da voz do cidadão comum, e ao mesmo tempo, não deixar que sua inoperância e/ou incapacidade de atuar fosse vista pelo povo, denominado pelo Estado de “Terceiro Setor” ou “Setor Público não Estatal” ou “Voluntariado”, criado afim de suprir tais carências.

“Essa denominação surgiu em oposição ao “primeiro setor” (Estado) e ao “segundo setor” (mercado) e, em linhas gerais, abrange o conjunto de ações e instituições não lucrativas, baseadas na solidariedade e na promoção de direitos e benefícios coletivos.” (GOLDSTEIN, 2007, p.23).

Com a passagem dos governos militares e a redemocratização do país, expressada através da pluralidade partidária, da formação dos sindicatos, do fortalecimento dos movimentos sociais urbanos e rurais e da promulgação da Constituição de 1988, abriu-se espaço para uma atuação mais efetiva das organizações não governamentais, cujo número elevou-se rapidamente face o crescimento das dificuldades socioeconômicas experimentadas pelo Brasil. Tanto a origem quanto os objetivos e trajetórias destas organizações passaram a ser diversificados, seguindo a fragmentação e a pluralidade características dos movimentos sociais contemporâneos.

Cabe destacar, nessa época, a aprovação da nova Constituição (1988), no âmbito de um amplo processo de mobilização social, que, dentre outros, introduziu novos direitos socioeconômicos (especialmente na área trabalhista), como a expansão dos direitos de cidadania política e o estabelecimento dos



princípios da descentralização na promoção das políticas sociais. Estes fatos criaram novas demandas e espaços de atuação institucional para as ONGs.

Existem diferentes tipos de organizações não governamentais, sendo estas subdivididas pelas áreas e atuações referente a necessidade de cada região, cidade, bairro, etc. Entre elas temos: as privadas, que se mantem através de doações informais e ou patrocínios e as que se sustentam através de projetos, mantendo sua renda a partir da aprovação dos mesmos. Dentro desta categoria de projetos existem dois perfis, os que buscam os fundos (municipais, estaduais e federais), necessitando para capitação desta verba um projeto bem elaborado e condizente com as necessidades do Estado, e o outro cuja forma de captação acontece por meio de fundos de patrocínio, em que o projeto é aprovado pelo Estado e em seguida a verba é recebida através de patrocinadores terceiros. Tais patrocinadores substituem o pagamento de seus impostos para predestinarem esta verba ao apoio e incentivo a projetos culturais, sociais, ambientais, dentre outros.

É interessante destacar que a efetiva participação das entidades sem fins lucrativos na sociedade brasileira é datada do final do século XIX. Apesar da evolução recente, as ONGs tiveram papel relevante enquanto catalisadoras dos movimentos e aspirações sociais e políticas da população brasileira.

2.2 A contribuição social das ONGs aos moradores de comunidades de baixa renda.

As instituições da sociedade civil organizada, para além do seu engajamento histórico na defesa do meio ambiente e dos direitos sociais e políticos, têm contribuído decisivamente para a construção do capital social brasileiro, incorporando visões mais abrangentes das necessidades e anseios da população e encaminhando alternativas inovadoras de resolução das mesmas.

Com o surgimento e a ordenação do novo conceito de organizações não governamentais vieram também as melhorias e benefícios para moradores de



comunidades de baixa renda, tornando possível o acesso a meios e informações que, como comentado, até então não eram possíveis devido à má distribuição e aproveitamento dos serviços públicos. Desta maneira, estas ações trouxeram melhorias à vida de milhares de pessoas, ensinando-as e incentivando-as a buscar educação rumo a justiça social, direitos humanos, sociais e políticos, educação para liberdade, igualdade, democracia, exercício da cultura e manifestação das diferenças culturais. GOHN (2010).

Por sua vez, pode-se salientar que muitas destas ações sociais, encontram suas práticas por meio da música. Através de projetos que incentivam a educação musical, muitos benefícios individuais e também comunitários são conquistados.

Além de gerar coletivamente as práticas musicais aqui abordadas, as ONGs tendem a aproximar os participantes dos projetos, quais sejam, os pais, demais familiares e trabalhadores voluntários que procuram reforçar os valores de respeito à diversidade cultural expressada na realidade onde estão inseridos, valorizando, assim, todos os envolvidos (LIBANEO, 2002, p.60).

Os impactos no desenvolvimento das populações carentes causados pelas ONGs estão na melhoria das condições sociais, econômicas e acesso aos bens culturais da comunidade, procurando integrá-las na vida do país, permitindo-lhes contribuir plenamente para o progresso social.

As ONGs passam a constituir uma alternativa cidadã de eficácia à gestão das políticas sociais. O Estado sem eximir-se de sua responsabilidade, transfere algumas de suas competências para organizações da sociedade civil, que passam a assumir, em caráter complementar e, em parceria, ações sociais que possibilitam oferecer à população melhores condições de vida.

As ONGs assumem um papel relevante no sistema de proteção humana no país, principalmente como facilitadoras de desenvolvimento humano e social. Para JUNQUEIRA (2002:137), “ação social é uma tarefa compartilhada tanto pelo setor governamental como pelo não-governamental, tendo em vista o combate à pobreza e à exclusão social” . De acordo com o autor, a lógica assistencialista, deixa de ocupar um lugar de centralidade, para



fortalecer a capacidade de pessoas e comunidades de satisfazer suas necessidades, construindo uma visão de qualidade.

Vale destacar a idéia de que desenvolvimento social significa desenvolvimento não-desigual, isto é, desenvolvimento com redução de desigualdades, com inclusão social. Isso supõe a articulação de diversos fatores econômicos e extra-econômicos, como conhecimento e poder, além de renda e riqueza. A dinamização do desenvolvimento econômico, quando desvinculada de processos de conhecimento e poder, resulta, quase sempre, em concentração de renda e riqueza, combinada com exclusão social (DE PAULA, 2001).

Logo, qualquer projeto de desenvolvimento social que almeja ser bem-sucedido deve ter suas idéias e atividades institucionalizadas de algum modo, estabelecendo assim as bases para o processo de desenvolvimento sustentável. O processo deve cooptar a atenção e o reconhecimento da sociedade. Ao nível da comunidade, a solução de um problema específico em qualquer campo de interesse (por exemplo saúde, educação e lazer) abre oportunidades para se mobilizar a sociedade local, unindo, desse modo, os recursos que, bem gerenciados, podem ser a semente para novos projetos.

As ONGs socialmente responsáveis e com posturas balizadas por condutas éticas passam a atuar de forma efetiva como facilitadoras de desenvolvimento humano e social na articulação de recursos, processos, capital humano e conhecimento, dentre outros benefícios.

A gestão social norteia a governança democrática das ONGs, contribuindo para a construção de um espaço institucional fortalecido pelo compromisso com a inclusão social e o desenvolvimento humano. A efetividade social que está atrelada à melhoria da qualidade de vida da população e à práxis comunitária passam a ser variáveis da construção de uma gestão completa.

A ética social e o envolvimento com questões humanitárias são os fatores que exercem influências nas relações intraorganizacionais das ONGs. Partindo deste princípio a população de comunidades mais vulneráveis se



beneficiam dos projetos realizados pelas ONGs principalmente porque: servem à comunidade; realizam um trabalho de promoção da cidadania e defesa dos direitos coletivos (interesses públicos, interesses difusos); lutam contra a exclusão e contribuem para o fortalecimento dos movimentos sociais, visando à constituição e ao pleno exercício de novos direitos sociais, que incentivam e subsidiam a participação popular na formulação e implementação das políticas públicas. Além disto levam novas perspectivas profissionais e de vida, ampliam também o acesso aos bens culturais, educação, saúde e lazer.

As abordagens socioculturais têm uma forte relação com a música, desenvolvendo a criação, percepção, identidade social e coletiva, “conhecimento que se adquire no contato com os semelhantes” (GOLDSTEIN, 2007, p.67). Neste contexto o trabalho sócio cultural realizado pelas ONGs através de suas práticas educativas buscam o desenvolvimento como fator social total.

O Puf-Tictá objeto deste estudo, por sua vez tem como objetivo a socialização dos indivíduos envolvidos, através da arte, da música, da cultura e do lazer, instituídos por detrás das oficinas e demais atividades por ele oferecidas, proporcionando e contribuindo para troca de saberes entre seus participantes,icineiros e alunos, moradores das comunidades citadas ou não.

O projeto em questão foi criado pela autora do presente estudo, portanto, a seguir será pela mesma redigido em primeira pessoa. Desta forma irá narrar suas experiências no âmbito musical e educacional, expondo sua participação e contribuição social no que se assemelha às ONGs.

2.3 “Puf-ticta-Música e percussão para todos” Pesquisa de Campo.

Em julho de 2011 iniciei meu curso de licenciatura em música, durante o estágio não obrigatório em Maio de 2012 comecei minha primeira experiência em campo, em uma escola municipal, na cidade de Belo Horizonte onde começou o percurso de toda esta caminhada.



Ao longo do meu envolvimento nesta atividade deparei-me com uma realidade social diferente da qual cresci. A escola, localizada em um bairro da região centro sul da capital de Mineira, atende a duas grandes comunidades carentes do entorno da região: o “Morro do Papagaio” e o “Morro Acaba Mundo”. Tais comunidades trazem expressas e marcantes desigualdade social. Os moradores enfrentam todos os dias a dura verdade que os rodeiam, sendo: a violência, o tráfico de drogas, o difícil acesso aos bens culturais, etc. Em resumo problemas sociais nos quais o poder público não consegue administrar com eficácia.

Mesmo após finalizar o estágio em Novembro de 2012, mantive minha relação com os funcionários e os alunos da Escola, uma vez que foram constituídos fortes laços de amizade e afeto. Neste momento nasceu a ideia do projeto “Puf-Ticta Música e Percussão para todos”.

A ideia de um projeto aplicando a música ao cotidiano do grupo escolar foi viabilizada pela ajuda de uma amiga, que com sua experiência em projetos sociais e culturais pôde me instruir sobre toda parte funcional e burocrática que seria necessária para a concretização do Puf-Ticta. Em julho de 2013 tive a felicidade ao ver o nome do projeto na lista dos aprovados pela Lei Municipal de Incentivo a Cultura de Belo Horizonte, começando então a me relacionar de fato com o terceiro setor.

O projeto Puf-ticta foi desenvolvido inicialmente para atender os moradores dos morros “Papagaio” e “Acaba Mundo”, e também a toda população do entorno desta região (Região Centro Sul de Belo Horizonte). Logo quando começou, notamos que a frequência de todos os já inscritos seria um fator instável, sendo necessária uma mudança imediata em nossa estratégia, assim, abriu-se metade das vagas para pessoas de toda a cidade de Belo Horizonte. Este tipo de situação pode ou não acontecer em um projeto, justamente porque, característica e rotina de um projeto tem muito a ver com as pessoas que estão envolvidas com ele. Atualmente dentro do Puf-ticta temos uma média de trinta a trinta e cinco alunos além dos demais integrantes que compõe a equipe.



O Projeto foi programado para ser executado durante oito meses. Iniciando as oficinas em Março de 2014 e finalizando-as em Novembro de 2014, sendo ao todo quatro oficinas bimestrais. A primeira realizada foi a Oficina de Construção de Instrumentos, a segunda que se encontra em execução até este momento, foi nomeada Oficina de Ritmos Afro descendentes (Congado e Reinado), a terceira será a Oficina Maracatú e finalizaremos com a Oficina de Samba. O projeto também conta para além destas oficinas bimestrais citadas, com as intervenções artísticas, que são realizadas uma vez por mês e têm como objetivo enriquecer o programa que está em andamento, levando ainda mais acesso aos envolvidos promovendo, arte, música, culturais e lazer.

É importante ressaltar que esta previsão de término do projeto dita anteriormente é para dentro da atual aprovação municipal, que não quer dizer que o projeto terá um fim após a mesma. Este é inclusive uma problemática comum enfrentada pela Ongs, sua manutenção vinda do setor financeiro.

As ONGs constantemente passam por delicadas situações financeiras. Quando as verbas são mantidas através de doações, a garantia é sempre incerta. Em outras ocasiões, como por exemplo, com verbas vindas de captações de fundos estaduais, não há definição exata da data que se irá receber, ocasionando, em muitos casos, a elaboração de reajustes e construção de alternativas para não prejudicar o curso do projeto. Um exemplo semelhante aconteceu com o Puf-Ticta, visto que, a verba deveria estar disponível em Janeiro, mas o projeto só foi recebe-la em Fevereiro, ocasionando o adiamento do início da programação.

Apesar de redigido com a intenção de ser realizado no parque “Mata das borboletas”, hoje por questões práticas o Puf-Ticta está se realizando dentro de uma escola municipal localizada no bairro Sion, fazendo uma parceria com o projeto “Escola Aberta”. O “Escola Aberta” é um projeto municipal que tem como objetivo abrir a escola durante os finais de semana, acolhendo alunos e moradores da região onde a mesma esta inserida. Oferece atividades diversas através de oficinas e práticas voluntárias. O Puf-Ticta, por sua vez, propicia



vagas parceiras para as pessoas que desejam participar da atividade propostas.

Sobretudo, mesmo tendo apenas três meses que se iniciou o projeto já vem apresentando relevantes fatores positivos. O primeiro a ser ressaltado é o apoio e a parceria com a escola referida, tendo a mesma disponibilizado espaço para que possamos realizar as oficinas semanalmente. Além disso através desta união - projeto e escola, surgiu também a parceria do Puf-Ticta com o projeto da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que é o Escola Aberta, sendo esta uma junção de grande valor e respaldo para o PufTicta. Toda a programação anteriormente proposta vem sendo realizada de forma séria e buscando excelência, atendendo os moradores das comunidade “Morro do Papagaio” e “Morro Acaba Mundo”, moradores da região centro sul e demais moradores de diferentes regiões de Belo Horizonte.

CONCLUSÃO

As chamadas Organizações Não Governamentais, fortemente vinculadas à concepção de Ongs, ganham cada vez mais força, na concretização de um terceiro setor na realidade social de forma sólida e presente em relação ao Primeiro e ao Segundo Setor.

Após todo o estudo realizado concluí que a participação do Estado nas comunidades com grande índice de desigualdade social vem sendo cada vez menor. Pode-se dizer que existe um certo interesse do Estado em manter o terceiro setor ativo, uma vez que este usufrui das ofertas executadas por estas instituições. Este fator está relacionado à presença cada vez mais atuante das ONGs dentro dos ambientes que há demandam, o que inibe a presença e o financiamento do governo na elaboração de mais políticas públicas sociais.

Valorizar a responsabilidade das Ongs não significa eximir o Governo de suas responsabilidades. Significa reconhecer que a parceria com a sociedade é que permite ampliar a mobilização de recursos para iniciativas de interesse público. No mundo contemporâneo, a democracia como exercício cotidiano



não é mais possível sem a presença e ação fiscalizadora dos cidadãos. O papel de uma sociedade informada e atuante não é o de esperar tudo do Estado. Cuidar junto aparece, cada vez mais, como alternativa eficiente e democrática.

Após este estudo vejo a importância do projeto Puf-Ticta, mesmo sob a perspectiva de participante, e sua forma efetiva me soa claramente caracterizada como ONG, pois, exercendo o papel de proporcionar acesso aos bens culturais e de lazer às crianças e adolescentes nas comunidades em que o projeto abrange, e na falta de incentivo do governo tem acesso a estas atividades por meio do projeto.

Baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, o qual regulariza e fundamenta todos seus direitos e deveres, cabe ao projeto a responsabilidade de dar continuidade ao trabalho iniciado em Março, proporcionado aos envolvidos a oportunidade de acesso a arte, música, bens culturais e lazer. Desta maneira, o projeto Puf-ticta assume seu papel como Ong e cumpre seu dever para com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONG. **Um Novo Marco Legal para as ONGs no Brasil - fortalecendo a cidadania e a participação democrática.** São Paulo: Ed. ABONG, 2006

Disponível em

<http://www.asabrasil.org.br/UserFiles/File/Livro_Marco_Lega.pdf>. Acessado em 13/05/14;

ABONG. **Democratizar a democracia.** São Paulo: Ed. Abong, 2004.

ABONG. **ONGs no Brasil – Perfil e Catálogo das Associadas à Abong.** São Paulo: Ed. Abong, 2002;



ABONG. **ONGs: Identidade e desafios atuais.** Cadernos Abong nº27 São Paulo: Ed. Abong, 2000;

CAMARGO, Mariângela Franco. **Gestão do Terceiro Setor no Brasil.** São Paulo: Ed. Futura, 2001;

CAMPOS, Mauro Ferreira. **Na era da profissionalização – uma visão estratégica para organizações sem fins lucrativos.** Disponível em <www.ritz.org.br>, Acessado em: 03/05/14;

CAMPOS, Roberto. **A Sociedade Civil.** Disponível em <http://pensadoresbrasileiros.home.comcast.net/~pensadoresbrasileiros/RobertoCampos/a_sociedade_civil.htm#->>. Acessado em: 27/04/14;

DE PAULA, Juarez. **Desenvolvimento e gestão compartilhada.** In: SILVEIRA, Caio Márcio; REIS, Liliane Costa. **Desenvolvimento Local: dinâmicas e estratégias.** Rio de Janeiro: Comunidade Solidária/Governo Federal/Ritz, 2001

DUARTE, Cláudia. **Em defesa dos defensores.** Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/em_defesa_dos_defensores>. Acessado em: 07/05/14;

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: Ed. Loyola, 2008;

GOLDSTEIN, Ilana. **Responsabilidade Social – das Grandes Corporações ao Terceiro Setor.** São Paulo: Ed. Ática, 2007;

JUNQUEIRA, Luciano Prates (organizadores). **Voluntariado e a gestão das políticas sociais.** São Paulo: Ed. Futura, 2002;



LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985;

LANDIN, Leilah. **A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão impossível**. Disponível em

<<http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIP'S%20e%20Terceiro%20Setor/A%20inven%C3%A7%C3%A3o%20das%20ONGs.pdf>>. Acessado em: 07/05/14;

MATISUSHITA, Luciana. **O Papel das ONGs na periferia**. Disponível em:

<<http://www.favelaeissoai.com.br/noticias.php?cod=27>>. Acessado em: 20/05/14;

NASCIMENTO, Alceu Terra. **Terceiro Setor – Fator de influência na ação social do ano 2000**. Disponível em

<http://www.fonte.org.br/artigo/art_his.htm>. Acessado em 12/05/14;

RIBEIRO, Silvino Paulo. **Movimentos Sociais: Breve definição**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/movimentos-sociais-brevedefinicao.htm>>. Acessado em 18/05/14;

SIGNIFICADOS.com.br. **Significado de sociedade civil**. Disponível em

<<http://www.significados.com.br/sociedade-civil/>>. Acessado em 26/04/14.

A NEUROCIÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – TODOS APRENDEM

Cleonice de Almeida Cunha Lussich
E.E.Prof.º Alexandre Ansaldo Mozzilli

Palavras chaves: Neurociência, Formação de professores, Narrativas



Introdução

Este trabalho busca evidenciar as contribuições formativas do curso “Todos Aprendem”, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto ABCD para a formação continuada de professores/as do Ensino Fundamental e Médio. Sobre a formação continuada Di Giorgi (2010) a define como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.”(p.15). Já Gatti, Barreto, André (2011) sinalizam para a relevância de os professores aventarem os programas de formação contínua, a partir das suas necessidades. No que se refere à contribuição da neurociência para os/as professores/as, estes/as precisam estar capacitados para compreender e atender as diferenças cognitivas, pois conhecer o sistema nervoso, fisiológico e patológico ajuda a melhorar as práticas educativas viabilizando ações que podem diminuir as dificuldades de aprendizagem (ESCRIBANO, 2007). Ainda sobre esta questão Guerra (2010) afirma que “Os avanços das neurociências esclareceram muitos aspectos do funcionamento do Sistema Nervoso, especialmente do cérebro, e permitiram a abordagem mais científica do processo ensino e aprendizagem.” (p.4) A partir do exposto, vale compreender quais impactos a formação continuada por meio do curso “Todos aprendem” pode trazer para as práticas dos/as professores/as, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

“Todos Aprendem”¹¹ é um curso que tem como alguns de seus objetivos: gerar e disseminar conhecimentos científicos que possam promover melhores práticas de identificação e intervenção direcionadas à pessoa com transtornos específicos de aprendizagem; estabelecer parcerias com outras organizações sociais em nível nacional e internacional, para a formação de uma rede de atenção integral à pessoa com transtornos específicos de aprendizagem; e

¹¹ Para maiores informações sobre o curso e sobre o Instituto ABCD, acesse o site: <http://www.institutoabcd.org.br/> acesso em 20.07.16



aprimorar a qualidade da educação visando melhor atender a diversidade do aprendiz. O conteúdo e a metodologia do curso permitem ao/a docente conhecer/promover um ensino considerando as contribuições da neurociência, permitindo a ele/a identificar alunos/as com (riscos de) transtornos funcionais e/ou dificuldades de aprendizagem, além de trabalhar com estratégias mais dirigidas às necessidades deles/as. Ele é realizado a distância, estruturado em 7 módulos de 4 horas cada, com duração aproximada de oito meses. Como hipótese deste trabalho de investigação acredita-se que uma formação continuada, alicerçada nos estudos da neurociência, pode oferecer aos professores/as novos saberes oportunizando duas situações: desenvolver ações pedagógicas que permitam aos/as alunos/as aprender da melhor maneira possível. e identificação daqueles/as que podem desenvolver transtornos específicos de aprendizagem e/ou dificuldades. Procedimento metodológico Este estudo foi realizado numa escola da rede pública estadual, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, com duas professoras desta unidade escolar que participaram e concluíram o curso. Optou-se pela construção de relatos biográficos, nos quais as professoras narraram-se, dando ênfase ao período de realização do curso em questão, considerando o que aprenderam e que colocaram ou não em prática. A produção destas narrativas é segundo BENJAMIN (1985), material fundamental, pois por meio dele é possível problematizá-lo no intuito de contar e recontar suas histórias/experiências valorizando as latências e os ideais, lutas, embates vividos por elas em sua trajetória profissional. A análise se desenvolveu na perspectiva da metodologia de “análise de conteúdo” proposta por Franco (2008), que “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.” (p. 14). A partir deste contexto, foram elaboradas as seguintes categorias: a) novas aquisições e b) estratégias possíveis. Apresentação e análise dos dados Ao analisar as narrativas das duas professoras, evidenciou-se na categoria novas aquisições que o curso trouxe contribuições fundamentais para



construção de novos saberes. Isso pode ser percebido no relato da professora X.

Hoje temos muitas dificuldades para trabalhar na escola, em especial a pública. Nossa atuação exige uma série de novos saberes que estão além da nossa primeira formação. Eu me lembro que antigamente, isso há mais de vinte anos, bastava eu saber bem o conteúdo a ser trabalhado e controlar a classe em termos de disciplina, que tudo caminharia bem. As crianças aprendiam. Uma ou outra não conseguia, mas não havia uma preocupação maior com elas. Hoje só conhecer o que se vai ensinar e controlar a classe é pouco. As crianças chegam à escola com problemas familiares, de saúde, de ordem neurológica, além de tantos outros problemas, e temos que dar conta delas e de suas necessidades. (professora X)

Percebe-se pela fala da professora que as questões que tem afetado a escola e o fazer dos/as professores/as estão para além do que a faculdade os licencia, exigindo uma formação continuada diferenciada, conforme apontaram Gatti, Barreto, André (2011), com ajuda dos conhecimentos de outras áreas, como a neurociência.

Já a professora W aponta para outras questões, também relevantes para atuação docente.

Sinto uma mudança enorme na escola a partir da inclusão. Mas eu não estou me referindo apenas à inclusão de cadeirantes, surdos/as ou cegos/as. Estou chamando a atenção para as inclusões mais complicadas como a dos/as portadores de síndromes, deficientes mentais leves e médios e outros/as.

Além disso, a inclusão daqueles/as que já estão incluídos. Aqueles/as alunos/as que não aprendem e não sabemos o porquê. Para os dias de hoje, quem não for atrás de outras áreas do conhecimento para dar aulas, não dará conta do que está aí. Lidar com 30/35 alunos/as em sala de aula, e dentre eles/as aqueles/as que têm alguma necessidade especial. Aqui na escola isso é muito forte. Tenho colegas com excelente formação, tenho aqueles/as que não param de buscar novos conhecimentos, no entanto não conseguem dar conta da demanda, porque falta infraestrutura. (professora W)

A narrativa da professora evidencia que os desafios enfrentados são grandes, frente à formação que recebem inicialmente. Além disso, a professora W toca num ponto muito peculiar, que são as inclusões que exigem novas interpretações das realidades a que estão expostos, exigindo uma formação



continuada que os/as capacite a interpretar de outros modos estas novas demandas, conforme aponta Di Giorgi (2010).

Em relação à categoria estratégias possíveis as duas professoras apontam que os conhecimentos sobre neurociência possibilitaram a elas construir novos saberes que culminaram em novas ações práticas.

O conteúdo do curso me ajudou a identificar certas características nos/as alunos/as que poderiam culminar num problema de aprendizagem mais complicado com o decorrer do tempo. Mas ao mesmo tempo me assustou, pois mostrou também que a escola não tem a infraestrutura necessária para eu atuar. E quando eu tiver um/a aluno/a com problemas mais sérios?(professora X).

Aprender sobre uma série de dificuldades de aprendizagem, fez com que eu mudasse o meu jeito de olhar os/as alunos/as. Mas a escola (infraestrutura) não mudou, continua do mesmo jeito.(professora W).

As narrativas das professoras evidenciam que a formação recebida foi de grande valia para o processo formativo delas e impactou em suas práticas e ações. Por outro lado, é notório que apenas a formação não é suficiente para sanar as fragilidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano docente.

Conclusões

O curso “Todos Aprendem” favoreceu a aquisição de saberes e que a formação continuada traz novas possibilidades de ação ao/a professor/a. Suas narrativas apontam que as contribuições teóricas baseadas na neurociência foram significativas, possibilitando (re)pensar os modos de planejar e desenvolver as práticas docentes, entretanto, ficou explícito que somente isso é insuficiente para se trabalhar alunos/as com (riscos de) transtornos funcionais e/ou dificuldades de aprendizagem. Para as professoras que participaram deste estudo, outros elementos devem ser considerados para a melhoria da educação tais como: condições efetivas de trabalho nas escolas, revisão de número de alunos por sala e o desenvolvimento de ações articuladas entre as Secretarias da Educação, da Saúde, do Lazer, da Assistência Social, para que os/as alunos/as com (riscos de) transtornos funcionais e/ou dificuldades de



aprendizagem possam ser atendidos/as em todas as suas necessidades e ter de fato assegurado seus direitos de aprendizagens.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: _____. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESCRIBANO, C. L. **Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia Del desarrollo.** Revista de Neurología, Barcelona, v. 44, n. 3, p. 173-180, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GUERRA, L. B. **Como as neurociências contribuem para e educação escolar?** FGR em revista, Belo Horizonte, ano 4, n. 5, p. 6-9, out. 2010. Disponível em: < http://fgr.org.br/2008/revistas/revista_5edicao.pdf >. Acesso em 29.07.16

ANÁLISE DA ESCRITA MANUAL: ELABORAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Monique Herrera Cardoso
Simone Aparecida Capellini

Instituição:

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília- SP-Brasil.

Agência de Fomento:

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RESUMO



O objetivo desse trabalho é elaborar um procedimento avaliação para análise da escrita manual de escolares de ensino fundamental. Como método foi feito levantamento bibliográfico para verificar como são feitas atualmente a avaliação da escrita e das habilidades percepto-viso-motoras e função motora fina. A partir de então, foi elaborado o procedimento e realizado o estudo piloto. Como resultado apresentou-se 13 tarefas, sendo cinco de escrita, cinco de função motora fina e três percepto-viso-motora. O estudo piloto mostrou-se de fácil aplicabilidade e boa compreensão por parte dos escolares, gerando pequenas modificações para a versão final. Conclui-se a elaboração do instrumento, entretanto para que seja útil e eficiente, deverá, em estudos futuros, passar por análises que comprovem suas qualidades psicométricas.

Palavras-chaves: Avaliação – Escrita Manual – Medidas de avaliação

INTRODUÇÃO

A habilidade de escrever não é inata ao nascimento, ou seja, foi desenvolvida, unicamente, por meio do ensino (ERDOGAN; ERDOGAN, 2012), sendo o período da alfabetização um momento que exige dos escolares as habilidades cognitivas, linguísticas e motoras, a capacidade de decodificação das palavras e a ação motora adequada para a execução do ato motor da escrita; em outras palavras, o uso dos componentes sensórios-motores e perceptivos (CAPELLINI; SOUZA, 2008).

Diante disso, a educação primária é fundamental para a criança desenvolver a habilidade da escrita, sendo necessárias atividades que incentivem o hábito da escrita, além de ensinar o sentido mecânico da escrita (ERDOGAN; ERDOGAN, 2012), ou seja, como pegar no lápis, a formação da letra isolada e como juntar as letras de modo suave e fluente (MCCARNEY et al., 2013), para que, a partir disso a criança passe a produzir a escrita de forma rápida, legível e funcional (ERDOGAN; ERDOGAN, 2012).

Estudos apontam que as dificuldades da caligrafia estão associadas com integração cognitiva, planejamento motor, coordenação olho-mão, percepção visual, integração viso-motora, percepção sinestésica, atenção sustentada e



manipulação com as mãos (SCHNECK; AMUNDSON, 2010; MARTINS et al., 2013).

Atualmente, no Brasil, há uma escassez de procedimentos para avaliar escrita manual e, ressalta-se a ausência de um único instrumento que avalie a escrita e as habilidades percepto-viso-motoras e motoras finas conjuntamente. Pensando nisso, esse estudo se parte da hipótese de que com um procedimento com essas características poderia auxiliar educadores e profissionais da área da saúde na identificação de escolares com dificuldades nessas habilidades e, conseqüentemente, poderiam planejar orientações e estratégias adequadas para cada escolar.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é elaborar um procedimento avaliação para análise da escrita manual de escolares de ensino fundamental.

MÉTODO

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, sob o protocolo no. 1.503.512.

O intuito desse trabalho parte-se da necessidade de conhecer o perfil caligráfico dos escolares do ensino fundamental, levando em consideração a faixa etária, seriação escolar e gênero. Por meio de um instrumento único, os profissionais da saúde e educação poderiam identificar aquele escolar que apresenta um quadro desviante e ainda se as habilidades percepto-viso-motora e função motora fina poderiam estar interferindo na qualidade da escrita manual.

Pensando nisso esse trabalho se propôs a elaborar as provas que constituiriam o procedimento, sendo elas divididas em três blocos: (A) avaliação da escrita, (B) avaliação da função motora fina e (C) avaliação percepto-viso-motora.

Inicialmente foram feitas pesquisas bibliográficas para realizar um levantamento na literatura de como se propõem avaliar as habilidades em



questão. A partir de então, foram selecionadas e elaboradas as provas para a construção do procedimento.

Em continuidade, foi realizado o estudo piloto a fim de detectar eventuais erros e os aspectos práticos do procedimento elaborado. No estudo piloto foram avaliados trinta escolares, matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental do ensino público, na faixa etária de 9 anos a 14 anos e 11 meses, de ambos os gêneros. Os pais e/ou responsáveis pelos escolares do estudo piloto assinaram termo de consentimento, permitindo sua realização, e os escolares com idade a partir de 12 anos assinaram o termo de assentimento.

RESULTADOS

O primeiro resultado apresentado se refere ao levantamento de publicações que investigam a escrita manual, habilidade percepto-viso-motora e/ou a função motora fina. Nota-se que existe uma vasta literatura investigando essas habilidades e inclusive instrumentos que se propõem a avaliar especificamente cada uma delas, mas nenhum capaz de ter todas em um único instrumento.

Observa-se também que de modo geral a escrita é avaliada por meio de cópia, ditado e escrita espontânea, sendo ela de alfabeto, frases, textos, nomes próprios e números. Sua análise era feita ora por uma avaliação global de legibilidade (possível ou não de realizar a leitura) e outrora por diferentes características topográficas, tais como tamanho da letra, forma da letra, espaços entre as letras e palavras, retidão da linha escrita, rasuras e etc. Já a velocidade de escrita foi calculada, nas publicações, por letras/segundo, palavras/segundo, tempo que utiliza para realizar a atividade ou, ainda, tempo que o leitor utiliza para realizar a leitura.

Quanto a habilidade percepto-viso-motora foi possível identificar que a maioria das vezes se avalia por meio de cópia de figuras e atividades como de labirinto. E a habilidade motora fina através de encaixe de pinos; transferência de moedas de um local para o outro e inserção de blocos em um cordão.



Diante do levantamento foi possível realizar a construção do instrumento para avaliação da escrita manual, as quais estão apresentadas em três blocos (A) avaliação da escrita, (B) avaliação da função motora fina e (C) avaliação percepto-viso-motora, e em seguida realizado o estudo piloto.

(A) Avaliação da escrita

Tarefa 01 - escrita do alfabeto: Será solicitado ao escolar para que escreva todas as letras, minúsculas e cursivas, na ordem alfabética com a sua melhor letra. Será marcado o tempo que ele utilizará para realizar essa tarefa. Para análise da escrita serão contabilizadas quantas letras são legíveis, parcialmente legíveis, ilegíveis, fora da ordem e tipografia das letras incorretas. A velocidade da escrita será calculada por letras legíveis/segundo.

Tarefa 02 - escrita do nome próprio e sobrenome: Será solicitado ao escolar para que escreva utilizando a letra do dia a dia, durante dois minutos, seu nome e sobrenome, com letras cursivas. Para análise da escrita serão contabilizadas quantas palavras são legíveis, parcialmente legíveis, ilegíveis. A velocidade de escrita será calculada por palavras legíveis/minuto.

Tarefa 03 - escrita dos algarismos: Será solicitado ao escolar para que escreva os algarismos de 0 a 9 durante um minuto, com sua melhor grafia. Para análise da escrita serão contabilizados quantos algarismos são legíveis, parcialmente legíveis, ilegíveis. A velocidade de escrita será calculada por números legíveis/segundo.

Tarefa 04 - Cópia de um texto: Será solicitado ao escolar para que copie, em uma folha pautada, com letras cursivas, um bilhete que lhe será fornecido.

Deverá utilizar seu próprio lápis, poderá utilizar borracha sempre que necessitar e não haverá tempo para concluir a tarefa (ou seja, não haverá cálculo de velocidade nessa tarefa).

Segue abaixo o bilhete.

Figura 01 – Texto para cópia da tarefa 04



Para análise da escrita serão contabilizadas quantas palavras ele copiou, são legíveis, parcialmente legíveis, ilegíveis e ainda características topográficas apresentadas. Sendo elas:

1. Espaço irregular entre as palavras
2. Desrespeito a linha
3. *Variação no tamanho da letra* “Pai, comprei o que me pediu: kiwi, abacaxi e mexerica. Agora estou na casa da Gabriela fazendo um trabalho para a senhora Suely, professora de inglês. Fique tranquilo, voltarei para casa hoje antes das sete horas da noite. Quando chegar, aproveitaremos para jogar bola na rua, com a camisa azul do Zico que você me deu de presente.”
4. Colisão entre as letras
5. Letras mal formadas
6. Rasuras
7. Uso de letras cursivas e bastão
8. Não registrou corretamente as letras maiúsculas
9. Omitiu, acrescentou, substituiu ou inverteu a posição das letras na palavra
10. Não registrou corretamente as vírgulas, ponto final e dois pontos

Tarefa 05 - escrita espontânea: Será solicitado ao escolar para que escreva um texto narrativo, durante 6 minutos, com a letra do seu dia a dia, porém com capricho.

A cada dois minutos, será solicitado que faça uma marcação no texto, para verificar a ritmo da escrita. Mesmo que o escolar não termine a produção, ele deverá dar por encerrado. Para análise da escrita serão contabilizadas quantas palavras são legíveis, parcialmente legíveis, ilegíveis. A velocidade de escrita será calculada por palavras legíveis/minuto.

(B) Avaliação da função motora fina

Tarefa 06 - encaixe de pinos em orifícios (ex: resta um): Dentro de 30 segundos, será solicitado ao escolar que encaixe pinos em orifícios. Serão contabilizados quantos ele conseguir encaixar adequadamente.



Tarefa 07 - movimento de preensão e pressão: será solicitado ao escolar que segure com sua mão não dominante cubos de esponjas e segure com sua mão dominante prendedores de roupa. Ele deverá colocar, dentro de 30 segundos, um cubo de esponja preso em um prendedor de roupa. Serão contabilizados quantos ele conseguir colocar adequadamente.

Tarefa 08 - fechar e abrir uma garrafa pet. Será entregue ao escolar uma garrafa pet aberta. Sua tampa será disposta ao lado da mesma. O escolar será solicitado para que pegue a tampa com sua mão dominante e segure a garrafa com a mão não dominante e feche-a por completo. Após seu fechamento deverá abrir a garrafa e dispor a tampa sobre a mesa, no mesmo local que a pegou da primeira vez, finalizando assim um ciclo. Será feito uma vez para confirmação do entendimento da tarefa. Após a explicação e compreensão da, serão fornecidos 30 segundos para que o escolar repita o ciclo quantas vezes ele conseguir. Serão contabilizados quantos ciclos completos o escolar realizou.

Tarefa 09 - recorte de figuras com as mãos: Será fornecida uma figura de um quadrado e outra de um triângulo, para que o escolar faça o recorte delas com as mãos. Não serão fornecidos régua, tesoura ou qualquer outro material para o recorte, porém o escolar será autorizado a dobrar a folha sobre as linhas, caso ele queira. Não poderá de forma alguma umedecer a folha. Por meio de uma escala Likert de três pontos cada recorte de figura será analisado:

0 = não conseguiu 1= manteve a forma, mas com rebarbas 2= conseguiu.

Tarefa 10 – recortar e dobrar papel ao meio: Será fornecida ao escolar uma folha sulfite, tamanho A4, com uma linha pontilhada demarcada. O escolar será solicitado a recortar com as próprias mãos essa folha, sobre a linha demarcada, destacando um pedaço de folha nas medidas 11cm de altura X 21cm de largura. Em seguida, o pedaço removido da folha deverá ser dobrado ao meio (unindo adequadamente as pontas), horizontalmente, ficando no formato de um quadrado (11cm de altura X 10,5cm de largura). Não serão fornecidos régua, tesoura ou qualquer outro material para o recorte, porém o escolar será autorizado a dobrar a folha sobre a linha pontilhada, caso ele



queira. Não poderá de forma alguma umedecer a folha. Por meio de uma escala Likert de três pontos o recorte e a dobra serão analisados:

0 = não conseguiu 1= manteve a forma, mas com rebarbas 2= conseguiu

(C) Avaliação percepto-viso-motora

Tarefa 11 - colorir dentro de um círculo, quadrado e hexágono: Será solicitado ao escolar que faça a pintura no interior dessas três figuras, sendo preenchido o círculo com movimentos circulares, o quadrado com movimentos verticais (de cima para baixo) e o hexágono com movimentos verticais lateralizados (esquerda-direita).

Por meio de uma escala Likert de três pontos serão analisados os preenchimentos das figuras da seguinte forma:

0 = não preencheu a figura com o movimento correto;

1 = preencheu a figura com o movimento correto, porém saiu das margens delimitadas;

2 = preencheu com o movimento correto e respeitando as margens delimitadas.

Tarefa 12 - realizar os três movimentos básicos para escrita: Será solicitado ao escolar para copiar um padrão laço em torno de pontos, uma linha em ziguezague em torno de pontos e um padrão de escadaria em torno de pontos. O escolar terá um exemplo já preenchido, um pontilhado para ser coberto e dois para fazer sozinho. Para o pontilhado, cada traçado de linha coberto adequadamente será atribuído um ponto, dessa forma, teremos no máximo:

Escada: 13 pontos; Ziguezague: 14 pontos; Laço: 15 pontos.

Para os dois que ele deverá fazer seguindo o modelo, serão analisados por meio de uma escala Likert de 3 pontos, da seguinte forma:

0 = não fez o movimento solicitado;

1 = fez o movimento solicitado, porém em proporções diferentes (tamanho fora do padrão);

2 = fez o movimento correto nas proporções solicitadas.



Tarefa 13 - copiar diferentes formas: Solicitar ao escolar que faça a cópia de figuras, sendo 9 simples e 9 complexas, sem o uso da borracha. Primeiro ele fará a cópia cobrindo os tracejados e em seguida fará seguindo o modelo. Para análise da tarefa, será atribuído um ponto para cada figura tracejada coberta corretamente e um ponto para cada figura desenhada adequadamente.

Com a finalização da elaboração do procedimento, foi realizado o estudo piloto diante a aplicação das tarefas e foram sugeridas, pelos escolares, algumas modificações. Para o bloco da avaliação da escrita, nas tarefas 1, 2 e 3 foi solicitado que na orientação fosse dito que a escrita deveria ser feita até o final da linha e que durante cada tarefa não deveriam pular linhas. Na tarefa 4, que fosse inserido no bilhete o recuo referente a marcação de início dos parágrafos.

Já na tarefa 5, foram sorteados, aleatoriamente, dois temas para a redação, sendo que 15 escolares escreveram sobre “A escola dos meus sonhos” e os outros 15 sobre “Eu e minha família”. Após a finalização das redações, foi possível observar que o tema “Eu e minha família” suscitou uma média mais elevada de palavras escritas (63,6 palavras; 10,7palavras/minuto), do que o tema “A escola dos meus sonhos” (49,4 palavras; 8,2 palavras/minuto). Diante disso, foi escolhido como tema de redação para a tarefa 5 “Eu e minha família”.

Para o bloco de avaliação da função motora fina, composto pelas nas tarefas 6, 7, 8, 9 e 10 não foram solicitadas nenhuma mudança, as orientações foram claras então houveram dúvidas e dificuldades por parte dos escolares. O mesmo ocorreu nas tarefas 11 e 12 pertencentes ao bloco de avaliação da habilidade percepto-visomotora, entretanto na tarefa 13 uma das figuras era possível de uma visualização 2D e 3D, apresentando portanto formas diferentes de serem desenhadas. Dessa forma, foi feita a modificação para uma nova figura, que não houvesse dupla visualização.

DISCUSSÃO



Partindo-se da ausência de um procedimento único que pudesse avaliar a escrita manual, as habilidades percepto-viso-motoras e a habilidade motora fina, esse estudo se propôs a elaborá-lo.

Para o bloco da avaliação da escrita manual optou-se por uma tarefa de escrita do alfabeto, visto que segundo a literatura (PURANIK; PETSCHER; LONIGAN, 2013) é preciso, no mínimo, saber escrever as letras para ser capaz de escrever qualquer coisa. Dessa forma, essa deveria ser a primeira tarefa a ser elaborada pelos escolares. A tarefa 2, escrita no nome próprio, e a tarefa 3, escrita dos números, foram escolhidas para avaliação da qualidade da escrita quando é exigida por memória, ou seja, algo que ele já escreveu inúmeras vezes. A literatura relata que a escrita do próprio nome é a primeira palavra que a criança aprende a escrever (PURANIK; LONIGAN, 2012), já que ela é exposta repetidamente a seus nomes em casa e na escola em comparação com outras palavras (BLOODGOOD, 1999; TREIMAN; BRODERICK, 1998). Foram inseridas ainda uma tarefa de cópia (4) e uma tarefa de escrita espontânea (5), pois são consideradas eficazes para avaliação da qualidade da escrita (PÉREZ, 1983).

A escolha pela letra cursiva nas tarefas 1, 2, 4 e 5, se deu pela idade e escolaridade destinada o instrumento, pois de acordo com o ministério da educação (MEC – Brasil), essa tipologia de grafia já foi ensinada aos escolares com escolarização superior ao 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2007). Além disso, a escrita com letra cursiva, segundo estudo (DEUEL, 1995), por ser conectada e fluida, traz vantagens aos escolares, pois, após a produção de uma letra, não precisam levantar o lápis para escrever a letra seguinte, o que, conseqüentemente, reduz o espaçamento entre as palavras, favorecendo, portanto, maior ritmo e velocidade de escrita (ALMEIDA et al., 2013).

Ainda dentro do bloco da avaliação da escrita, serão tomadas medidas de velocidade de escrita, pois a fluência com que o escolar escreve pode ser considerada um excelente indicador da qualidade de composição escrita (PURANIK; AL OTAIBA, 2012).



Foram inseridos ainda os blocos de avaliação das habilidades percepto-visomotoras e as habilidades motoras finas, pois de acordo com a literatura são essenciais para escrita, uma vez que podem auxiliar os escolares a distinguir visualmente as formas gráficas, realizar possíveis correções (THOMASSEN; TEULINGS, 1983) e a formar as letras com precisão (TSENG; CHOW, 2000). Diante disso, dificuldades nessas habilidades poderiam prejudicar a escrita manual do escolar.

A realização do estudo piloto foi essencial para que pudesse verificar a aplicabilidade e compreensão do procedimento. As sugestões dos escolares foram pertinentes, gerando pequenas modificações na versão final.

CONCLUSÃO

Existe uma vasta literatura preocupada em investigar a qualidade da escrita manual, porém o estudo aqui presente se propôs a elaborar um único instrumento que seja capaz de identificar o escolar que apresente dificuldade nessa habilidade e ainda possa relacionar com as habilidades percepto-visomotoras e de função motora fina.

Ele se compõe de 13 tarefas, sendo ainda possível avaliar a velocidade de escrita. O estudo piloto trouxe modificações pertinentes, mas de modo geral mostrou aceitação e fácil compreensão por parte dos participantes.

Entretanto, para que procedimentos de avaliação sejam úteis e eficientes, eles devem passar por análises que comprovem suas qualidades psicométricas, para isso em estudos futuros o procedimento será aplicado em um número maior de escolares, com o intuito de investigar o desempenho dos escolares do ensino fundamental I e II nas tarefas propostas, identificar quem são os escolares com dificuldade na escrita manual e, ainda, poder correlacionar com o desempenho nas tarefas percepto-visomotoras e motora fina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. H. T. Q.; SORENSEN, C. B. S.; MAGNA, L.; CRUZ, D. M.C.; FERRIGNO, I. S. V. Avaliação da escrita através da fotogrametria: estudo da



preensão trípole dinâmica. **Revista de Terapia Ocupacional da Usp.** v.24, n. 1, p. 38-47, 2013. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v24i1p38-47>

- BLOODGOOD, J. W. What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. **Reading Research Quarterly**, v. 34, p. 342–367, 1999. doi:10.1598/RRQ.34.3.5
- CAPELLINI, S. A.; SOUZA, A.V. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia do desenvolvimento. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação.** São Paulo: Artes Médicas, 2008, p. 55-64.
- DEUEL, R. K. Developmental dysgraphia and motor skills disorders. **Journal of Child Neurology**. v. 10, n. Suppl 1, p.S6-8, 1995.
- ERDOGAN, T.; ERDOGAN, O. An analysis of the legibility of cursive handwriting of prospective primary school teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 5214 – 5218, 2012.
- MARTINS, M. R. et al. Screening for motor dysgraphia in public schools. **Journal of Pediatrics** (Rio J), v. 89, p. 70-74, 2013.
- MCCARNEY, D. et al. Does Poor Handwriting Conceal Literacy Potential in Primary School Children?. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 60, n. 2, p. 105-118, 2013. doi:10.1080/1034912X.2013.786561
- PÈREZ, J. A. P. **La Disgrafia: Concepto, diagnostico y Tratamiento de los Transtornos de Escritura.** Espanha: CEPE; 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita PRALER.** Brasília: MEC, SEB, 2007. 153p.
- PURANIK, C.; ALOTAIBA, S. Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. **Reading and Writing**, v. 25, p. 1523–1546, 2012.



- PURANIK, C. S.; LONIGAN, C. J. Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, p. 284–294, 2012.
- PURANIK, C. S.; PETSCHER, Y.; LONIGAN, C. J. Dimensionality and reliability of letter writing in 3- to 5-year-old preschool children. **Learning and Individual Differences**. v. 28, p. 133–141, 2013. doi:10.1016/j.lindif.2012.06.011
- SCHNECK, C. M.; AMUNDSON, S. J. Prewriting and handwriting skills. In: CASESMITH, J. (Ed.). **Occupational therapy for children**. 6th ed. St. Louis, MI: Mosby, 2010, p. 555-580
- THOMASSEN, J. W. M.; TEULINGS, H. M. The development of handwriting. In: MARTLEW, M. (Ed.). **The psychology of written language: developmental and educational perspectives**. New York: Wiley, 1983, p. 179–213.
- TREIMAN, R.; BRODERICK, V. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 70, p. 97–116, 1998.
- TSENG, M.; CHOW, S. Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. **American Journal of Occupational Therapy**, v.54, p. 83–88, 2000.

ATENDIMENTO CASADO: A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR DE QUEM CUIDA

Silvania Maria da Silva

Manuel Vázquez Gil

O Atendimento Casado é uma prática desenvolvida por nós, que se propõe a cuidar da criança ou adolescente e de sua mãe (ou o adulto que o cuida) na mesma clínica e ao mesmo tempo, por dois profissionais distintos, a Psicopedagoga e o Psicólogo, no intuito de fortalecer vínculos familiares e colocar a família como protagonista do processo das intervenções relacionadas a dificuldades ou transtornos de aprendizagem. A prática tem mostrado que os



resultados são potencializados e o tempo do tratamento é sensivelmente reduzido.

Palavras chaves: atendimento- cuidar- família-escola

Introdução

A prática dos atendimentos psicopedagógicos de crianças e adolescentes, historicamente, tem seguido o esquema mais ou menos rígido da criança dentro de uma sala, com o profissional, executando tarefas que foram previamente estabelecidas e que, seguramente, são as adequadas para o seu caso específico e seu desenvolvimento esperado. Enquanto a sessão se desenrola, o adulto que leva e traz o pequeno cliente fica na sala de espera vendo TV, lendo ou conversando com outros adultos que estão lá por motivos semelhantes.

Dentro da agenda negociada, o profissional reserva algumas sessões durante certo período de tempo para entregar a devolução do processo ao adulto responsável. Às vezes, mas não com frequência, o profissional reserva os últimos minutos da sessão para conversar com esse adulto e solicitar determinadas intervenções ou comportamentos em casa.

Esse modelo de atendimento supõe que o foco da intervenção é a criança ou o adolescente e não acolhe suficientemente a família nem a escola, que em verdade não são apenas parceiros estratégicos, mas sempre, sem exceção, os canais ou da resolução do problema ou de sua perpetuação. Bem orientadas, fortalecidas e acolhidas, família e escola serão as ferramentas principais, mais ainda do que a intervenção em si, do sucesso dos atendimentos; não orientadas, o processo terapêutico, por si só, dificilmente conseguirá atingir os objetivos pretendidos.

Acreditando nessa premissa criamos o Atendimento Casado, que visa conscientizar e fortalecer a família com relação às dificuldades ou transtornos da criança ou do adolescente, suas implicações na aprendizagem e na vida diária e as estratégias propostas para a superação dos obstáculos que possam



se colocar entre o planejado e sua execução. É um projeto que se propõe a cuidar de quem cuida, paralelamente às intervenções psicopedagógicas.

Objetivos

- 1 – fortalecer psicologicamente o cuidador e oferecer-lhe ferramentas para lidar com as crianças ou adolescente;
- 2 – reduzir o tempo necessário às intervenções;
- 3 – favorecer a administração do tempo do cuidador, que não tem que se locomover em outro horário ou para outro local para atendimento psicológico;
- 4 – fortalecer o vínculo entre a equipe terapêutica, e desta com família e escola.
- 5 – reduzir a ansiedade familiar, através cuidados psicológicos constantes.

Métodos

Essa proposta tira o adulto responsável da sala de espera da psicopedagoga e remete-o à sala do psicólogo: enquanto a primeira profissional trabalha as dificuldades de aprendizagem, o segundo explica o processo e fortalece o adulto, estreitando os laços familiares, colocando o cuidador como parceiro do processo e dotando-o de ferramentas para lidar com os problemas oriundos da queixa que o levou a procurar por auxílio para a criança ou adolescente.

Nossa experiência confirmou que o Atendimento Casado acrescenta qualidade ao processo e reduz consideravelmente o tempo necessário para a concretização do objetivo, que costuma ser extenso.

Em algumas ocasiões, quando a Psicopedagoga considera necessário, o Psicólogo atende o cliente enquanto o cuidador recebe as devolutivas da primeira. O objetivo é manter o cliente sempre fortalecido psicologicamente e com autoestima alta, a fim de facilitar e abreviar o tratamento.

Resultados



Temos atingido um alto índice de sucesso, tanto no que toca à recuperação do cliente, quando no que diz respeito ao tempo menor de tratamento.

Paralelamente a isso, a comunicação com a escola ganhou qualidade, visto que as informações passadas pela equipe terapêutica, e vice-versa, passaram a ser melhor acompanhadas e compreendidas pela família.

É visível, também a redução da ansiedade da família e, conseqüentemente, do cliente, redução essa que favorece sobremaneira sua recuperação e o nivelamento com seus pares na escola.

Discussão

É necessário comparar o modelo clássico de intervenção com o que praticamos, nos pontos críticos que interessam não só ao processo de recuperação do cliente, mas também nas expectativas e interesses econômicos da família.

O modelo de atendimento casado, ao fortalecer a família como um todo e coloca-la como protagonista, ao mesmo tempo em que reduz a quantidade de sessões e reduz a ansiedade dos envolvidos, além de estreitar os laços com a escola.

Ao mesmo tempo, com menos deslocamentos e número de intervenções, o investimento com o tratamento também fica reduzido, apesar do trabalho concomitante de dois profissionais.

Também para os profissionais o processo é favorável nesses sentidos, porque o sucesso do modelo e a redução da quantidade de intervenções atrai mais clientes interessados no tratamento, onde a propaganda comumente chamada de boca-a-boca funciona muito bem.

Além disso, as escolas gostam desse modelo porque se beneficiam não só da melhora qualitativa da comunicação com a família, mas também porque percebem crescimento rápido do aluno.

Tabulação de Dados



O projeto Atendimento Casado foi gestado na DMA Psicopedagogia de São Vicente, SP, em 2009, e estendido para a DMA Minas de Contagem, MG, no ano de 2015. Conserva o modelo básico de atendimentos psicopedagógicos para crianças e adolescentes com dificuldades e transtornos do desenvolvimento ou com deficiência e psicológico para familiares, somados a visitas presenciais nas escolas onde estudam os clientes.

Quadro comparativo entre 2009 e o encerramento do ano letivo de 2016

	A	B
1 – Sujeitos atendidos	465	289
2 - Desistências antes do quinto atendimento	23 (4,9%)	22 (7,5%)
3 – Desistências após o quinto atendimento.....	28 (6,20)	19 (7,3%)
4 – Objetivos não alcançados ao fim do semestre.....	66 (14,3%)	51 (17,6%)
5 – Altas ao fim do primeiro ano de atendimento.....	270 (58, 4%)	72 (24,7%)
6 – Altas até o final do segundo ano.....	78 (16,2%)	95 (32,7%)
7 – Altas após o segundo ano.....	----	30 (10,2%)
TAXA TOTAL DE SUCESSO	348 (74,6%)	159 (57,4%)
TAXA TOTAL DE INSUCESSO.....	66 (14,3%)	89 (27,8%)
DESISTÊNCIAS.....	51 (11,1%)	41 (14,8%)

Coluna A – Atendimentos Casados

Coluna B – Atendimentos Convencionais

OBS.: consideramos insucesso toda intervenção que não resultou em alta ou alcance de objetivos.

Desistências tiveram motivos vários, sempre por iniciativa da família.



Atendimentos Casados foram sempre oferecidos; os atendimentos convencionais permaneceram por decisão da família, por motivos diversos.

ATENDIMENTOS CASADOS – UM ESTUDO DE CASO

SUJEITO – K., 8 anos, 2º ano do ensino fundamental em 2017

INÍCIO DO ATENDIMENTO – Agosto/2016 (1º ano do ensino fundamental)

QUEIXAS – Mutismo seletivo (não falava com ninguém da escola, desde o início das aulas), imaturidade, ausência de coordenações motoras ampla e fina, dificuldades severas nas AVDs.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO: atendimentos semanais

psicopedagógicos a K. e psicológicos à mãe e ao pai; reuniões bimestrais da equipe da clínica com a equipe pedagógica, na escola; relatório bimestral escrito, informando a coordenação da escola sobre os avanços de K., e sugerindo intervenções, materiais e atividades adaptadas; reforço psicológico aos pais.

RESULTADOS OBTIDOS ATÉ JUNHO/2017: K. começou a se comunicar

oralmente na escola em outubro/2016; encerrou o ano socializado com a turma da sala de aula; aprendeu o movimento de pinça; começou a reconhecer letras e números em março de 2017; reconheceu e construiu sílabas em maio de 2017; pinta figuras geométricas respeitando limites ; copia palavras simples.

RESULTADOS PLANEJADOS ATÉ DEZEMBRO/2017: leitura e escrita de

palavras simples; operações simples de adição e subtração; ampliação dos movimentos de coordenação fina.

Conclusão



O Atendimento Casado é derivado do projeto Aprendendo a Aprender, que promove a inclusão escolar conforme a legislação vigente, e é praticado há algum tempo pela equipe da DMA Psicopedagogia, em São Vicente/SP e em Contagem/MG.

Na clínica de Contagem, é operada pelos autores deste trabalho e tem aglutinado vários profissionais da educação e da Psicopedagogia interessados em conhecer o modelo.

Na nossa experiência, não temos dúvida de que o modelo aumenta todos os indicadores necessários a um bom trabalho de recuperação e nivelamento de crianças e adolescentes com transtornos ou dificuldades de aprendizagem: autoestima, tempo de tratamento, vínculos familiares e desta com a escola, fortalecimento psicológico do cuidador, compreensão quanto a causas e consequências do transtorno ou dificuldade, redução de ansiedade, investimento pessoal e financeiro.

Referências:

.Fernández, Alicia. **Os idiomas do Aprendente**.Penso, 2001.

.Gil, Manuel Vázquez. **O dom do Autismo: Aprendendo a Aprender**, Ed. Quicelê, 2015.

.Pain, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**.Porto Alegre:Artmed, 1985.

.Weiss, Maria Lúcia Lemme.**Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



CONTRIBUTO DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO NA ATENÇÃO – PEA - PARA ALTERAÇÕES ATENCIONAIS EM ALUNOS COM TDAH

CONTRIBUTION OF THE STIMULATION PROGRAM IN THE ATTENTION – PEA - FOR ATTENTIONAL CHANGES IN STUDENTS WITH ADHD

Título resumido: Aterações na atenção através do PEA

Rafael António Silva Pereira¹²

Sara Costa¹³

Vera Pereira¹⁴

RESUMO

As alterações na capacidade atencional em alunos em idade escolar transformam-se num problema na vida académica e pessoal. Este estudo centra-se na aplicação de um Programa de Estimulação na Atenção – PEA - em alunos com TDAH. Antes da aplicação do programa aferiu-se a capacidade atencional dos participantes bem como no final das 12 sessões previstas na intervenção com o mesmo. O objetivo foi o de obter evidências de sucesso no aumento dos níveis de atenção numa amostra brasileira. Participaram 12 estudantes, ambos os sexos, idade entre 8 e 12 anos, cursando a fase do fundamental I e II. Foram utilizados os instrumentos: Programa de Estimulação da Atenção-PEA; Questionário do Professor; Questionário do Aluno e o Mapa da Atenção. Os dados indicaram que o programa produziu incremento da atenção em todas as dimensões analisadas. O PEA constitui um instrumento que reuniu, na generalidade, resultados de evidência de sucesso os quais permitem a administração e utilização para finalidades de intervenção nas

¹² Pós Doutor em Ciências da Reabilitação. Doutorado em Ciências da Educação. Mestre em Didática do Português. Licenciado em Português-História e Ciências Sociais. Bacharel em Professor do 1º Ciclo. Diretor Geral da Qualconsoante. Email: rafaelsilvapereirapt@gmail.com

¹³ Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial. Formadora na área de Educação Especial. Pós-graduada em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino. Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. E-mail: saramara.cc81@gmail.com

¹⁴ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília e Educação de Bem-Dotados e Talentosos pela Universidade Federal de Lavras. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: veralp Pereira@gmail.com



funções da atenção em alunos com TDAH. Palavras-chave: Intervenção – Atenção.

SUMMARY

Changes in attentional ability in school-age students become a problem in academic and personal life. This study focuses on the application of a Program of Attention Stimulation (PEA) in students with ADHD. Before the application of the program, participants attentional capacity was assessed as well as at the end of the 12 sessions scheduled for intervention with the participants. The objective was to obtain evidences of success in increasing attention levels in a Brazilian sample. Twelve students, both sexes, aged between 8 and 12 years, participated in the Fundamental I e II. The following instruments were used: Program of Stimulation of Attention-PEA; Teacher's Questionnaire; Student Questionnaire and Attention Map. The results indicated that the program produced increased attention in all dimensions analyzed. The PEA is an instrument that has generally gathered evidence of success that allows administration and use for intervention purposes in the attention functions in students with ADHD. Keywords: Intervention - Attention.

INTRODUÇÃO

O Déficit de Atenção é mais do que um tema moderno e pertinente, é um tema inquietante, polêmico e desafiador. Apesar de constituir um verdadeiro desafio para os seus investigadores e de os lançar em debates impetuosos com uma forte ascensão mediática sabemos que existe, ainda, uma certa incompreensão e falta de informação acerca de tal. Aliás, a multiplicidade de opiniões e diálogos divergentes enceta-se, de imediato, na falta de consenso presente em torno da sua terminologia.

Foi desta forma que nos sentimos instigados em aprofundar o conhecimento desta problemática tão atual e que, cada vez mais, se encontra patente nalgumas crianças com quem trabalhamos no nosso dia-a-dia. O



PEA – Programa de Estimulação na Atenção - surge pela necessidade de intervir junto das crianças que muitas vezes são rotuladas de distraídas, preguiçosas, irrequietas ou até mesmo de cabeças no ar ou na lua. São muitos os adjetivos atribuídos às crianças que apresentam Déficit de Atenção. Este Programa de Estimulação na Atenção fundamenta-se em exercícios desenhados e pensados para as crianças/jovens que manifestam características do déficit mencionado. Em outros estudos, como o de Andrade (2013), que teve como objetivo a implementação de atividades de intervenção em funções executivas (como a atenção), obteve resultados que permitiram verificar que existiu um aumento positivo no desempenho destas crianças no âmbito atencional, após a intervenção com o programa elaborado. Ainda a este propósito, Dias e Seabra (2013), num estudo realizado sobre o desenvolvimento e intervenção nas funções executivas, afirmam que estes Programas “empregam técnicas e atividades que possibilitam que a criança pratique e, assim, desenvolva suas FE”. Sob o ponto de vista de vários autores como Maluf, Brites e Costa (2015), o Déficit de Atenção é definido por falta de atenção, impulsividade e excesso de atividade motora que influenciam a capacidade do indivíduo em diversas áreas, nomeadamente, na vida escolar.

De acordo com Parker (2003) “a desordem por déficit de atenção é um distúrbio neurobiológico. Caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperatividade.” (Parker, 2003) O déficit de atenção consiste na dificuldade que a criança tem em focalizar a sua atenção numa determinada tarefa. O déficit de atenção encontra-se relacionado com o despertar, com a vigilância, traduz-se por uma distratibilidade acrescida e por uma incapacidade em manter a atenção. João Lopes (2004) acrescenta que as crianças com Déficit de Atenção com Hiperatividade, por exemplo, “exibem, por definição, níveis elevados de desatenção relativamente a outras crianças da mesma idade.” (Lopes, 2004). O mesmo autor realça que “a atenção constitui um constructo multidimensional que se pode referir a problemas relacionados com o alerta, a



ativação, a seletividade, a manutenção da atenção, a distratibilidade ou com o nível de apreensão, entre outros.” (Lopes, 2004)

Sosin & Sosin (2006) afirmam que a “falta de atenção significa dificuldade em se manter concentrado numa determinada tarefa por muito tempo.” No entanto e numa outra perspectiva, existem autores que atribuem a outras causas o facto de sermos e conseguirmos ser atentos. Bonnet e Bréjard (2009) afirmam que a “atenção resulta de fontes concretas de conhecimento, enquanto o seu enfraquecimento é consequência do aumento dos conhecimentos abstratos veiculados pela sociedade atual.” (Bonnet & Bréjard, 2009) Durante o processo de aprendizagem é fundamental que a criança se consiga manter atenta de uma forma contínua, ou seja, por um período de tempo alargado. A criança com falta de atenção não consegue selecionar qual a fonte de informação mais fidedigna e fica desorientada e frustrada por ter de fazer este género de seleções. A atenção de uma criança com esta problemática interrompe-se bruscamente com estímulos que o meio lhe fornece mas considerados irrelevantes para a tarefa que está a realizar. É nesta linha de pensamento, que Falardeau (2009) assegura que “a dificuldade em manter a atenção da criança diminuirá a sua aprendizagem.” Vários autores como Tabaquim e Brites (2015) sugerem que crianças com hiperatividade revelam maiores dificuldades em manter a atenção nas tarefas escolares. A falta de atenção conduz à distração, ao «sonhar acordado» e à dificuldade de persistir numa única tarefa durante um período de tempo mais longo, como vimos anteriormente. A atenção destas crianças é desviada para outros estímulos e, por isso, é frequente os professores e pais utilizarem os seguintes termos quando se referem às mesmas: “está na lua”; “não acaba os trabalhos”; “não se concentra”; “muda rapidamente de uma tarefa para a outra”; “distrai-se facilmente”; “parece não ouvir”. A criança com défice de atenção tem “dificuldade em manter a qualidade da sua atenção e modulá-la, de forma apropriada, do princípio ao fim de uma tarefa ou atividade.” (Sauvé, 2006)

Consideramos pertinente destacar que apesar das crianças com Déficit de Atenção possuírem “mecanismos atencionais ineficazes que facilmente se



saturam, é errado pensar que estas crianças não conseguem concentrar-se.” (Selikowitz, 2010) Por outro lado, e numa perspetiva diferente, temos autores como Bonnet & Bréjard (2008) que esclarecem que a criança que apresenta uma perturbação da atenção tem um défice de integração neurocognitivo com consequências não só de ordem cognitiva, mas, conjuntamente de ordem comportamental e afetiva. Sendo assim, esta perturbação abarca uma dimensão biológica, psicológica e social. Um dado curioso é o facto de a atenção se deparar numa encruzilhada entre cognição e relação, antes mesmo da criança aceder à linguagem. (Bonnet & Bréjard, 2008) Como referenciamos, no Défice de atenção os principais sintomas são acima de tudo a grande dificuldade na manutenção da atenção, a hiperatividade e a impulsividade. A comunidade científica atual defende o que Couto e Melo-Junior (2010), citando Han e Gu (2006) afirmam num estudo realizado sobre os aspetos neurobiológicos do TDAH, ou seja, “que no TDAH existe uma disfunção da neurotransmissão dopaminérgica na área frontal (pré-frontal, frontal motora, giro cíngulo); regiões subcorticais (estriado, tálamo médiodorsal) e a região límbica cerebral (núcleo acumbens, amígdala e hipocampo). Além disso, pesquisas recentes apontam que também ocorre a participação de sistemas noradrenérgicos nos indivíduos com TDAH” Desta forma, e por considerarmos que a motivação e o equilíbrio das redes cerebrais mencionadas, são aspetos fundamentais para o sucesso destes alunos, a elaboração do PEA teve por base esse pressuposto. É por isso que todas as atividades têm um aspeto motivacional muito forte e vincado, apelando a uma intervenção atrativa pelas tarefas apresentadas.

MÉTODO

Participantes:

Participaram 12 crianças (quadro 1), na faixa etária entre 8 a 12 anos e sete meses sendo 8 do sexo masculino e 4 do sexo feminino selecionadas por apresentarem TDAH diagnosticado em equipas multidisciplinares e já acompanhados em Educação Especial, Psicologia ou Psicopedagogia; e



também por estarem identificados por seus professores e familiares um ou vários comportamentos associados a: dificuldades atencionais; desorganização; dificuldade de concentração e foco em atividades escolares; descontrole emocional; imediatismo e impulsividade; hiperlexia; dificuldades na temporalidade; inabilidade no uso de estratégias, baixa percepção de detalhes; dificuldades no planejamento e estruturação e baixos limiares de tolerância.

Grupo	N	Sexo	
		F	M
8	2	1	1
9	5	2	3
10	4	1	3
12	1	1	0
Total	12	5	7

Quadro 1- Amostra

Critérios de Exclusão:

Os critérios utilizados para exclusão foram: participantes com menos de sete anos, participantes que tivessem grande comprometimento sensorial que impediam a execução das atividades a serem desenvolvidas. Procedimentos éticos foram adotados durante todo o processo de aplicação: os participantes foram esclarecidos do objetivo do estudo; foi apresentado aos mesmos e aos seus Representantes Legais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado.

Instrumentos:

- 1) Questionário do Aluno (Pereira e Costa, 2015): Instrumento contendo dezessete questões objetivas de comportamentos atencionais pessoais do aluno e nove questões atencionais específicas do trabalho escolar e acadêmico do aluno. O instrumento irá aferir as dificuldades que a criança demonstra ter antes de receber a intervenção do Programa de Estimulação da Atenção.



- 2) Questionário de Sondagem do Professor (Mesquita, 2011): Escala contendo nove questões “vocacionadas para a avaliação das seguintes dimensões: Concentração, capacidade de esperar pela vez, compreensão do ponto de vista dos outros, impulsividade verbal, capacidade de seguir um plano, mudança de estratégia perante feedback, Resolução de problemas, Eficácia das escolhas e compreensão de frases irónicas.” (Mesquita, 2011).
- 3) Mapa da Atenção (Pereira e Costa, 2015): conjunto composto por Escala da Atenção contendo cinco descrições de comportamentos de atenção concentrada, sustentada, seletiva, alternada e dividida que em associação às pontuações obtidas abre em ação direta o mapa atencional da criança descrito em imagem de pentágono com variação do tamanho da imagem de 0,5 por pontuação de 0 a 10 em cada tipo de atenção apresentada. Este mapa é preenchido pelo técnico que acompanha o aluno tendo por base as respostas obtidas no Questionário do Professor.

A criança é avaliada nas seguintes áreas da atenção:

- Atenção concentrada - Tem habilidade de se concentrar em um estímulo quando ao mesmo tempo elimina outros existentes ao seu redor. Por exemplo quando tem uma tarefa da escola e existem estímulos à sua volta ou até mesmo quando joga algum jogo.
- Atenção sustentada - Consegue por um período de tempo considerável manter uma resposta numa atividade repetitiva e que parece não ter fim. Não se distrai durante este período de tempo. Por exemplo ficar com atenção quando o professor está em sala de aula explicando uma matéria.
- Atenção seletiva - Consegue selecionar as informações que são importantes, prestando atenção apenas nestas. Consegue evitar estímulos que o distraem, sejam eles internos (ruídos por exemplo) ou



internos (pensamentos, preocupações). Por exemplo consegue ouvir um amigo numa sala de aula com barulho à volta.

- Atenção alternada - Consegue alternar a sua atenção entre tarefas diferenciadas que têm graus de exigência e compreensão diferenciados. Por exemplo, conseguir ouvir o professor e ao mesmo tempo fazer anotações.
- Atenção dividida - Tem habilidade de dar resposta a várias tarefas. Processa duas ou mais respostas ou tem capacidade para reagir a duas ou mais solicitações. Por exemplo, conversar com um amigo enquanto escreve uma anotação ou uma mensagem no celular.

Procedimento

Os objetivos, procedimentos e materiais de trabalho do Programa de Estimulação da Atenção- PEA foram apresentados aos pais e responsáveis pelas crianças selecionadas. Após ter sido autorizada a sua aplicação e esclarecidas as dúvidas foi entregue o questionário inicial de cadastro familiar e o formulário de Sondagem dos Professores para envio às escolas. Após aprovação dos pais das crianças participantes no Programa de Estimulação iniciaram-se as 12 sessões de estimulação.

As crianças selecionadas foram convidadas a conversarem sobre o seu processo de aprendizagem e organização escolar e a realizarem algumas atividades em que o uso da atenção, planeamento e realização foram estimulados a partir de uma caixa de atividades num tempo previamente estabelecido. Após o tempo determinado foram convidados a apresentar o resultado desenvolvido e as condições de sua realização. Trata-se de um momento prévio à intervenção com o PEA.

Durante os relatos foram apresentados os conceitos iniciais do processo atencional e a sua importância na realização de atividades de vida diária, comparando algumas das realizações e comportamentos das crianças aos previstos para uma realização ótima e produtiva.



As crianças foram convidadas a conhecer o Programa de Estimulação da Atenção- PEA e o material utilizado. Em seguida foram aplicados os instrumentos questionário de Questionário do Aluno e o Mapa da Atenção. Numa sessão posterior iniciou-se a aplicação do Programa nas suas etapas de intervenção de um a doze em encontros semanais de sessenta minutos com as crianças.

Programa de Estimulação da Atenção-PEA (Pereira e Costa, 2012):

O Programa de Estimulação na Atenção surge com o objetivo de criar exercícios técnicopedagógicos, e não clínicos, facilitadores da atenção e da reeducação nas áreas que interferem na capacidade atencional. Estes exercícios, de estimulação de memória visual e auditiva, têm como objetivos:

- i. potenciar a atenção;
- ii. aumentar a concentração;
- iii. controlar os impulsos;
- iv. potenciar a reflexividade;
- v. desenvolver a capacidade para adiar a resposta;
- vi. desenvolver o autocontrolo;
- vii. desenvolver a capacidade para observar e analisar cuidadosamente detalhes;
- viii. aperfeiçoar o uso de estratégias de observação, de resposta e de resolução de problemas;
- ix. aperfeiçoar as estratégias de autoaprendizagem.

O PEA apresenta uma série de exercícios que pretendem ser um recurso para todos os profissionais de educação que trabalham com crianças com Déficit de Atenção. Constitui-se em um conjunto de exercícios didáticos de facilitação da atenção, da autorregulação, na inibição, na organização e em muitos componentes cognitivos e executivos da aprendizagem e se organiza



em torno de exercícios visuais e auditivos que visam ampliar e fortalecer as funções executivas associadas ao Déficit de Atenção/Hiperatividade. Desenvolvido para aplicação em contextos educacionais e clínicos, pretende prevenir, compensar e combater dificuldades de atenção, memória de trabalho e de autorregulação desde a educação infantil, utilizando a aprendizagem simbólica e não simbólica, ao ensino fundamental I e II.

O PEA reúne um total de mais de 200 exercícios de memória auditiva e visual. Através de um link online o profissional tem a possibilidade de efetuar o download para o seu suporte digital para apresentar aos participantes.

Os exercícios aplicados aos alunos dividem-se por um total de 12 a 15 sessões, sendo no final destas que se procede à reavaliação do participante.

A aplicação do programa prevê a realização das atividades, a autoavaliação das sessões e as etiquetas autocolantes que cada criança receberá para avaliar o seu desempenho (correu bem; foi bom; tive dificuldades; estive com a cabeça nas nuvens e preciso de ajuda) e das realizações produtivas que estimulam as recompensas das atividades realizadas, bem como os passos desenvolvidos integralmente durante as intervenções.

Ao final dos 12 a 15 encontros, novos questionários do professor, do aluno e o mapa da atenção das crianças são realizados. Os resultados das intervenções serão apresentados de seguida.

RESULTADOS

Foram analisados primeiramente as respostas dos alunos ao Questionário do Aluno, após a aplicação do PEA.. Identificaram-se na totalidade resultados muito satisfatórios e diferentes pela positiva nas respostas apresentadas pelos alunos destacando o crescimento pessoal, aprendizagem de novos modelos de realizações, satisfação no desenvolvimento dos exercícios propostos e melhoria do foco atencional.

Em seguida foram analisados os resultados dos Mapas da Atenção apresentados antes da intervenção e posteriormente às mesmas com resultados significativos nos cinco tipos de atenção avaliados.

Apresentamos os resultados pré e pos PEA:

		Antes do PEA					Após o PEA				
		Atenção concentrada	Atenção sustentada	Atenção seletiva	Atenção alternada	Atenção dividida	Atenção concentrada	Atenção sustentada	Atenção seletiva	Atenção alternada	Atenção dividida
N	Valid	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediana		4,50	3,50	5,00	4,50	4,50	7,50	7,00	6,50	6,00	7,00
Moda		3ª	3	2ª	5	3ª	5	7ª	6	6	7
Minimo		1	1	2	1	0	5	4	4	4	4
Maximo		8	10	9	10	10	10	10	10	10	10

a. Existem múltiplos valores modais, mostramos o valor menor.

Tabela 1 – Numero de sujeitos participantes e em falta, mediana, moda, valor mínimo e máximo referentes às 5 dimensões da atenção, antes e após o PEA Podemos visualizar os mesmos resultados em formato gráfico:





Estes resultados mostram diferenças no desempenho das crianças nas condições pré e pós PEA, mensurado através de medidas de observação externa e indireta, relativamente a todas as dimensões da atenção. Para verificarmos se as diferenças são significativas e dependentes da intervenção, os resultados foram analisados através do Teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas:

Teste de Wilcoxon signed-rank

	Atenção concentrada (pré e pós PEA)	Atenção sustentada (pré e pós PEA)	Atenção seletiva (pré e pós PEA)	Atenção alternada (pré e pós PEA)	Atenção dividida (pré e pós PEA)
Z	-3,071 ^a	-2,844 ^a	-2,015 ^a	-2,684 ^a	-2,451 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,004	,044	,007	,014

a. Baseado nos ranks negativos

Como podemos verificar, existe um ganho significativo entre a condição Pré- PEA e a condição Pós-PEA em todas as dimensões da atenção, elucidativo do valor do programa na melhoria da capacidade atencional nas crianças.



DISCUSSÃO

Esse estudo que objetivou verificar evidências da potencialização da atenção e reeducação nas áreas que interferem na capacidade atencional de crianças de ensino fundamental I, foi proposto considerando a importância de evidenciar a qualidade da interação entre o Programa de Estimulação da Atenção e a melhoria dos comportamentos de desatenção, queixas de dificuldades atencionais; desorganização; dificuldade de concentração e foco; descontrole; imediatismo e impulsividade; dificuldades na temporalidade; inabilidade no uso de estratégias, baixa percepção de detalhes; dificuldades no planejamento e estruturação e baixos limiares de tolerância, observados nas crianças selecionadas.

Alguns estudos de meta-análise são peremptórios quanto ao valor da intervenção psicossocial reeducativa (e.g., DuPaul and Eckert 1997; Fabiano et al. 2009), enquanto outros (e.g., Sonuga-Barke et al. 2013; Zwi et al. 2011) concluem que os ganhos neste tipo de intervenção são equívocos. A presente investigação torna-se assim pertinente, pois contribui de forma clara para sustentar a linha de investigação e de intervenção psicossocial em THDA.

Os resultados observados nas comparações dos mapas da atenção das 12 crianças selecionadas constataram a ampliação dos cinco componentes atencionais evidenciados, em diferentes proporções e amplitudes dependendo das condições pessoais de cada um dos participantes, corroborando para a eficácia do Programa de Estimulação da Atenção prevista em seus objetivos iniciais.

Os exercícios apresentados atenderam as necessidades das crianças por ser rico em estímulos que possibilitaram ao grupo: potencializar sua atenção; aumentar a concentração; análise e percepção de detalhes, aperfeiçoar o uso de estratégias, respostas e análise; resolver problemas de forma mais atenta e cuidadosa e aperfeiçoar as estratégias de autoaprendizagem e autoavaliação.



As atividades desenvolvidas no conjunto de ações do Programa PEA também foram significativas no desenvolvimento de melhor autoestima (medida informalmente com a auto-avaliação que cada aluno fez no final de cada sessão e no fim da aplicação do PEA), e amplitude fortalecida de resiliência possibilitando às crianças envolvidas uma melhor condição sócioemocional para resolução de problemas e realizações acadêmicas e de crença em si mesma, o que efetivamente contribuiu para um melhor desenvolvimento de suas habilidades de escolarização.

Limitações do estudo

O estudo realizado apresentou limitações no que respeita às crianças com TDAH selecionadas com base em diagnóstico externo pois não foi possível a confirmação com medidas robustas ou testagem pelos investigadores. Um outro aspeto a ser referenciado como limitador relaciona-se com o facto de não ter sido investigado o perfil ou tipologia de TDAH (predominantemente DA ou H).

A exiguidade da amostra, o que pode comprometer a generalização das conclusões, é um dos fatores a ser melhorado para resultados mais robustos.

REFERÊNCIAS:

Andrade, A. M. (2013) Adaptation and implementation of the program of early intervention on executive functioning for children and adolescents with ADHD. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo

Brites, C. (2015). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – Aspectos Clínicos e Diagnósticos. Abordagem Multidisciplinar da Aprendizagem. Qualconsoante Editora. Lisboa



Bonnet, A., & Bréjard, V. (2009). *A hiperactividade na criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

Costa, S. (2015). *Intervenção no défice de Atenção. Abordagem Multidisciplinar da Aprendizagem*. Qualconsoante Editora. Lisboa.

Couto, T. D. S., de Melo-Junior, M. R., & de Araújo Gomes, C. R. (2010). Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. *Ciências & Cognição*, 15(1), 241-251.

Dias, N.M., Seabra, A.G. (2013) *Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. Temas sobre Desenvolvimento. Desenvolvimento Típico*. São Paulo

DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A metaanalysis. *School Psychology Review*, 26, 5–27. DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012).

Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis, A. M., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129–140.

Falardeau, G. (2009). *As Crianças Hiperactivas*. Mem Martins: Edições Cetop.

Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.

Maluf, M.I., (2015). *Atenção, memorização e neuroaprendizagem. Abordagem Multidisciplinar da Aprendizagem*. Qualconsoante Editora. Lisboa

Mesquita, M.I.Q.M. (2011), *Avaliação das Funções executivas em Crianças – estudo Psicométrico, Desenvolvimental e Neuropsicológico*. Tese de Doutoramento. Universidade Fernando Pessoa.

Parker, H. C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.



Sauvé, C. (2006). *Domesticar a hiperactividade e o défice de atenção*. Lisboa: Climepsi Editores.

Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Alfragide: Texto Editores.

Sonuga-Barke, E. J. S., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., et al. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and metaanalyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, 170, 275–289.

Sosin, D., e Sosin, M. (2006) *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto: Porto Editora

Tabaquim, M.L.M (2015) *Neuropsicologia dps processos cognitivos da atenção e memória na aprendizagem. Abordagem Multidisciplinar da Aprendizagem*. Qualconsoante Editora. Lisboa

Zwi, M., Jones, H., Thorgaard, C., York, A., & Dennis, J. A. (2011). Parent training interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5–18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2011, 12: CD003018.

DESEMPENHO DE ESCOLARES DE 05 A 07 ANOS DE IDADE EM TESTE DE NOMEAÇÃO AUTOMATIZADA RÁPIDA.

Denise Brandão de Oliveira e Britto

Francisco Ferreira Santos

Giulia Lazarotti de Oliveira

Kézia Nunes de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Palavras – Chave: Linguagem; Estudos de Linguagem; Leitura; Compreensão; Testes de Linguagem.

Introdução

A linguagem apresenta um papel fundamental no que diz respeito à comunicação no nosso panorama de vida atual. A aquisição da linguagem tem início ao nascimento. Com o crescimento das estruturas físicas e a interação social com adultos, os bebês são introduzidos à comunicação e é a partir dessa interação adulto – criança que se dá o início do desenvolvimento da linguagem. Sendo que as habilidades de compreensão e comunicação dos homens envolvem, de modo geral, a audição, a fala, a leitura e a escrita, e estas se desenvolvem a partir da imersão social, espontaneamente ou através de aprendizagem formal. A importância do bom desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionada à socialização do indivíduo. Para que a linguagem se desenvolva em todos os seus aspectos e peculiaridades é preciso que os vários fatores associados ao seu desenvolvimento estejam íntegros.

Em dado momento nesse processo de aquisição, o alfabetizando vem a descobrir a forma adequada de usar o alfabeto, para representar os sons da fala (escrita), quando passa a compreender o significado da sequência de grafemas (leitura), armazena essas informações na memória.

A memória tem sido definida como a capacidade de fixar, conservar e reproduzir, sob forma de lembranças, as impressões experimentadas e obtidas anteriormente pelo indivíduo. Ela permite a realização de ações que envolvem conservação, manutenção e evocação, quando necessária.

Nomear é um processo que inclui pelo menos três estágios essenciais: identificar o objeto, ativar seu nome e generalizar a resposta. Então, nomes apropriados devem ser ativados entre as palavras conhecidas no léxico mental e, finalmente, deve haver uma organização fonoarticulatória para que uma resposta específica possa ser executada.



Estudos mostram que crianças com queixas de problemas de aprendizagem também podem vir a apresentar problemas de acesso ao léxico decorrente de diferentes níveis de processamento da informação e que a velocidade de nomeação de estímulos encontra-se diretamente ligada à velocidade de acesso à memória e à nomeação fonológica, influenciando assim, o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Objetivo

Avaliar o desempenho de escolares de 05 a 07 anos de idade, de escolas públicas e particulares da região metropolitana de Belo Horizonte, sem queixa de alteração de linguagem em teste de Nomeação Automatizada Rápida e assim verificar a eficácia do teste de nomeação para utilizá-lo como padronizado.

Métodos

Participaram deste estudo 226 sujeitos de ambos os gêneros, com idade entre 5 a 7 anos, sem queixas de alteração de linguagem, em escolas públicas (G1) e particulares (G2). O teste de nomeação foi constituído por 5 lâminas com 5 provas diferentes, contendo, respectivamente, figuras de objetos, de animais, cores, objetos/cores e animais/cores. As lâminas foram apresentadas individualmente, e as respostas foram registradas em folha de respostas específica. Foram analisados e contabilizados acertos, erros, inversões e auto-correções realizados, além do tempo de respostas em segundos para cada lâmina.

Resultados

Ao comparar as idades, observa-se que o tempo gasto para nomeação em todas as lâminas é maior em crianças com 5 anos, sendo inversamente proporcional às crianças de 7 anos, o que corrobora com estudos recentes que relatam aumento da velocidade de acordo com a idade dos escolares.



Observou-se que quando comparados os gêneros em teste de nomeação, indivíduos do gênero masculino apresentou melhor desempenho nas lâminas 1 e 2 no que se refere ao nível de acertos, contudo, quando comparado o tempo não houve valores significativos. Indo contra a literatura que relata melhor tempo obtido pelo gênero feminino em teste de nomeação.

Ao analisar comparando o tipo de escola (pública e particular), levou – se em consideração a taxa de acertos, erros, auto-correção, inversão e tempo em cada lâmina. A partir da análise observa-se que houve diferença estatisticamente significativa entre as escolas para todas as lâminas onde observou-se diferença clinicamente significativa entre o tipo de escola. Pela observação das médias encontradas, verifica-se que os percentuais encontrado são maiores e melhora na escola particular e, conseqüentemente, a taxa de erro foi maior na escola pública, para todas as lâminas. A auto-correção foi mais freqüente na escola pública e o tempo também foi maior na escola pública para todas as lâminas avaliadas.

Conclusão

Os achados do presente estudo possibilitaram concluir que o desempenho no teste de nomeação automatizada e rápida de escolares da rede privada de ensino de um modo geral foi melhor do que quando comparado com os escolares da rede pública; e ainda que, o quanto maior a idade da criança melhor é o seu desempenho nas tarefas de nomeação rápida.

Levando em consideração a necessidade de testes que complementem a avaliação de linguagem, leitura e escrita, e ao observar os resultados obtidos pela pesquisa, propomos a validação do NAR BHS que mostrou-se uma importante ferramenta para poder acrescentar a bateria de avaliação de linguagem, e assim poder utilizá-lo no diagnóstico, conduta e prognóstico das alterações de linguagem.

Referências

Oliveira R. Neurolingüística e o aprendizado da linguagem. Catanduva, SP: Respel; 2002. 422p.



Britto ATBO. Livro de fonoaudiologia: Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. São José dos Campos: Pulso; 2005.p 191-198

Stivanin L, Scheuer CI. Tempo de latência e exatidão para leitura e nomeação em crianças escolares: estudo piloto. Educ. Pesqui. São Paulo. 2005;31(3): 425-36

Brandão DOB, Castro CD, Gouvêa FG, Silveira OS. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; 2006. 11:142-50

Zorzi JL. Aquisição da linguagem infantil: desenvolvimento, alterações, terapia. São Paulo: Pancast; 1993. 105p

Gindri, G. Memória de Trabalho, Consciência Fonológica e Hipótese de Escrita: Um estudo com alunos de pré-escola e de primeira série. UFSM. Santa Maria; 2006.p118

Ferreira TL, Capellini SA, Ciasca SM, Tonelotto JMF. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida – RAN. Temas Desenvolv. 2003; 12(69):26-32

Stivanin L, Scheuer C. Comparação do tempo de latência entre nomeação e leitura em escolares. Psicologia em Estudo. 2008/ Jan-Mar; 13

Bicalho LGR, Ribeiro ALM. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. Rev. CEFAC. 2010. [serial on the Internet]. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462010005000018&lng=en. In press 2010. Epub Apr 23, 2010.

Coscarelli CV. Um modelo de leitura. Rev de Estudos da Linguagem; 1995; 3 (2):520.

Denckla, MB, Rudel, RG. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. Neuropsychologia,14, 471-479.

Shaywitz SE, Shaywitz BA, Pugh KR, Fulbright RK, Constable RT, Mencl WE, et al. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. Proc Natl Acad Sci USA. 1998;95(5):2636-41.

Wolf M, Bowers PG. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. J Educ Psychol. 1999;91:415-38

JOHNSON, C.J, CLARK, J.M, PAIVIO, A. Cognitive components of picture naming. Psychological Bulletin, v. 120, n.1, p. 113-139, 1996.



Santos MTM. Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: Contribuições para a Ortografia e Elaboração Escrita. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2007

Salles JF, Parente MAMP. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. PróFono, Carapicuba-SP. 2002;14(2):175-186

Heikkila R. Rapid Automated Naming and Learning Disabilities: Does RAN have a specific connection to reading or not? A replication. Universidade de Jyväskylä. 2006; 5-8

Albuquerque CP, Simões MR. Testes de nomeação rápida: contributos para a avaliação da linguagem oral. 2009; 1: 65-77

Simões VF. Estudo do desempenho de crianças das séries iniciais: do ensino fundamental I em testes de leitura, escrita e nomeação rápida [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2006

González MRO, Hernández-Valle I, Monzón AE, López MR, Guzmán R, García E, et al. Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. Psicothema. 2004; 16(3):442-7

Rosal, CAR. Habilidades de Segmentação Fonêmica em crianças normais de primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental. 2002. Dissertação (Mestrado) – universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

Allor JH. The Relationships of Phonemic Awareness and Rapid Naming to Reading Development. Learning Disability Quarterly. 2002;25(1):47-57

**DESENHOS ANIMADOS COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO
COMPLEMENTAR PARA INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Renata de Souza Capobiango Ferreira - Universidade Federal de Ouro Preto

Luciana Hoffert Castro Cruz - Universidade Federal de Ouro Preto



Palavras chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Ciências. Desenhos animados.

INTRODUÇÃO

O Transtorno Autista é uma condição classificada com Transtorno de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtorno do Espectro Autista TEA (APA, 2014). Assim o TEA é definido como distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sócios comunicativos e comportamentais (APA, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) determina que os alunos com TEA, devem estar incluídos na rede regular de ensino. Entretanto a garantia de acesso à escola para alunos com TEA em salas regulares não é condição suficiente para que o processo de ensino aprendizagem se torne realidade, portanto, as estratégias educativas devem ser adaptadas e direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA. Nesse sentido, o professor terá a incumbência de inovar suas práticas, tendo sempre flexibilidade e compreensão em sala de aula, estando consciente de que o processo que se constitui em educar uma criança com TEA é complexo, mas é possível (SILVA e BALBINO, 2016).

O ensino de Ciências é pautado no conhecimento científico, e alguns problemas lhe são característicos, tais como, dificuldade de transposição da linguagem científica, acesso aos conteúdos e a falta de compreensão sobre a natureza do conhecimento científico. Reconhecendo essas dificuldades, cabe aos professores de Ciências assumirem os desafios da educação inclusiva e buscar caminhos para atender as novas especificidades encontradas em cada sala de aula para que possamos atuar de modo responsável na promoção do processo de ensino-aprendizagem (BENITE, 2009).

Um recurso pedagógico transformador de conhecimento científico são os desenhos animados. O uso desse recurso constitui “uma alternativa a mais na



busca de tornar o ensino de ciências um ensino significativo para a vida dos jovens” (MESQUITA e SOARES, 2008). Nessa perspectiva a utilização de desenhos animados fomenta a prática pedagógica, exaltando a importância da cultura da mídia pra o ensino de Ciências e de Biologia. Não por acaso, o reconhecimento da influência da cultura sobre a aprendizagem científica constitui um dos focos de pesquisa em ensino de Ciências em todo o mundo (EI-HANI E SEPÚLVEDA, 2006).

O uso de desenhos animados para transposição do conteúdo científico pode ser uma estratégia pedagógica de sucesso para inclusão de alunos com TEA. Uma vez que o uso de métodos visuais e lúdicos, devido ao fato de algumas crianças com TEA terem uma maior dificuldade com relação à abstração pode ser considerado um recurso de sucesso para inclusão dessas crianças no mundo científico (SILVA; BALBINO, 2016).

OBJETIVOS

- Criar estratégias pedagógicas para o Ensino de Ciências numa perspectiva inclusiva para alunos com TEA;
- Permitir o acesso ao conhecimento científico através de transposição didática, permitindo o diálogo com ambiente escolar;
- Favorecer a aprendizagem dos alunos com TEA assim como demais colegas utilizando recursos visuais e lúdicos como desenhos animados.

MÉTODOS

As aulas foram ministradas em uma turma de 7ºano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Santo Antônio localizada no município de Mirai-MG. A turma é caracterizada com heterogênea, participativa, empolgada com novidades e sedenta na busca de conhecimento. O foco principal foi a busca de estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado de todos com um olhar específico para o aluno com TEA, respeitados suas singularidades na conquista do aprendizado. De acordo com seu laudo médico este aluno é caracterizado como TEA grau leve.



As aulas de Ciências selecionadas para intervenção abordaram como tema principal as características principais do Reino Fungi. Foi proposta a execução de um experimento como tarefa de casa para que na aula seguinte os alunos trouxessem o resultado do experimento. O experimento tem como objetivo evidenciar o processo fermentativo desenvolvido pelos fungos. Cada aluno utilizou uma bexiga (ou balão de festa); 100 ml de água morna; três colheres de fermento biológico (usado para fazer pães, encontrado em supermercados e padarias); três colheres de chá de açúcar e uma garrafa de plástico, tipo pet, com capacidade para 500 ml. As instruções consistiram em colocar o fermento e o açúcar dentro da garrafa pet, em seguida adicionar a água morna. Depois de realizadas essas etapas, os alunos tamparam a boca da garrafa com a bexiga. Após um tempo, os alunos notaram um aumento de volume da bexiga. Após a realização deste experimento, os alunos questionaram “o que fez o balão encher?”, “De que o balão se encheu?”.

Mediante a curiosidade dos alunos a professora explicitou que todos iriam assistir um desenho animado denominado “O Show da Luna”, uma série que gira em torno uma garota de 6 anos que ama ciências, e que acredita que a Terra é um enorme laboratório onde ela pode descobrir diversas curiosidades. A cada episódio uma curiosidade é abordada e desvendada. O episódio “Doce pão doce” vem de encontro com tema abordado em sala de aula: como a massa de pão molenga pode virar um pão grande e fofinho? Luna realiza o mesmo experimento que os alunos já realizaram e estão de posse dos resultados. Ao final do episódio ela desvenda o mistério de como o pão cresce usando o resultado de sua experiência. Após a exibição do episódio os alunos foram protagonistas na construção de um relatório de experiência para posterior discussão e que os alunos respondessem às perguntas que eles mesmos propuseram no início da aula.

RESULTADOS

Foi notório o entusiasmo dos alunos na busca de respostas para experiência. A exibição do episódio do “Show da Luna” foi muito bem recebida



por todos os alunos. O aluno com TEA foi ajudado pela professora regente na organização das ideias para construção do seu relatório, e foi notório seu entendimento sobre os conhecimentos científicos abordados no desenho animado. Após a construção desse relatório fizemos a leitura de alguns relatórios, constatando uma aprendizagem significativa de conceitos que foram abordados no episódio.

DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva é um dos temas mais discutidos no campo educacional, fazendo parte de um movimento mundial que visa uma ação política, social e pedagógica com objetivo de garantir a aprendizagem a todos os alunos envolvidos. O desafio permanente dos professores de Ciências é transpor o conhecimento científico em um conteúdo didático apropriado as realidades da sala de aula. Os resultados revelaram uma transposição bem sucedida de conhecimento científico para conteúdo didático, constatando uma aprendizagem significativa. Como afirma Silva Junior e Trevisol (2009) o desenho animado representa um “conjunto de estímulos visuais, auditivos, reflexivos de mensagens e informações sobre diferentes contextos”. Para os mesmos autores, “a criança é receptiva a imagens vinculadas na televisão, e por meio delas e suas experiências recria um processo de troca de conhecimentos”. As crianças incorporam o que veem e ouvem de maneira lúdica, transpondo o que possui algum sentido e ainda o que tem significado para ela. Toda essa reflexão objetiva fomentar a apropriação de desenhos animados como suporte para a construção de novas práticas pedagógicas para o ensino de Ciências em uma perspectiva inclusiva.

CONCLUSÃO

Mesmo diante das singularidades, as crianças com TEA aprendem quando os professores fazem modificações que estimulam sua atenção. Os desenhos animados constituíram uma prática pedagógica de sucesso, realizando a transposição didática de conhecimentos científicos, capaz de



tornar o aprendizado mais significativo. Entretanto para que isso ocorra o professor deverá ser flexível em sua prática e estar consciente de que cada criança com TEA aprende em seu tempo e que todas têm capacidade de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Referencias

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

BENITE, A. M. C.; et al. Formação de professores de Ciências em Rede Social: uma perspectiva dialógica na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/26/23>>. Acesso em 12 ago.2016.

EL-HANI, C. N. & SEPÚLVEDA, C. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS, F. M. T. & GRECA, I. M. (Orgs.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, pág. 161-212, 2006.

MESQUITA, N. A. S. & SOARES, M. H. F. B. Visões de Ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento em sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, pág. 417- 429 2008.

Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132008000300004>. Acesso em 12 ago.2016.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:



<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 12 ago.2016.

SILVA JÚNIOR, A. G.; TREVISOL, M. T. C. Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3137_1761.pdf>. Acesso em 12 ago.2016.

SILVA, Mirelly Karlla da; BALBINO, Elizete Santos. **A importância da formação do professor frente ao Transtorno do Espectro Autista-TEA: estratégias educativas adaptadas**. Encontro Alagoano e Educação Inclusiva, v.1 n, 1 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/eaiei/article/view/2152>>. Acesso em 12 ago.2016.

ESTRATÉGIA DE USO DE METODOLOGIA ATIVA EM UM GRUPO DE ESTUDO DE NEUROCIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruno Bastos Godoi¹

Patrício Jesus Cordeiro¹

Sheyla Ribeiro Rocha²

Hércules Ribeiro Leite³

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

¹ Discentes da Faculdade de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

² Docente da Faculdade de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.



³ Docente do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Palavras-chave: neurociências; aprendizagem; educação médica; neurociência e educação; neurociência e metodologias ativas.

Introdução

Segundo as novas diretrizes nacionais dos cursos de medicina, esses devem utilizar metodologias ativas que privilegiem construção ativa do conhecimento. Elas favorecem aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes como a busca ativa pelo conhecimento, aprender a aprender, trabalho em grupo e liderança, podendo ser usadas nos currículos formal e paralelo (Ligas Acadêmicas de Medicina, Grupos de Estudos e Casos Clínicos) (BARBOSA, 2013).

Objetivos

Relatar a estratégia do uso de metodologias ativas em um Grupo de Estudos de Neurociências (GEN) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (FAMED-UFVJM), no período de novembro de 2014 até junho de 2016.

Métodos

Os encontros do GEN são uma iniciativa discente, que acontecem quinzenalmente e abordam temáticas das neurociências. Cada encontro é coordenado por dois alunos que escolhem o tema e os materiais teóricos utilizados, orientados por um docente. A estratégia é dividida em três etapas: compartilhamento de experiências prévias, *brainstorming* e consolidação do conhecimento. Na primeira etapa, os coordenadores introduzem o tema e os participantes são estimulados a relatarem suas experiências (ideias prévias) sobre o assunto. Durante essa etapa, um dos coordenadores registra as experiências relatadas. Na segunda etapa é realizado o *brainstorming*. Na



terceira etapa os coordenadores consolidam o conhecimento a partir das explicações propostas pelos participantes à luz do referencial teórico sugerido.

Resultados

A percepção dos membros do GEN é que essa estratégia conseguiu despertar a curiosidade dos alunos, auxiliou-os a desenvolver a capacidade de ouvir e compartilhar experiências, além de promover a assiduidade nos encontros. Além disso, a rotatividade dos coordenadores favorece o desenvolvimento da habilidade de liderança e tomada de decisão.

Discussão

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem propõem desafios a serem superados pelos estudantes, possibilitando-os de ocupar o lugar de sujeitos (e não de objetos, como sempre aconteceu) na construção do conhecimento, participando da análise do processo assistencial, e, desse modo, colocando o professor como facilitador e orientador desse processo (CARVALHO, 2016). Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes vão se transformando velozmente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a *aprender a aprender* (MELO, 2013). As metodologias tradicionais funcionam como um instrumento de perpetuação da desigualdade, que oculta a realidade e aparece simplesmente como uma questão técnica sustentada pelos princípios da ciência - supostamente - neutra, mas que tem servido apenas a um poder que oprime. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, comprometido - um ato humanístico - que não pode ser imposto e nem deixado à própria sorte. É uma tarefa de troca entre pessoas e, portanto, não o resultado de um depósito de conhecimentos, de um *iluminado* em um *obscuro* e, tampouco, o descaso licencioso e injustificado do *faz-de-conta* no ensino (MITRE, 2010).



Diante desses preceitos das metodologias ativas, criou-se o GEN com o intuito de que os alunos fossem os próprios construtores de seus conhecimentos e que também pudessem auxiliar os colegas, por meio de discussões acerca dos temas estudados individualmente. Isso demonstra a perfeita troca de experiências entre os alunos, sendo que cada um pode ter focado em uma determinada parte da matéria, assim, é de extrema importância essas discussões para que o conhecimento seja nivelado e que os alunos sejam capazes de aprender com eles mesmos. Assim, evidencia-se a importância da implementação desse tipo de metodologia no GEN, pois, além de sua explícita efetividade, os participantes ficam bastante empolgados e motivados a aprender cada vez mais e serem cada vez mais responsáveis pelo seu conhecimento.

Conclusão

As metodologias ativas podem ser utilizadas em atividades paralelas como o GEN, onde o discente assume a função de tutor. Na estratégia de ensino-aprendizagem descrita os alunos são inseridos num ambiente de curiosidades, discussão e construção coletiva do conhecimento, favorecendo a adesão à atividade e a aquisição de novos saberes.

Referências

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.48-67, ago. 2013.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trab. educ. saúde (Online), Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, Nov. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19817746201000030012&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>.



MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. Com. **Ciências Saúde**, Brasília, v. 23, n. 4, p.327-339, jun. 2013.

MITRE, Sandra Minardi et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900018&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS DE CRIANÇAS COM ANOMALIAS LABIOPALATINAS

Shaday Prudenciatti,
Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de
São Paulo- HRAC-USP, CAPES.
Maria de Lourdes Merighi Tabaquim, Faculdade de Odontologia de
Bauru.

Palavras-chave: Fissura palatina; Aprendizagem; Leitura e Escrita.

Quando se trata da aprendizagem acadêmica, verifica-se um contingente crescente do número de crianças com baixo desempenho no aprendizado da leitura e escrita, que permanecem em situação de sala de aula sem acompanhar as atividades acadêmicas, fomentando um autoconceito negativo da capacidade para aprender (PEREIRA, SEABRA, DIAS, TREVISAN, & PRADO, 2012). Neste contexto escolar, está à criança com fissura labiopalatina, exposta a situações discriminatórias, decorrentes da deformidade facial, alterações de fala e voz, com o risco de dificuldades no



desenvolvimento da comunicação oral e escrita, que interferem significativamente no aprendizado da leitura e escrita (PAZINATO et al, 2011).

A fissura labiopalatina é uma malformação craniofacial, que envolve a face, o lábio e o palato. As fissuras são classificadas como displasia, que se caracterizam pelos erros de fusão nos processos faciais embrionários (FREITAS et al., 2012). Segundo Altmann (1997), as fissuras labiopalatinas tem sua etiologia associada frequentemente à herança multifatorial. Existem na literatura pesquisas transversais e longitudinais, com resultados que demonstram que as crianças com fissura labiopalatina tem o risco aumentado para déficits de linguagem, já que exibem escores significativamente menores em medidas de linguagem receptiva e expressiva, vocabulário e complexidade, em comparação com a criança não fissurada (RICHMAN, MCCOY, CONRAD & NOPOULOS, 2012; JACOB & TABAQUIM, 2014; TABAQUIM, VILELA, BENATI, 2016).

A avaliação das habilidades iniciais de leitura e escrita em crianças pré-escolares ainda é menos explorada (CAPELLINI et al, 2009), e quase inexistente em crianças com fissura labiopalatina (TABAQUIM et al, 2016), de modo que, praticamente, se desconhece o desenvolvimento e padrão de relações que estabelece com outros domínios cognitivos, o que se mostra relativamente conhecido na criança em idade escolar.

O objetivo deste estudo foi identificar as pré-competências para a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com fissura labiopalatina, caracterizando as funções perceptivas, do esquema corporal, da orientação espaço temporal, do desenvolvimento motor, da linguagem compreensiva e expressiva, e da consciência fonológica e relacionar os achados intergrupos da maturidade cognitiva pré-linguística. Participaram 120 crianças, ambos os sexos, de 05 e 06 anos, cursando o Jardim II e o 1º anos do ensino fundamental, compondo dois grupos: G1, como grupo alvo, formado por 60 crianças com fissura labiopalatina; e G2, como grupo comparativo, formado por 60 crianças sem alterações. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Bateria de Avaliação



de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita - BACLE, Perfil de Habilidades Fonológicas, Boston Naming Test e as Figuras Complexas de Rey. Foram adotados os procedimentos éticos da pesquisa (Parecer HRAC/USP 517.168), atendendo à Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

Quando comparados os desempenhos do G1 e G2, verificou-se diferença estatisticamente significativa nas funções intelectuais ($p=0,019$), no esquema corporal ($p=0,036$) e nos domínios lexicais ($p=0,036$), indicando prejuízos nas habilidades cognitivas do grupo alvo. A análise do aproveitamento das atividades quanto às funções avaliadas, mostrou associação da BACLE com as pré-competências do esquema corporal e das Figuras Complexas de Rey, tanto na cópia ($p=0,008$) quanto na memória ($p=0,036$). Outra associação estatística constatada foi relacionada às Matrizes Progressivas Coloridas e Figuras Complexas de Rey, em relação à cópia ($p=0,019$).

A identificação e o reconhecimento prévio de competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita podem instrumentalizar o professor do ensino infantil e fundamental para a intervenção nas diferentes áreas do conhecimento para que a aprendizagem ocorra com eficácia (NUNES et al, 2009). O G1 teve desempenhos mais prejudicados, abaixo da média, indicando limitações quanto a identificação e manipulação de sons na palavra, sendo este um importante preditor da capacidade da criança desenvolver a competência da leitura. Na comparação do nível intelectual com as habilidades cognitivas avaliadas pela BACLE, não houve associação estatística, e portanto, não se pode afirmar que ter um bom nível intelectual de raciocínio lógico perceptivo visual, por si só garante as pré-competências para a leitura e escrita.

As pré-competências da criança para a aquisição da leitura, têm a interferência dos aspectos ambientais, precursores da fase de alfabetização propriamente dita. Aos alunos do grupo comparativo, sem histórico de alterações no desenvolvimento, era de se esperar que evidenciassem, por excelência, as pré-competências avaliadas, porém, as mesmas não foram



constatadas. Mostrou-se relevante considerar que, a escola participante, situada em bairro de alunos com baixo poder aquisitivo e cultural, pode ter sido um diferencial importante na qualidade da produção do G2.

Constataram-se repertórios deficitários em ambos os grupos quando analisados os recursos de vocabulário receptivo por meio do Boston Naming Test. O comprometimento na fala e em processos de linguagem são fatores considerados de risco para o G1, formado pela população com fissura labiopalatina, uma vez que durante o período crítico do desenvolvimento para a aquisição da fala, criança sem este domínio pode estar vulnerável à esta interferência na qualidade dos repertórios lexicais.

O estudo concluiu que a amostra estratificada de participantes com fissura labiopalatina, comparada ao grupo sem a mesma condição, evidenciou déficits nas habilidades cognitivas e, principalmente, no domínio de competências necessárias à aquisição da leitura e escrita, indicativo de maior vulnerabilidade para as dificuldades na aprendizagem.

Referências:

Altmann, E.B.C. (1997). *Fissura labiopalatina*. São Paulo: Ed. Pró-fono.

Capellini, S.A., Sampaio, M.N., Fukuda, M.T.M., Oliveira, A.M., Fadini, C.C., & Martins, M.A. (2009). Protocolo de Identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preeliminar com escolares do 1º ano escolar. *Rev. Psicopegadogia*, 26 (81), 367-375.

Nunes, C., Frota, S., & Mousinho, R. (2009). Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev CEFAC*, 11(2), 207-12.

Freitas, J.A.S., Neves, L.T., Almeida, A.L.P.F., Garib, D.G., Trindade, I.K.S., Yaedú, R.Y.F., Lauris, R.C.M.C., Soares, S., Oliveira, T.M., Pinto, J.H.N. (2012). Rehabilitative treatment of cleft lip and palate: experience of the Hospital for Rehabilitation of Craniofacial Anomalies/USP (HRAC/USP) – Part 1: overall aspects. *J. Appl.Ora/Sci*, 20 (1): 9-15.



JACOB, M.F., TABAQUIM, M.L.M. (2014). Atenção e linguagem em crianças com fissura labiopalatina. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2(1):15-27.

Pazinato, L.V., Bonow, M.P., Moraes, R.F.P., Liebl, S., Suetugo, R., Pereira, P.P.A., Freitas, R.S., Maluf., E.M.F.C.P. (2011) Qualidade de vida de crianças e adolescentes portadoras de fissura labiopalatal na visão dos cuidadores. *Rev. Bras. Cir. Craniomaxilofac*, 14(4): 194-7.

Pereira, A.P., Seabra, A.G., Dias, N.M., Trevisan, B.T., & Prado, J.M. (2012). Funções executivas em crianças pré-escolares: desenvolvimento da atenção seletiva medida pelo Teste de Atenção por Cancelamento. *Cadernos de Psicopedagogia (UNISA)*, (1) 1-10.

Richman, L.C., McCoy, T., Conrad, A.L., Nopoulos, M.S. (2012). Neuropsychological, Behavioral, and Academic Squealed of Cleft: Early Developmental, School Age, and Adolescent/Young Adult Outcomes. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 49(4): 387–396.

TABAQUIM, MLM; VILELA, LO; BENATI, ER. Habilidades cognitivas e competências prévias para a aprendizagem de leitura e eescrita de pré-escolares com fissura labiopalatina. *Revista de Psicopedagogia*. 2016; 33(100):28-36.

MÃO E COGNIÇÃO: RETIRADA DOS SUBTESTES EXECUTIVOS/MOTORES NO WISC-IV¹⁵

Maria Aparecida Ramim¹⁶

Valéria Rosseto Lemos¹⁷

¹⁵ Trabalho apresentado como requisito para conclusão do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva da Universidade de Vila Velha – ES

¹⁶ 2Estudante do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva da Universidade de Vila Velha, email: ramim78@uol.com.br. Endereço para correspondência: Rua Sergipe, 36/1302, Praia da Costa, Vila Velha - ES. CEP.:29101-400.

¹⁷ Professora Ms. do Curso de Fisioterapia da Universidade de Vila Velha, email: valeria.lemos@uvv.br



Universidade Vila Velha, Vila Velha - ES

PALAVRAS-CHAVE: Subtest Picture Arrangement; Subtest Object Assembly; Subtest Mazes; Elimination; differences of Wisc-III and Wisc-IV.

INTRODUÇÃO

A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, atualmente em sua 4^o edição, (WISC – IV), é um dos testes de inteligência mais utilizados em avaliações clínicas de crianças com dificuldade de aprendizagem (Canivez, 2014, Styck e Watkins, 2014), lesão cerebral traumática (Rackley, et. al., 2012), para estimar a inteligência dos distúrbios do espectro autista (Nader, et. al., 2014), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH (Styck e Watkins, 2014), evolução de uma reabilitação neuropsicológica (Bardoni, et. al. 2013), funcionamento cognitivo de epiléticos (Lopes, et. al. 2013), classificação da deficiência intelectual (Koriakin. et.al. 2013), integridade funcional do cérebro e atraso no desenvolvimento (Houskeeper, 2011). Além de que está ligada ao próprio surgimento da testagem psicológica moderna (Urbina, 2007).

Historicamente, as diversas mudanças implementadas nas 4 edições do WISC levaram em consideração os avanços científicos, predominantemente, quanto ao QI total, a forma de apresentação em termos de conteúdo e, da estatística, por meio da psicometria, e muito pouco foi agregado quanto aos outros avanços conceituais ligados a neuropsicologia. Além disso, Primi (2003) argumenta que “o WISC-IV não resolveu esses problemas por razões econômicas descomprometidas com os avanços científicos” (Primi, R. p. 70, 2003) e vêm se negando a fazer mudanças úteis para torná-lo um instrumento condizente com as atuais teorias da inteligência, principalmente quanto ao QI total.

MATERIAL E MÉTODOS

Pesquisa bibliográfica qualitativa e de natureza aplicada. A seleção dos artigos foi feita por meio de sistematização da coleta de informações em artigos



Em suma, a menos que o profissional recorra a instrumentos complementares, o WISC-IV perdeu a oportunidade de validar e agregar no rol da avaliação neuropsicológica a variável motora por meio dos subtestes retirados. Eles eram recursos úteis, mesmo que, informalmente, que o avaliador tinha como aliado, já durante a aplicação do teste em disfunções em que o substrato motor e a integração sensório-motora também se mostravam alteradas.

Em contrapartida, apesar de a publicação americana do WISC-IV ter sido em 2003, ainda existem poucos estudos publicados na base de dados Pubmed em língua inglesa, comparando as duas versões com grupos clínicos. A seleção dos 7 estudos foi feita com os descritores "WISC-III and WISC-IV".

Tabela VI: Relação de estudos comparando a versão III e IV do WISC:

FONTE	TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO DO ESTUDO	TRANSTORNO / DISFUNÇÕES	RESULTADO DO ESTUDO
Nader AM et al. 2014	Experimental com 25 crianças autistas e 22 crianças com desenvolvimento típico.	Avaliar se o WISC-IV subestima a inteligência autista.	Autismo.	As crianças autistas apresentaram uma desigualdade distinta no perfil de índice do WISC-IV com um pico no novo índice de raciocínio perceptivo.
Alan DH et al. 2014	Análise de dois estudos.	Relatar dois estudos que examinaram a sensibilidade das escalas de avaliação intelectual Reynolds (RIAS), WISC-III e IV em jovens com TCE moderado e grave.	Lesão cerebral traumática grave e moderada - TCE.	A comparação entre as 3 escalas não revelou diferenças significativas entre as medidas sobre o QI verbal, não verbal e índice de composição escala geral.
Rackley C. et. al. 2012	Experimental	Avaliar as propriedades psicométricas do WISC-IV.	Crianças com TCE.	O estudo é consistente com dois estudos anteriores que apresentaram evidência para perfis diferentes entre o WISC-III e WISC-IV na avaliação do TCE infantil.
Alan DH et al. 2010	Experimental com 61 crianças com TCE.	Avaliar o desempenho de crianças com TCE nas escalas WISC-III e WISC-IV.	Crianças com TCE.	Os resultados indicam diferenças substanciais entre o WISC-III e o WISC-IV nos perfis de crianças com TCE.
Launey RB et al. 2007	Experimental com 89 alunos classificados com deficiência intelectual.	Avaliar a validade entre o WISC-III e WISC-IV.	Deficiência intelectual	O escore de soma da escala completa do WISC-III correlacionou-se com 0,91 com os escores de QI da escala completa do WISC-IV. Os desvios de inteligibilidade verbal, PSI, foram semelhantes entre as escalas do WISC-IV.
Mayer KS e Calhoun SA 2006	Estudo comparativo entre o WISC-III e WISC-IV.	Avaliar se o WISC-IV é mais eficiente do que o WISC-III no processo de avaliação das funções atencivas.	Autismo de alto funcionamento	O WISC-IV demonstrou-se melhor em avaliar o WISC-III para capturar do raciocínio verbal, além de identificar fracasso na velocidade de processamento, quando se utilizava.
Mayer KS e Calhoun SA 2005	Experimental para avaliar a sensibilidade de dois subtestes do WISC-III para diagnósticos.	Avaliar perfis clínicos (tais como) nos subtestes quanto às condições diagnósticas.	Autismo, TDAH, lesão cerebral e dificuldade de aprendizagem.	O perfil não claramente útil para esse grupo de crianças para certos diagnósticos diagnósticos do teste perfis Kuhl e Paul que são replicados para a interpretação e esses perfis estão de acordo com os dados prévios do WISC-IV.

Em conformidade com a análise entre os estudos podemos separá-los em 5 grupos clínicos: autismo, TCE, deficiência intelectual, TDAH e dificuldade de aprendizagem. No entanto, talvez pelo número reduzido de trabalhos publicados comparando grupos clínicos com as duas versões e o desinteresse por causa do tempo transcorrido para publicação de mais trabalhos, os resultados são pouco conclusivos e ineficientes para evidenciarem se há implicações clínicas quanto à retirada dos três subtestes: arranjo de figuras, armar objetos e labirintos.

DISCUSSÃO

Tanto pelo rastreamento teórico, como pela demonstração do viés motor afetado em distúrbios/transtorno avaliados pelo WISC na clínica (tabelas I, II, III, IV e V) pode-se inferir que a retirada dos subtestes fez com que o teste



perdesse em qualidade instrumental e o pior, desperdiçou-se assim a oportunidade de retornar para um teste de avaliação da inteligência a variável psicomotora, como parte do arcabouço do estrato cognitivo/comportamental humano que há muito já não corrobora da cisão corpo/mente, apesar de continuar dividido pela linguagem como aponta Searle (1997).

O desempenho é um substrato importante para a avaliação e diagnóstico, mas ainda assim, como vimos nos 20 estudos das tabelas I, II, III, IV e V, ao retirar os subtestes que requeriam a manipulação empobreceu-o como instrumentos de cunho clínico para diagnóstico de patologias/transtornos/distúrbios tão sensíveis a variável motora. Não obstante, o motivo alegado para a retirada desses testes foi exatamente por seu quesito motor. Houskeeper (2011) alega que esses subtestes catalogados no índice de organização perceptiva, dificultavam determinar se a baixa pontuação estava relacionada a inteligência ou a deficiência motora (Houskeeper, 2011).

Logo, a retirada dos subtestes arranjo de figuras, armar objetos e labirintos do WISC-IV tem implicações clínicas, pois dos 15 subtestes validados no instrumento de avaliação, o único que ainda requer manipulação motora, sem uso de lápis, é o cubo. Todavia, ele é mais sofisticado em termos de abstração do que os que foram retirados e muitas vezes o teste é interrompido em fase muito precoce em determinados grupos clínicos, para possibilitar a avaliação dos déficits de execução motora.

CONCLUSÃO

As variáveis que se interagem no processamento do complexo perceptivo apontam para mostrar a importância dos inputs sensoriais na aferição da resposta em virtude da qualidade do fluxo funcional perceptivo, inclusive pelo seu retorno motor em termos de resposta desse processamento. Situação avessa ao que se delineia o atual WISC-IV. Enfim, todo o arcabouço teórico apresenta tanto em termos fisiológicos como funcionais o viés motor atrelado a cognição. E, por mais que o WISC-IV tenha apresentado avanços em termos teóricos em relação ao seu antecessor, ainda mostra-se alienado a



concepção do fator G de inteligência. No entanto, não é possível afirmar por meio de estudos comparativos entre as versões do WISC-III e WISC-IV, em grupos clínicos, (tabela IV) se há implicações clínicas quanto a retirada dos três subtestes: arranjo de figuras, armar objetos e labirintos. Nesse caso, caberia uma pesquisa experimental para responder a essa indagação via comparação entre as duas versões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN DN. et. al. Validity of the RIAS for assessing children with traumatic brain injury: sensitivity to TBI and comparability to the WISC-III and WISC-IV. *Applied Neuropsychology. Child.* 2014; 3 (2):8393.
- ALLEN DN. et. al. WISC-IV profiles in children with traumatic brain injury: similarities to and differences from the WISC-III. *Psychological Assessment.* 2010 Mar; 22 (1): 57-64.
- BARDONI A. et. al. Evolutio of the cognitive profile in school-aged patients with severe TBI during the first 2 years of neurorehabilitation. *Brain Injury,* 2013; 27 (12): 1395-401.
- BAKER S. et. al. Working memory subsystems and task complexity in young boys with Fragile X Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR.* 2011 Jan; 55(1): 19-29.
- BATTAGLIA D. et. al. Cognitive declive in Dravet syndrome: is there a cerebellar role? *Epilepsy research.* 2013 Sep; 106 (1-2):211-21.
- BÉRDARD AC. et. al. Perceptual and motor inhibition in adolescents/young adults with childhood-diagnosed ADHD. *Neuropsychology.* 2010 Jul; 24 (4): 424-34.
- BOLOGNINI N. et. al. Multisensory processing after a brain damage: clues on postinjury crossmodal plasticity from neuropsychology. *Neurosciense and Biobehavioral Reviews.* 2013 Mar; 37 (3): 269-78.
- BRINCKMAN DD. et. al. Cognitive, sensory, and psychosocial characteristics in patients with Bardet-Biedl syndrome. *American Journal of Medical Genetics. Part A.* 2013 Dec; 161A (12): 2964-71.



- CANIVEZ, G.L. Construct validity of the WISC-IV with a referred sample: direct versus indirect hierarchical structures. *Sch Psychol Q.* 2014 Mar;29(1):38-51.
- CORNISH KM. et. al. Spatial cognition in males with Fragile-X syndrome: evidence for a neuropsychological phenotype. *Cortex.* 1999 Apr; 35(2):263-71. FOTI F. et. al. Spatial competences in Prader-Wili syndrome: a radial arm maze study. *Behavior Genetics.* 2011 May; 41 (3): 445-56.
- GELDOF CJ.et. al. Visual sensory and perceptive functioning in 5-year-old very preterm/very-low birthweight children. *Developmental Medicine and Child Neurology.* 2014 Sep; 56 (9):862-8.
- GOLDSMITH HH. et. al. A population-based twin study of parentally reported tactile and auditory defensiveness in young children. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2006 Jun; 34 (3): 393-407.
- GROEN MA. et. al. Weak hand preference in children with down syndrome is associated with language deficits. *Developmental Psychobiology.* 2008 Apr; 50 (3): 242-50.
- HATTIANGADI N. et. al. Characteristics of auditory agnosia in a child with severe traumatic brain injury: a case report. *Brain and Language.* 2005 Jan; 92 (1): 1225.
- HOUSKEEPER, Jaime L. WISC-IV matrix reasoning and picture concepts Subtestes: does the use of verbal mediation confound measurement of fluid reasoning? (Doctoral dissertation, Pacific University). Retrieved from <http://commons.pacificu.edu/212>.
- LAUNEY KB. et. al. Concurrent validity of the WISC-IV in eligibility decisions for students with educable mental disabilities. *Psychological Reports.* 2007 Jun; 100 (3 Pt 2): 1165-70.
- KORIAKIN TA. et. al. Classification of intellectual disability using the Wechsler Intelligence Scale For Children: full scale IQ or general abilities index? *Developmental Medicine and Child Neurology.* 2013; sep; 55 (9): 840-5.
- MAYES SD e CALHOUN SL. WISC-IV e WIAT-II profiles in children with



- highfunctioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008 Mar; 38 (3): 428-39.
- MAYES SD e CALHOUN SL. Similarities and differences in Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-III) profiles: support for subtest analysis in clinical referrals. *The Clinical Neuropsychologist*. 2004 Dec; 18 (4): 559-72.
- MUÑOZ-RUATA, J. et. al. Visual perception and frontal lobe in intellectual disabilities: a study with evoked potentials and neuropsychology. *Journal of Intellectual Disability Research (Impact Factor: 2.41)*. 10/2010; 54(12):1116-29.
- NADER, A.M. et.al. Does WISC-IV underestimate the intelligence of autistic children? *J Autism Dev Disord*. 2014 Oct 12.
- NAPALKOV DA. et. al. The characteristics of the autonomic reactions of healthy adolescents and of those with lowered intellectual productivity. *Zhurnal Vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I P Pavlova*. 1994 Jun-Oct; 44 (4-5): 674-81.
- NAVA E. e PAVANI F. Changes in sensory dominance during childhood: covering evidence from the colavita effect and the sound-induced flash ilusion. *Child Development*. 2013 Mar-Apr; 84 (2): 604-16.
- PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Revista Avaliação Psicológica*. V. 2 N.1 Porto Alegre Jun. 2003.
- RACKLEY, C.et. al. Generalizability of WISC-IV index and subtest score profiles in children with traumatic brain injury. *Child Neuropsychol*. 2012;18(5):512-9. RECLA M. et. al. Cognitive and adaptive functioning after severe TBI in school-aged children. *Brain Injury*. 2013; 27 (7-8):862-71.
- SAY MJ. et. al. Visuomotor integration deficits precede clinical onset in Huntington's disease. *Neuropsychologia*. 2011 Jan; 49 (2): 264-70.
- SUTTON GP. et. al. Berry-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor



- Integration performance in children with traumatic brain injury and attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Assessment*. 2011 Sep; 23 (3): 8059.
- STYCK KM. e WATKINS MW. Structural validity of the WISC-IV for students with ADHD. *Journal Of Attention Disorders*. 2014 Oct. 7.
- STYCK KM. e WATKINS MW. Structural validity of WISC-IV for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2014 jun 23.
- WANG J. et. al. A case-control study on balance function of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) children. *Jornal of Peking University*. 2003 Jun 19; 35(3) 280-3.
- URBINA, Suzana. Histórico da testagem psicológica. In___ Fundamentos de testagem psicológica. Porto Alegre: Artmed. 2007. P. 18-24.
- VICARI S. Motor development and neuropsychological patterns in persons with Down syndrome. *Behavior Genetics*. 2006 May; 36(3):355-64.
- ZABEL TA. et. al. Neuropsychological features and risk factors in children with Sturge-Weber syndrome: for case reports. *The Clinical Neuropsychologist*. 2010; 24 (5): 841-59.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E COMUNIDADE ESCOLAR.

Silvana Cordeiro Felipetto
Instituto de Mediação e Arbitragem Alleanza

RESUMO:

A educação é transformadora por excelência, seja pelo conhecimento acumulado na relação pedagógica entre professor e alunos, seja pelas experiências relacionais entre alunos, pais e educadores e da comunidade escolar em seu entorno.



Neste contexto, o esforço em desenvolver um projeto de Mediação que tragam resultados satisfatórios entre gerações impõe-se a abordagem de aprendizagens sociais e ética, as quais devem ser ensinadas e aprendidas em seu ambiente familiar, perpassando ao ambiente escolar com o aprimoramento das noções de cidadania, respeito a todo tipo de diversidade e que o compromisso deva ser em conjunto, sendo imprescindível que todos estejam dispostos a se aprimorarem e colaborem para a realização das necessárias ações de concretização.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação escolar, Família, Instituições de Ensino.

INTRODUÇÃO.

A mediação iniciou-se na China, graças à essência do pensamento de Confúcio pela busca da harmonia através do equilíbrio do mundo e da felicidade dos homens. Para os chineses o equilíbrio das relações sociais estava em primeiro plano. Por isso, quando havia algum conflito dificilmente ocorria uma condenação e todos eram ouvidos e buscava-se a solução mais benéfica.

A mediação era a forma mais comum de resolução de conflitos nas comunidades chinesas, onde predominava a convivência familiar e a presença do chefe de família que se utilizava da sabedoria para solucionar os problemas surgidos.

Assim a mediação se despontava a partir do entendimento de Aristóteles que preceituava

há duas espécies de virtude, intelectual e moral, correspondentes às duas partes da alma. As virtudes intelectuais procedem do ensino; as virtudes morais do hábito. Compete ao legislador tornar os cidadãos bons, inculcando-lhes bons costumes. Tornamo-nos justos, executando atos justos, acontecendo o mesmo quanto às outras virtudes. Sendo obrigados a adquirir bons costumes, acabaremos, com o tempo, encontrando prazer em praticar boas ações (RUSSELL, 1967, p. 197).



Assim a aprendizagem da moral é um processo contínuo que exige um longo período de instrução, que começa na infância, através dos ensinamentos dos pais, na juventude, pressupõe a conquista da maturidade, através do exercício continuado de uma profissão e dos deveres de cidadania obrigando ao exercício continuado do respeito pelas regras.

Na moral de Confúcio, o amor filial, o respeito e a reverência para com os pais, ocupam um lugar central. É na família que a criança recebe a primeira instrução e é lá que ela se inicia nos ritos e que desenvolve os primeiros hábitos.

A capacidade para se colocar na perspectiva dos outros, tão rara aos modelos cognitivistas da educação moral, definiu-a Confúcio da seguinte forma: "não imponhas aos outros, o que tu próprio não desejas" (Os Analectos, Livro XV, 99).

Assim a filosofia de Confúcio oferece-nos uma ética, uma política e uma arte de viver, de simples compreensão: amar os outros, honrar os nossos pais, fazer o que está certo em vez de agir por interesse, respeitar a reciprocidade, isto é, "não faças aos outros aquilo que não queres para ti", dirigir e comandar através do exemplo moral e não pela violência ou pela força.

OBJETIVOS.

Tal como a Mediação *lato senso*, a Mediação Escolar é uma forma de resolução de conflitos, voluntária e confidencial, não imposta às partes em litígio. Está ganhando espaço nas escolas em função da sua proposta de possibilitar uma mudança qualitativa na formação das pessoas.

Visa capacitar as crianças de hoje, adultos de amanhã, e sensibilizar os adultos hoje, que fazem parte da vasta comunidade escolar, da importância de saberem e conseguirem, por si e entre pares, gerir e resolver, os diferendos com que se deparam de forma pacífica, cooperativa e definitiva, através do diálogo, compreensão e respeito absoluto pelos interesses e necessidades das partes envolvidas. Assim, os recursos da mediação poderão ser utilizados em todos os contextos dos quais participem.



É oportuno destacar toda rede de pertinência que abrange o ambiente escolar: família e equipe multidisciplinar composta de professores, funcionários das instituições de ensino, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatras, dependendo da natureza dos conflitos, de forma que entendam sua participação e postura colaborativa em todo o processo.

MÉTODOS.

Para a gestão e solução de conflitos nas escolas por mediação, a facilitação do diálogo e formação de mediadores escolares são pilares de fundamental importância. O ensino de habilidades para o diálogo a ser desenvolvida para alunos e equipe escolar deve ser contextualizado nas disciplinas, treinamento escolares, bem como a capacitação específica dos mediadores. Isto implica na mudança da cultura escolar enfatizando a responsabilização, ao invés da punição. Assim as competências da escola é no sentido de desenvolver no aluno as habilidades de aprender a ser e aprender a estar com o outro, torna-se tão importante quanto o aprender a fazer, que sempre foi a competência fim da escola tradicional.

Desta forma, os alunos passam a ter a oportunidade de mudança do hábito reativo automático às situações vivenciadas na escola e no cotidiano.

O desenvolvimento do diálogo passa por competências emocionais e sociais, que por sua vez estão associadas às habilidades de expressar e identificar sentimentos próprios e dos outros, de se comunicar e ouvir ideias, de lidar com as diferenças, além das habilidades de negociação, de construção de consenso e tomada de decisão. Todas estas habilidades devem ser inseridas dentro do projeto educacional.

A mediação é uma ferramenta potente utilizada na geração do respeito à diversidade no ambiente escolar e no seu entorno, onde estão presentes sujeitos de diferentes formações e habilidades cognitivas, com vista a propiciar um ambiente mais harmonioso entre eles.



RESULTADOS.

Este artigo foi escrito a partir da experiência exitosa no desenvolvimento de habilidades afetas a mediação escolar com crianças com desenvolvimento cognitivo atrasado por serem portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Tal trabalho foi desenvolvido com uma equipe multidisciplinar composta de neuropediatra, psicopedagogas, fonoaudiólogas e a coordenação pedagógica de uma instituição de ensino privada.

Assim, tornou-se necessário e imprescindível proceder à transformação do paradigma do ganha-perde para o paradigma do ganha-ganha, demonstrando aos pais, educadores e profissionais da área de saúde a possibilidade dos sujeitos em proceder com confiança em processos que visam proporcionar satisfação mútua às partes litigantes, como é o caso da Mediação de Conflitos.

Embora a mediação ter sido coberta de pleno êxito, foi necessário uma intervenção judicial em que se pretendia um tratamento isonômico a estes educandos, vez que deve se tratar os diferentes na medida da sua capacidade.

Lembrando que tal questão somente foi judicializada, vez que tais as resoluções do Conselho Nacional de Educação estavam regimentadas ao Estatuto da Instituição de Ensino, porém a participação da coordenadora pedagógica foi importante para o desenvolvimento do diálogo entre os pais e a escola.

O resultado desta experiência foi o aumento da atenção e rendimento escolar destas crianças que ao serem preparadas pela equipe multidisciplinar conseguiram o nivelamento cognitivo com as demais crianças de sua série.

DISCUSSÃO.

O Relatório Dellors encaminhado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, enfatiza que o processo



educacional deve englobar procedimentos que levem a um conhecimento dinâmico do mundo, combinando quatro aprendizagens fundamentais:

- Aprender a conhecer: O aprender a aprender através do exercício da memória, atenção e pensamento.
- Aprender a fazer: Qualificação técnica, profissional e comportamental, que são competências metodológicas tradicionalmente ensinadas pelas escolas.
- Aprender a viver juntos: Desenvolver a compreensão do outro, da diversidade de culturas e valores, significando desenvolver competências sociais.
- Aprender a ser: Desenvolvimento do ser humano, através da sua personalidade, autonomia, discernimento e responsabilidade, ou seja, desenvolvimento de competências pessoais.

As competências emocionais e sociais criam condições para o diálogo promissor e efetivo no âmbito escolar, pois os envolvidos são capazes de identificarsentimentos próprios e dos outros, de forma a avaliar as situações e reagir de maneira construtiva, pela identificação dos interesses reais, visando uma composição ganha- ganha dentro de uma relação continuada e com visão de futuro.

Assim, desenvolvem-se também habilidades de comunicação para expressar suas próprias ideias e habilidade de escuta para se aprender com as ideias dos outros.

O que se preconiza é a quebra contínua de paradigmas existentes no ambiente educacional do século passado, onde prevalecia a disciplina punitiva nas escolas, que privilegiava as regras, a ética externa e o controle através de sanções.

A proposição do novo processo educacional abre espaço para a ampliação do uso da mediação nas escolas, pois estabelece o uso da disciplina restaurativa que traz benefícios na formação das pessoas, na aquisição de



conhecimentos, ampliação de consciência, na interação dentro e fora das escolas, criando ambientes mais harmônicos e saudáveis

CONCLUSÃO.

Nesta busca de novos caminhos, impõe-se repensar o sistema educacional, incluindo a formação dos professores, equacionando as regras orientadoras do seu funcionamento e as sobre a boa convivência entre os distintos atores da comunidade escolar. Assim como, impulsionar a criação de espaços de mediação, cujas práticas dialógicas possam beneficiar todos, desde a infância à fase idosa, potencializando a transformação efetiva da sociedade para uma cultura de paz.

O desenvolvimento da empatia no ambiente familiar e educacional é fundamental para formação do indivíduo preocupado com as questões, afeta a cidadania. Não podemos viver em sociedade em que cultua a beligerância, a adversarialidade, a cultura do medo e do ódio. O propósito de pacificação social toma vulto significativo, quando ensinamos habilidades sócio-afetivas que privilegia o diálogo nas escolas e nas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Tania. Caixa de Ferramentas em Mediação: Aportes práticos e teóricos. 2ª. São Paulo: Editora Dash, 2016.

BODINE, Richard: **CRAWFORD**, Donna K. The Handbook of Conflict Resolution Education - A guide to building quality resolution in school. San Francisco: Jossey Bass, 1998

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Barros, Rodrigo Janot Monteiro de, et al. Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas. Brasília/DF: CNMP, 2014.



BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Azevedo, André Gomma de, et al. Manual de Mediação Judicial. 6ª Edição. Brasília/DF: CNJ, 2016.

CONFÚCIO. Os analectos. Lisboa. Publicações Europa-América, s/d.

CONFÚCIO. Os analectos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

CONFÚCIO. Conversações. Lisboa: Editora Estampa, 1991.

HIGTON DE NOLACO, Elena I. **ALVAREZ,** Gladys S. Mediación para resolver conflictos. 2ª Edição. Ed. Buenos Aires: Ad Hoc, 2008.

JONES, Tricia; **COMPTON,** Randy - Kids Working Itout: sotries nd strategies for making peace in our schools, s/d.

LIMA, Jean Carlos Lima. Curso de Mediação de Conflitos. Teoria e Prática. In: O manual do mediador com abordagem sobre a Teoria dos Jogos de John Von Neumann. 3ª Edição. Recife: Editora Adsumus, 2011.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Roots and Inspirations: A Brief History of the foundations of Dispute resolution. In: **MOFFIT,** Michael L.; **BORDONE,** Robert C. (coords.). The Handbook of Dispute Resolution. San Francisco: Editora Jossey-Bass, 2005.

TARTUCE, Fernanda - Mediação nos Conflitos Civis. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Método, 2016.



O PAPEL DOS PAIS NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO ACADÊMICA – *PPA parents*

FLÁVIA BARROS FIALHO

Resumo: O presente estudo visa apresentar o Programa de Preparação Acadêmica destinado aos pais, *PPA parents*, que, apoiado nos princípios cognitivocomportamentais e na teoria social cognitiva com ênfase no constructo da autorregulação, instrumentaliza pais e docentes para auxiliarem aos estudantes a gerirem o processo de estudo, ou seja, a autorregulem a metodologia de estudo, de forma a promover autonomia e eficácia crescentes, minimizando o estresse e a ansiedade decorrentes do processo de aprendizagem e avaliação. Dentre os aspectos enfocados, abordamos o planejamento de uma rotina capaz de assegurar qualidade de vida e, conseqüentemente, qualidade da aprendizagem, destacando os fatores que compõem uma rotina saudável: sono, atividade física, alimentação, espiritualidade, lazer/vida social, entre outros. Em seguida, discutimos (1) as estratégias de estudo, (2) a curva do esquecimento e da consolidação da aprendizagem e (3) o processo de reestruturação cognitiva.

Palavras-chave: Autorregulação. Ansiedade. Metodologia de estudo. Pais.

INTRODUÇÃO

A heteronomia precede a autonomia, o ser governado pelo outro antecede o autogoverno, desta feita, os pais, referência de autoridade, têm um importante papel na tomada de decisões e no estabelecimento de rotinas e combinados que favoreçam o bem-estar emocional, cognitivo e comportamental dos filhos frente aos desafios acadêmicos. Os pais constituem importante rede de apoio e, segundo Lacerda (2002), indivíduos que dispõem de um suporte social adequado apresentam menores níveis de estresse, melhores condições de saúde mental e melhores resultados acadêmicos. Cabe destacar ainda que o valor que os pais conferem à escola, ao processo



de aprendizagem e às tarefas de casa determinará, em boa medida, o valor que os educandos atribuirão a si, como aprendentes, e também ao processo de aprendizagem (Freire, 2008).

Inegável é o impacto que a ação parental tem sobre todo o percurso escolar dos educandos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A ação de educar para a autonomia, através de um claro comprometimento com a promoção da autorregulação e com o bem-estar emocional, pode e precisa ser feita de forma intencional e efetiva. Os pais constituem importantes parceiros dos filhos e podem atuar para minimizar as situações de estresse, colaborar na resolução de dificuldades de aprendizagem, na reestruturação cognitiva, na otimização do tempo, na organização do ambiente de estudo, enfim, no planejamento e na avaliação da rotina de estudos. Preciso é, portanto, instrumentalizá-los. É frente a esta demanda e cientes do papel decisivo dos pais na trajetória escolar dos filhos que emerge o *PPA parents* como ferramenta detentora de inegável aplicabilidade prática.

Dois referenciais teóricos constituem os pilares do *PPA parents*, quais sejam, os princípios da terapia Cognitivo-comportamental e a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva. Vejamos!

Sabemos que a terapia Cognitivo-comportamental, apoiada na clássica frase do filósofo grego Epiteto: “o que perturba o ser humano não são os fatos, mas a interpretação que ele faz dos fatos”, considera que não é o evento, o estudo ou a prova, por si só, que determina o nível de estresse¹⁸ dos estudantes. É, contudo, a interpretação e a avaliação subjetiva, tanto dos pais quanto de seus filhos, acerca do evento prova que determinará o grau de estresse. Neste sentido, o estressor é o próprio pensamento que, apoiado em

¹⁸ O estresse constitui mecanismo inerente à vida humana, necessário e benéfico perante as situações adversas e de dificuldade, pois amplia a atenção, a sensibilidade e a capacidade de mobilizar esforços para a solução de problemas e desafios. Em níveis apropriados, o estresse mostra-se eficaz; no entanto, quando ultrapassa certo limite, apresenta um efeito desorganizador, paralisante, capaz de levar ao esgotamento.



crenças e regras, aprendidas através de experiências vividas no contexto familiar e escolar, pode vinculá-las a um novo evento e interpretá-las como ameaça, perigo, ou não (Ellis, 1973; Beck 1979, 1997).

Desta feita, teremos estudantes que avaliam e interpretam os estudos e as provas como um desafio, uma oportunidade, sentindo-se capazes, motivados e encorajados para disponibilizar recursos de enfrentamento. Dotados de características de autoeficácia, esses educandos estarão mais propensos ao desempenho bem-sucedido. Constatamos que pensamentos funcionais, realistas e vantajosos como: “estudar é desafiador, mas, com esforço diário, eu estudo, aprendo e consigo me preparar bem para as provas e ter aprendizagem de qualidade” mobilizam emoções e sentimentos de confiança, esperança, motivação e coragem para planejar, executar e avaliar estratégias assertivas, concretizando suas metas escolares. Tais pensamentos agregam força, favorecem a adaptação, aumentam a autoeficácia e preparam para o enfrentamento. Por ser capaz de mobilizar esforços para responder às novas exigências o estudante experimenta, por meio da alta produtividade, do autogoverno e da postura proativa, a sensação de satisfação, a eficiência e o bem-estar pessoal.

Por outro lado, pais e estudantes, que avaliam e interpretam o estudo e as provas como ameaça e perigo, sentem-se desprovidos de recursos para lidar com a situação e para adaptar às exigências – o que pode gerar sentimentos de incapacidade, desesperança, medo e ineficácia, desencadeando como resposta paralisia ou fuga. Quando pais acreditam que as exigências da vida escolar são superiores à capacidade dos filhos em manejá-las, os filhos encontram-se restritos em sua capacidade de mobilização de recursos internos e externos ou em criar estratégias de enfrentamento e superação. Pensamentos distorcidos como: “Meu filho(a) não consegue concentrar, nada entra na cabeça dele(a)”, “Ele(a) (filho/a) estuda, mas não aprende nada direito e deste jeito vai perder o ano”, são possíveis geradores ou reforçadores de pensamentos a que os educandos se submetem



diariamente. Afirmações tais como, “eu deveria ter começado a estudar mais cedo, agora, não vou conseguir estudar tudo”; “estudo e não aprendo nada direito, vou bombar”; “todo mundo entende o que o professor fala, tá todo mundo conseguindo estudar, menos eu”; “estou sentindo que serei reprovado, sei que não vou conseguir”, inundam a vida do sujeito, ao reduzirem o desempenho, a eficácia e até mesmo a saúde, gerando quadros de estresse capazes de comprometerem o processo de aprendizagem na medida em que promovem o decréscimo da concentração e da atenção, o comprometimento da memória, e também da capacidade de organização e planejamento. Inquestionável são os danos decorrentes de pensamentos irrealistas, disfuncionais e desvantajosos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo geral do *PPA parents*, através da reestruturação cognitiva e da estruturação de uma rotina que favoreça um estilo de vida saudável capaz de potencializar a capacidade de memória, concentração, tomada de decisão, organização e planejamento, instrumentaliza os pais para atuarem como geradores de potencialidades, ancorados na crença de que seus filhos, pela via do esforço e do autogoverno, são capazes de gerir uma vida escolar de superação e excelência. Por meio de técnicas de identificação e regulação dos sentimentos, modificação dos comportamentos e da cognição, o *PPA parents* previne e minimiza o impacto da ansiedade e do estresse no processo de estudo diário e nas situações cotidianas de avaliação.

Outro importante referencial teórico para o *PPA parents* é a teoria social cognitiva, cujo conceito de autorregulação é essencial. A autorregulação constitui um processo consciente e voluntário de governo, que permite ao indivíduo o gerenciamento dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, planejados e sistematicamente adaptados para a concretização de metas pessoais (Polydoro & Azzi, 2009). O educando é concebido como um ser estratégico e gestor, capaz de refletir e intervir intencionalmente em seu ambiente, projetando cognitivamente as consequências advindas das ações adotadas e seus efeitos. Como protagonista, o educando é capaz de escolher



intencionalmente as ações mais eficazes e convenientes para a promoção de aprendizagem (Bandura, 2001, 2005, 2008, in Polydoro & Azzi, 2009).

Dessa forma, espera-se e roga-se aos pais que desenvolvam e sustentem práticas educativas comprometidas com a autonomia dos filhos, com fins a encorajar e motivar, crianças e adolescentes, a assumirem um papel, progressivamente construtivo acerca das próprias aprendizagens. Zimmerman (2000, 2002) esclarece que o desenvolvimento da autorregulação ocorre de forma progressiva e gradual, partindo-se de um contexto de maior dependência de apoio social que, progressivamente, vai-se reduzindo e conseqüentemente viabiliza maior protagonismo, autonomia e autoeficácia¹⁹ discente. Logo, o papel dos pais como agentes capazes de, consciente e intencionalmente, instrumentalizarem os filhos para a promoção da autorregulação é indispensável e intransferível.

As crenças e atitudes dos pais influenciam significativamente a autorregulação dos estudantes. Espera-se que os pais incentivem o investimento estratégico do esforço, ensinando a gerir o tempo, a controlar o comportamento, a zelar pelo espaço físico, a responsabilizar-se por suas estratégias de estudo, a mobilizar esforços e persistir frente aos desafios escolares, a procurarem ajuda de modo a melhorarem a qualidade da própria aprendizagem. A partir da intervenção parental, o educando compreende que o sucesso acadêmico guarda uma relação direta com suas escolhas e esforços. Esse papel como agente situa o aluno como indivíduo instrumentalizador de sua própria aprendizagem.

Segundo a teoria sociocognitiva, seis áreas específicas podem utilizar os processos de autorregulação e merecem a atenção e o investimento parental: motivos (competências motivacionais), métodos (competências metodológicas), tempo (competências de planificação e gestão do tempo), resultados

¹⁹ Autoeficácia é a crença do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para realização de uma tarefa específica, tendo papel mediador entre habilidades do indivíduo, desempenho anterior e o comportamento prospectivo. (Bandura, 1997)



(competências volitivas), ambiente físico (competências de regulação do ambiente físico) e ambiente social (competências de regulação do ambiente social) (Barroso, 1998; Barroso e Salema, 1999).

OBJETIVO GERAL:

- 1) Apresentar os princípios do Programa de Preparação Acadêmica destinado aos pais de alunos do Ensino Fundamental (*PPA parents*), programa de intervenção de base cognitivo-comportamental e ancorado no conceito de autorregulação, que visa aumentar a autoeficácia e o autogoverno discente. Desta feita, ao instrumentalizarem os filhos para gerenciarem o processo de estudo, o tempo, a organização das estratégias de aprendizagem, promovendo a reestruturação cognitiva, os pais contribuirão para o incremento da qualidade de excelência acadêmica, prevenindo e minimizando o impacto da ansiedade e do estresse no processo de preparação e nas situações de avaliação.

- 2) O programa visa contribuir para que os pais sejam educadores eficazes e capazes de instrumentalizar, gradativamente, os filhos para assumirem e enfrentarem os desafios acadêmicos como protagonistas, agentes do processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

O *PPA parents*, Programa de Preparação Acadêmica, destinado aos pais, constitui um programa de intervenção coletiva que tem como público-alvo pais do Ensino Fundamental. Estruturado em encontros coletivos, o *PPA parents* compreende que os pais constituem a principal e mais importante fonte de apoio social dos filhos frente aos desafios e exigências da vida escolar.

Dentre os temas abordados destacamos: 1) Desenvolvimento moral, da anomia à autonomia, com base nos princípios piagetianos; 2) Estilos parentais; 3) O princípio da autorregulação, tendo Bandura e Zimmerman como autores de referência para o *PPA parents*, enfatizando a responsabilidade parental de



instrumentalizar para o autogestão acadêmica; 4) Estruturação de uma rotina que assegure qualidade de vida e o cuidado sistemático com os fatores que interferem na aprendizagem, como: sono, atividade física, espiritualidade, alimentação, lazer/vida social, planejamento, entre outros; 5) Discussão das estratégias de estudo: exercícios, prática distribuída dos estudos, fracionar os estudos ao longo dos dias, esquema, explicação oral, grifar, entre outros; 6) O valor e papel dos deveres de casa na aprendizagem e processo de preparação para as avaliações; 7) Curva do esquecimento e curva da consolidação da aprendizagem; 8) Identificação e regulação dos sentimentos, modificação dos comportamentos e reestruturação dos pensamentos, com fins a prevenir e minimizar o impacto da ansiedade e do estresse no processo de preparação e nas situações de avaliação.

Resultados

O *PPA parents* encontra-se em fase experimental e em processo de construção e aperfeiçoamento. No entanto, os resultados oriundos da prática e das intervenções junto aos pais já apontam para o êxito do programa capaz de promover a autorregulação discente através da atuação parental. O programa promove autoeficácia e autonomia parental, permitindo que os pais atuem com segurança como gestores na construção gradativa da autonomia dos filhos frente às responsabilidades acadêmicas. Os pais aprendem como atuar para assegurar nos filhos a promoção da autorregulação, o bem-estar emocional e a reestruturação de pensamentos realistas e vantajosos que instrumentalizem para o enfrentamento.

Conclusão

De acordo com perspectiva sociocognitiva, a autorregulação é compreendida como um processo auto-diretivo, por meio do qual transformam as capacidades mentais em competências acadêmicas referentes aos desafios



escolares. A capacidade de autorregulação se desenvolve durante os anos de Ensino Fundamental e constitui um processo a longo prazo que demanda investimento parental e docente contínuo e persistente.

A finalidade do *PPA parents*, por meio da instrumentalização parental, é a de encorajar os indivíduos a responsabilizarem-se pelo seu próprio processo educativo, adotando uma postura de gestores, fortemente comprometidos com o estudo, elo entre o ensino e aprendizagem.

Esse programa, sem dúvida, vem preencher uma lacuna no campo educacional, qual seja, a de fomentar nos pais uma real parceria perante o desafio de educar crianças e adolescentes para a autonomia pela via da gestão dos estudos. Afinal, entendemos que o ato de estudar tem caráter emancipatório e abre caminhos para o autogoverno.

Referência Bibliográfica

Barroso, M. (1998). *Salas de Estudo como Medida de Apoio Educativo – Três Estudos de Caso*. Universidade de Lisboa: Tese de Mestrado não Publicada.

Barroso, M. & Salema, M. (1999). Salas de Estudo e Auto-Regulação da Aprendizagem. *Revista de Educação*, VIII (2), 139-161.

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Terapia Cognitiva para os transtornos de ansiedade*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, L. (2008). *Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.



Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). *Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção*. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Em: M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.

O USO DAS NEUROCIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Bruno Bastos Godoi ¹

Luiza Vilas Boas Freitas ¹

Prof. Dr. Hércules Ribeiro Leite ²

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

¹ Discentes da Faculdade de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

² Docente do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Palavras-chave: neurociência; aprendizagem; educação médica; neurociências e educação; potenciação de longa duração.

Introdução

O estudo das neurociências pode auxiliar docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2016). Esse campo do conhecimento não proporciona soluções pedagógicas para o ensino, contudo



permite ter uma perspectiva neurobiológica da aprendizagem, e assim, embasa as metodologias utilizadas. Nesse sentido, a neurociência é capaz de orientar as novas faculdades de Medicina a transformar o conteúdo programático em algo significativo para os discentes, utilizando-se de metodologias ativas e promovendo reflexão crítica (ARAÚJO, 2011).

Objetivos

Relatar as discussões e reflexões, à luz das neurociências, sobre as metodologias ativas utilizadas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (FAMED-UFVJM), realizadas durante os encontros do Grupo de Estudo em Neurociência (GEN), no período de novembro de 2014 até junho de 2016.

Métodos

Nas reuniões do GEN foi discutido o processo de aprendizagem embasado nas áreas das neurociências. Desse modo, problematizaram-se as principais estratégias de metodologias ativas utilizadas na Faculdade de Medicina (FAMED-UFVJM) (mapa conceitual, PBL, TBL, discussão em roda, seminário, júri simulado e portfólio reflexivo, por exemplo). A partir disso, em rodas de discussão, foram feitas análises reflexivas sobre a relação dessas metodologias com as neurociências e seus benefícios e fragilidades nos processos de aprendizagem.

Resultados

O conhecimento construído no GEN permitiu aos alunos identificar as melhores maneiras de se obter sucesso nas estratégias de metodologia ativa propostas pela FAMED-UFVJM. Essas estratégias, na opinião dos membros do GEN, aumentam a motivação e prazer para aprender. O que está intimamente relacionado com a ativação do sistema límbico e consolidação desse aprendizado por meio das emoções.

Discussão



O processo de aprendizagem ainda é um campo desconhecido na área das neurociências (OCDE, 2003). No entanto, diversos estudos têm demonstrado o rumo desse processo e como obter uma aprendizagem melhor baseada nos princípios neurobiológicos. Diante disso, é notória a criação de novas metodologias de ensino-educação, como as já citadas metodologias ativas, as quais visam a autoconstrução do conhecimento. Isto é, o aluno é responsável pelo seu conhecimento. E esse novo meio de aprendizagem está intimamente relacionado com as neurociências (GOSWAMI, 2006).

Diante disso, é de suma importância que sejam citados alguns mecanismos que envolvem esse processo e que, conhecendo eles, podem auxiliar aulas ou palestras envolvendo a aprendizagem. Desse modo, um princípio básico a ser suscitado é a transmissão sináptica, a qual é essencial para o funcionamento do sistema nervoso e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, sabe-se que existem diversos neurotransmissores responsáveis por essa transmissão (tanto inibitórios quanto excitatórios), um importante neurotransmissor excitatório é o glutamato (o qual está envolvido, principalmente, no processo molecular de aprendizagem) (RUGGIERO, 2016). Esse mediador químico tem como função excitar o neurônio pós-sináptico, a fim de que o impulso nervoso se propague. Além disso, para que esse processo ocorra, é necessária a presença de receptores glutamatérgicos (AMPA e NMDA) nos neurônios pós-sinápticos. Assim, ao ligar-se a ambos receptores, especialmente o NMDA, ocorre um processo denominado potenciação de longa duração (LTP), a qual resulta no aumento da sensibilidade da membrana pós-sináptica ao glutamato, podendo durar horas (o que explica a memória de curta duração). Ademais, diante uma abordagem anatomofisiológica, esse processo baseia-se nos sentidos humanos (visão, olfação, tato, audição e gustação) e nas seguintes áreas corticais cerebrais: córtex pré-frontal, lobo occipital, amígdalas, sistema límbico (intrinsecamente relacionado à “inteligência emocional”), além de inúmeras outras áreas ainda sem comprovação que



podem estar relacionadas à memória (LENT, 2008).

Portanto, diante desses inúmeros processos que circundam a aprendizagem, é notório que o conhecimento deles auxilia bastante na busca de novas metodologias (como as usadas pelo GEN), além de nortear o próprio estudo levando em conta o funcionamento cerebral, ou seja, como funcionam as sinapses, as possíveis fadigas sinápticas, a interferência do meio em que se estuda intimamente relacionado ao sistema límbico, etc (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS, 2007). Assim, evidencia-se a íntima relação do conhecimento neurocientífico com o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Diante disso, os membros do GEN reconheceram o quão importante é a utilização de metodologias ativas e sua relação com a aprendizagem. E, assim, conscientes dos processos neurobiológicos e psicopedagógicos, a aprendizagem torna-se mais eficiente.

Referências

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 264 p. - (Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional. Estudos estratégicos).

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trab. educ. saúde* (Online), Rio de Janeiro , v. 8, n. 3, p. 537-550, Nov. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19817746201000030012&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>.



CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS. Como as Pessoas Aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola. São Paulo: Editora Senac, 2007.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? Nature Reviews of Neuroscience, v. 7, n. 5, p. 406-411, 2006.

LENT, R. Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

OCDE -Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2003.

RUGGIERO, Rafael N. et al. Neurotransmissão glutamatérgica e plasticidade sináptica: aspectos moleculares, clínicos e filogenéticos. Medicina (Ribeirão Preto. Online), São Paulo, v. 44, n. 2, p. 143-156, June 2011. ISSN 2176-7262. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/47348>>. Acesso em: 11 June 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v44i2p143-156>.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE MEDICINA DA FAMMUC SOBRE O MÉTODO PBL

Larissa Pacheco Cunha Melo,

Ledir Santos Coelho Franco,

Iasmim Portela Maifrede,

Lucas Ayres de Souza Penna,

Mariana Eliote Prates,

Victória Vieira Fonseca,

Ernani Aloysio Amaral (coordenador)

Faculdade de Medicina do Mucuri – FAMMUC



Palavras-chave: PBL, Medicina, Aprendizagem, Estudantes, Percepção

Introdução

A Faculdade de Medicina do Mucuri (FAMMUC), em Teófilo Otoni-MG visa formar um profissional com perfil generalista, humanista, crítico, reflexivo, capaz de trabalhar em equipe e ter forte vinculação com a comunidade local. Para alcançar o perfil desejado, estimula-se o emprego de metodologias de ensino/aprendizagem que superem o mero uso de aulas expositivas, cabendo aos professores a função de facilitadores(1). Assim, o curso da FAMMUC utiliza-se do pluralismo metodológico em suas rotinas pedagógicas. Entre as estratégias de ensino, tem-se utilizado o método de Problem Based Learning (PBL). O PBL apoia-se em princípios do construtivismo e da andragogia(2). O método possibilita aquisição de conhecimento de forma ativa, contextualizada, valoriza a experiência prévia do estudante e o atribui papel central no processo de ensino/aprendizagem. O método também motiva o estudante a direcionar sua atenção e habilidades cognitivas para aspectos significativos do dia a dia da futura prática profissional(3,4). Nesse cenário de introdução do PBL na FAMMUC, investigou-se a percepção dos estudantes do 1º período em relação ao método por meio de questionário de percepção.

Objetivos

- Avaliar a percepção de estudantes do primeiro período do curso de Medicina da FAMMUC em relação às experiências iniciais com método de PBL.
- Coletar informações dos estudantes sobre possíveis falhas e pontos positivos dos grupos tutoriais realizados em módulos temáticos do primeiro período do curso de Medicina.



Métodos

Após execução de grupos tutoriais nos módulos temáticos de aparelho locomotor e sistema nervoso, aplicou-se questionário de percepção baseado em Escala de Likert aos estudantes. O instrumento consistia em uma série de afirmativas referentes às sessões de PBL, apresentadas abaixo.

1	Durante a etapa de preparação individual, consegui estudar de forma autônoma.
2	Utilizei meu tempo de estudo entre as sessões tutoriais adequadamente.
3	O grau de complexidade dos problemas abordados nas sessões tutoriais foi adequado.
4	O meu conhecimento sobre os aspectos abordados no grupo tutorial deste módulo evoluiu.
5	Minha capacidade de argumentação sobre os aspectos discutidos nas sessões tutoriais evoluiu.
6	Escutei atentamente a exposição dos outros membros do grupo tutorial.
7	Consigo sintetizar aspectos essenciais que foram discutidos nas sessões tutoriais desse módulo.
8	Nas sessões tutoriais estive motivado com as discussões.
9	Consegui atingir os objetivos de aprendizagem propostos pelo grupo.

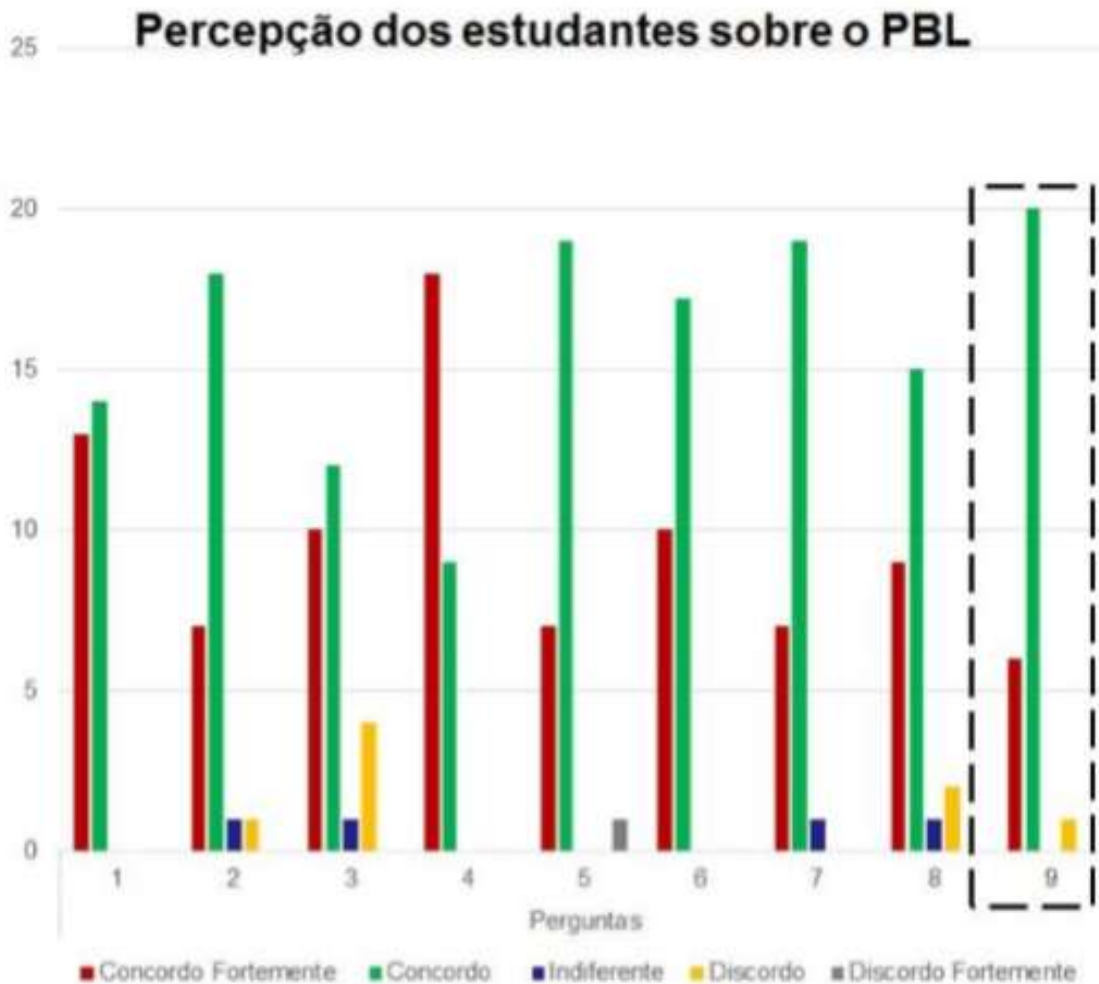
Após a leitura das afirmativas, os estudantes marcavam uma entre cinco opções: concordo fortemente, concordo, indiferente, discordo e discordo fortemente. O instrumento também inquiria sobre o que de melhor tinha acontecido nas sessões tutoriais e o que poderia ser modificado para torná-las ainda melhores.

Salienta-se que os questionários foram respondidos de forma anônima e voluntária, obedecendo princípios da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados



Entre os principais aspectos avaliados, todos os matriculados no 1º período (n=27) indicaram que conseguiram estudar de forma autônoma e que o conhecimento sobre os assuntos abordados nos problemas evoluiu. Cerca de 96,3% informaram que alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos pelo grupo e 81,5% consideraram que o grau de complexidade dos problemas foi adequado. Os dados estão resumidos no gráfico abaixo. O número constante no eixo das abscissas corresponde ao número da afirmativa no instrumento de coleta de dados. As respostas dos estudantes ao item nº09 do questionário está destacada no gráfico.



A análise dos questionários também evidenciou que a maioria dos estudantes citou como pontos positivos do método PBL a flexibilização dos



horários de estudo individual, o estímulo a uma postura crítica e a autonomia na condução dos estudos. As sugestões para melhoria se relacionavam à disponibilização de um tempo maior nas sessões tutoriais de encerramento e ao fornecimento de um feedback imediato por parte dos tutores.

Discussão

O método do PBL representa uma mudança das concepções educacionais. Ele foi desenvolvido a partir de princípios construtivistas, da compreensão de como os adultos aprendem e sobre como funciona a memória humana. Nos moldes tradicionais, o processo de ensino/aprendizagem é centrado no professor que detém e transmite conhecimento aos alunos. No PBL, o estudante assume papel ativo e preponderante em sua educação, cabendo ao professor a função de facilitador (3,4).

Os registros de percepção em relação ao PBL coletados junto aos alunos ingressantes no curso de medicina da FAMMUC no primeiro semestre de 2016 apontam que a maioria dos estudantes conseguiu estudar de forma autônoma e alcançar os objetivos de aprendizagem propostos para as sessões tutoriais (vide item 09 do gráfico). O método possibilita desenvolver a capacidade de autoaprendizagem e permite aos estudantes de medicina cultivar a responsabilidade pela formação tanto em nível inicial quanto em formação continuada.

Apesar das experiências com o PBL em alguns módulos temáticos constantes na grade curricular do primeiro período do curso de medicina da FAMMUC tenham sido positivas, deve-se ressaltar que professores e alunos precisam se aperfeiçoar no emprego do método. Os professores devem enfrentar os desafios de se capacitarem para atuar como facilitadores da aprendizagem e vencer a ansiedade de entregarem as respostas prontas. Por sua vez, os estudantes precisam entender e incorporar os princípios do método em suas rotinas de estudo.

Conclusão



As respostas aos questionários demonstram uma avaliação positiva quanto à utilização do PBL junto a alunos ingressantes no curso de medicina da FAMMUC. As sugestões de melhoria servirão de parâmetro para organização dos próximos grupos tutoriais e serão incorporadas aos próximos encontros tutoriais. A análise dessas atividades de PBL sustentam a importância do método e refletem esforço de alunos e professores no sentido da consolidação da proposta pedagógica da FAMMUC, baseada no uso de metodologias ativas.

Referências

1. UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina – Campus do Mucuri. Teófilo Otoni-MG, 2014. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/fammuc/documentos/>>. Acesso em 17 de março de 2016.
2. TAYLOR, DAVID C. M. & HAMDY, HOSSAM. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. Medical Teacher, v. 35, p. 1561-1572, 2013.
3. GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sergio. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem?. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 35, n. 4, p. 557-566, Dec. 2011 .
4. TOLEDO JÚNIOR, A. C. C., IBIAPINA, C. C., LOPES, S. C. F., RODRIGUES, A. C. P. & SOARES, S. M. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. Revista Médica de Minas Gerais, v. 18(2), p. 123-131, 2008.



QUALIDADE DE VIDA EM DEFICIENTES AUDITIVOS USUÁRIOS DO SISTEMA DE FREQUÊNCIA MODULADA

Edson Belarmino da Silva Junior,
Francielly Alves Xavier,
Bruno Marco Bonelli,
Nathalia Kellen Lucas de Melo,
Camila da Silva Araujo,
Isabella Bago Bonelli,
Yoná Silva Rabelo,
Karla Janaina Valadares Reis,
Cristiane Bueno Sales,
Luciana Mendonça Alves
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

Palavras-chave: Sistema de Frequência Modulada, Auxiliares de Audição, Ruído, Deficiência auditiva, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar por vezes é um ambiente de muita confusão para o aluno deficiente auditivo. A convivência com os colegas, a relação com o professor e a própria aprendizagem tende a ser conflituosa e/ou até mesmo inexistente, uma vez que no ambiente escolar se observa grande índice de ruídos (ruídos externos, carros passando, crianças brincando, colegas conversando, sinal sonoro entre uma aula e outra). Na escola se observa uma série de ruídos que quando amplificados pelos aparelhos auditivos dificultam, além da compreensão normal do aluno, o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) é crucial para o processo do aprender. O Sistema FM é um dispositivo eletrônico de tecnologia assistida que atua como um filtro de ruídos e/ou amplificador vocal fazendo com que o usuário de aparelho auditivo ouça com clareza a voz falada, sem as interrupções e confusões causadas pelos ruídos²⁻⁴. Dessa forma entendemos a necessidade de acompanhar o processo de adaptação ao Sistema FM e auxiliar na utilização do mesmo no ambiente educacional,



fornecendo aos usuários, familiares e professores formações e atendimento continuado para que a utilização do mesmo alcance máxima eficiência. Neste processo, é essencial entender a função social de integração do aluno deficiente auditivo oralizado a turmas convencionais, reforçando junto aos educadores que a deficiência auditiva não é impedimento a comunicação oral.

OBJETIVO

Conhecer o perfil dos usuários beneficiados com o Sistema FM atendidos pelas Clínicas Integradas de Saúde do Izabela Hendrix e elaborar um panorama quantitativo dos usuários atendidos, suas evoluções e necessidades.

MÉTODOS

Foram registradas em planilha informações básicas sobre todos os usuários beneficiados com o Sistema FM pelo Sistema Único de Saúde, atendidos pelas Clínicas Integradas de Saúde do Izabela Hendrix. Com base nestas informações, ligações telefônicas foram feitas para os usuários e seus responsáveis, a fim de se fazer estudo quantitativo por coleta de dados, além de identificar casos que demandem maior atenção e algum cuidado e/ou atendimento técnico. Foram coletadas informações referentes a vida escolar; experiências exitosas ou não; questões voltadas a terapia fonoaudiológica e acompanhamento; dificuldades e/ou resistência com a utilização do Sistema FM por parte do usuário, familiares e professores; queixas técnicas e outras demandas que surgiram do contato com o usuário e suas experiências. Os dados obtidos foram analisados por meio de estatística descritiva. O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 33723414.7.0000.5096.

RESULTADOS

Foram realizadas ligações/tentativas para os 308 usuários atendidos pelo Sistema FM, adaptados nas Clínicas Integradas de Saúde Izabela



Hendrix. Dessas ligações 171 foram completas/realizadas com sucesso, sendo as restantes excluídas por inviabilidade ou insucesso nas tentativas de contato com os usuários. Observouse que: dos usuários atendidos 58% são do sexo masculino; 91% são menores de 17 anos e se encontram dentro dos limites de atendimento como especificado na portaria do Ministério da Saúde de nº 1.274 de 25 de junho de 20135, 9% já alcançaram a maior idade. Dos usuários atendidos 63% possuem idade de até 12 anos estando na fase da infância e 30% possuem entre 13 e 18 anos de idade sendo considerados adolescentes com base na Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 19906, os outros 7% já alcançaram a fase adulta; destes usuários 37% estão matriculados na rede Estadual de ensino, 42% nas redes Municipais de ensino, 1% na rede Federal de ensino, 14% nas redes Privadas de ensino os outros 6% não responderam; destes usuários 5% estão no ensino primário - creche ou pré-escolar, 78% cursam o ensino fundamental, 9% cursam o ensino médio, 1% faz curso de nível superior e os outros 7% não estudam por abandono ou outras dificuldades, ou não responderam; dos usuários adaptados e pesquisados 86% são usuários de AASI, 3% se submeteram ao Implante Coclear, 9% utilizam AASI e Implante Coclear e os outros 2% não souberam responder ou não informaram; dos usuários pesquisados apenas 47% estão em terapia e acompanhamento fonoaudiológico, 48% não fazem nenhum tipo de terapia ou acompanhamento fonoaudiológico e/ou obtiveram alta, 5% não responderam; 36% dos usuários necessitam de visita e maior acompanhamento, queixam-se de vergonha com a utilização do aparelho auditivo e Sistema FM ou negam-se totalmente a utilizar pelos mesmos motivos; 23% queixam-se de possíveis falhas técnicas com o Sistema FM, como por exemplo: bateria descarregando rapidamente, problemas na recepção do sinal, ruídos e etc., vale salientar que essas queixas não representam de fato problemas técnicos, algumas dessas dificuldade se dão com a falta de conhecimento sobre a utilização correta do Sistema FM; sendo assim, é correto afirmar que 41% dos usuários fazem uso do Sistema FM com eficiência e não apresentam queixas de caráter algum.

DISCUSSÃO



No ano de 2013 foi instituída pelo Ministério da Saúde a portaria de nº 1.2745 e em cumprimento, o Sistema Único de Saúde (SUS) passou a contemplar os estudantes que se enquadram nos requisitos exigidos por essa legislação. Nas Clínicas Integradas de Saúde Izabela Hendrix foram adaptados 308 usuários entre os anos de 2014 e 2016, que passaram a utilizar o Sistema FM, dentre os quais 171 foram contatados. Buscando entender e conhecer melhor a qualidade de vida desses usuários o presente projeto se propôs a conhecer sua rotina de utilização do Sistema FM, em que o mesmo tem contribuído ou quais são as dificuldades e desafios a serem superados. É possível observar que a predominância de usuários do sexo masculino corrobora para o quantitativo de queixas de vergonha em usar o dispositivo, uma vez que os usuários do sexo feminino contam com o artifício dos cabelos médios/longos que escondem tanto o aparelho auditivo, quanto a sapata receptora que integra o Sistema FM. Observou-se ainda a evolução dos usuários adaptados, constatando-se que 9% deles já alcançaram a maior idade legal 91% são menores de 17 anos e se encontram dentro dos limites de atendimento como especificado na portaria do Ministério da Saúde de nº 1.274 de 25 de junho de 20135. Vale ressaltar que boa parte desses usuários ainda faz uso do Sistema FM em suas atividades de rotina ou o levaram para a Educação no Nível Superior. Estes mostram o quanto foi importante a utilização do Sistema FM para a integralização de seus estudos no ensino médio e a qualidade que isso trouxe para a mudança de ciclo do ensino regular para o nível superior. Os 30% de usuários na fase da adolescência de 12 anos completos à 18 anos (17 se considerando os parâmetros da portaria), se beneficiam da utilização do Sistema FM de forma mais expressiva, buscando superar os prejuízos adquiridos por conta da perda auditiva e da dificuldade de compreensão e concentração em um som/voz específica, tão necessária para o processo de aprendizagem. Nessa fase as atenções são generalizadas para a turma e o aluno com perda auditiva pode se sentir acuado e envergonhado em requerer maior atenção, o que certamente acarretará no atraso de seu desenvolvimento escolar, o que é resolvido com a utilização do Sistema FM



que devolve a este usuário/aluno o seu potencial de foco auditivo, amplificando a voz do professor e facilitando a sua assimilação e interação em sala de aula. Observa-se que a maior parte dos usuários beneficiados provém de escolas públicas o que garante equidade e atenção na adaptação e auxílio, uma vez que essas instituições são ligadas a esferas gerenciadoras e reguladoras que dispõem em sua maioria de portarias que viabilizam a inclusão de deficientes auditivos em turmas regulares e estabelecem o convívio igualitário e equânime com os demais alunos.

CONCLUSÃO

É possível afirmar que o Sistema FM atua como um potencializador para a obtenção de informação e assimilação da aprendizagem o que possibilitará a essas crianças um convívio saudável, equânime e participativo com sua turma, amigos e professores, facilitando seu desenvolvimento cognitivo e social. A amostra estudada evidencia a necessidade de se propor ações de apoio técnico e educacional junto a estes escolares, familiares e educadores, para um uso mais eficiente do Sistema de FM , promovendo a inclusão mais efetiva dos alunos com deficiência auditiva no sistema educacional

REFERÊNCIAS

1. Dreossi RCF, Santos TM. O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. Pró Fono. Bauru – SP. 2003.
2. Jacob RTS, Molina SV, Amorim R, Bevilacqua MC, Lauris JRP, Moret ALM. FM Listening Evolution for Children: Adaptação para a Língua Portuguesa. Revista Brasileira de educação Especial. Vol. 16 N° . Marília SP. Sept./Dec. 2010.
3. Jacob RTS, Bevilacqua MC, Molina SV, Queiroz M, Hoshii LA, Lauris JRP, Moret ALM. Sistema de frequência modulada em crianças com deficiência auditiva: avaliação de resultados / Frequency modulation systems in hearing



impaired children: out come evaluation. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol; 17(4): 417-421, dez. 2012.

4. CDeConde J. FM Listening evaluation for children. Journal of Educational , 2003 .

5. BRASIL. Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013. Ministério da Saúde.

6. BRASIL. Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.

A photograph of a woman with long dark hair, wearing a white top, sitting and reading a book to a young boy. The boy is wearing a light blue shirt and looking towards the camera. The background is a plain, light-colored wall. The text is overlaid on the image.

RELATO DE FAMÍLIA

VÍDEO

ANAIS



A MUSICALIZAÇÃO COMO RECURSO PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NO TEA : UM RELATO FAMILIAR

Ana Lucia Mendes dos Santos Sampaio

Littera Comunicação E Expressão Assessoria Pedagógica

O vídeo apresentado relata a minha experiência enquanto mãe de uma menina diagnosticada com TEA, aos três anos e seis meses. A partir deste momento nos deparamos com muitos desafios, porém obtivemos muitas conquistas também. Foi necessário em primeiro lugar a aceitação e a ousadia para o enfrentamento do problema e acima de tudo, fé em Deus que tudo daria certo. A busca por conhecimento foi fundamental para que pudéssemos compreender de que maneira proceder para proporcionar condições que a auxiliasse em seu pleno desenvolvimento.

Ao observarmos que a nossa menina tinha um fascínio por música e bichos, fomos delineando nosso projeto para sua inclusão em parceria com a nossa assessoria, junto à escola na qual ela estudava. Logo, constatamos que as atividades cantadas eram mais atrativas para ela do que as outras atividades que não eram musicais. Durante o desenvolvimento do projeto constatamos uma considerável melhora no que tange a atenção, a concentração, a memorização, além de estimular a socialização, a coordenação motora entre outros itens.

Diante de tudo que experimentamos até hoje, temos a convicção enquanto mãe e profissional, que a música pode ser uma grande ferramenta para a inclusão da criança com TEA, pois ela desperta o prazer e a motivação em querer aprender. Foi através da música que ela foi alfabetizada ainda no ensino infantil. De maneira lúdica foi desenvolvendo a leitura e a escrita. Hoje está com sete anos e gosta muito de rimas e contação de histórias.