



**Brain  
Connection**

4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

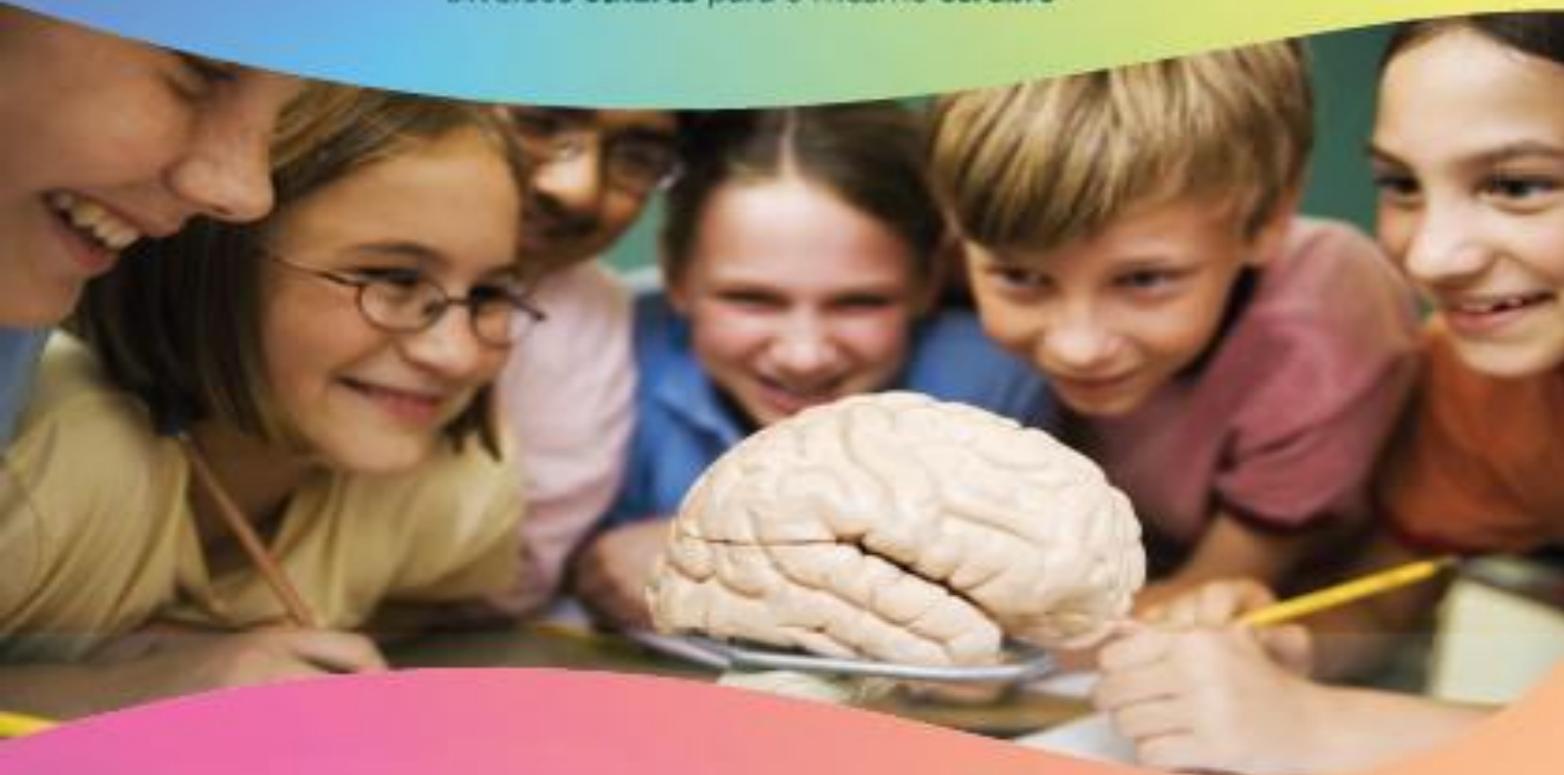
Belo Horizonte - 8 a 10 de novembro de 2018



**Brain  
Connection**

CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Diversos olhares para o mesmo cérebro



## **ANAIS**

# **4º Congresso Internacional de Aprendizagem e Neurociências 2018**

**TEMA:**

*Práticas inovadoras e tecnologias na educação:  
desafios e propostas para atuação com a  
geração digital*

8 a 10 de novembro de 2018



**Brain  
Connection**

4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Belo Horizonte - 8 a 10 de novembro de 2018

## ANAIS

### 4º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM E NEUROCIÊNCIAS 2018



**TEMA: PRÁTICAS INOVADORAS E TECNOLOGIAS NA  
EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA ATUAÇÃO  
COM A GERAÇÃO DIGITAL**

**08 A 10 DE NOVEMBRO DE 2018**

**CENTRO DE CONVENÇÕES DO OTHON PALACE HOTEL – BH/MG - BRASIL**



## **4º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM E NEUROCIÊNCIA**

**Tema:** práticas inovadoras e tecnologias na  
educação: desafios e propostas para atuação  
com a geração digital.

**Belo Horizonte – MG  
2018**

## EXPEDIENTE

### Presidência

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

### Comissão Científica

Profa. MSc. Andreia Cristina Barreto  
Prof. Dr. Carlos Ferrero Luiz  
Profa. MSc. Cristina de Andrade F. Silva  
Profa. Dra. Donalda Baeta  
Prof. MSc. Douglas Araújo Villena  
Emanuel Henrique Gonçalves Querino  
Profa. MSc. Jalmiris Regina O. R. Simão  
Profa. MSc. Júlia Eugênia Gonçalves  
Luciana Cordeiro Felipetto  
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. Maíra Anelli Martins

Prof. Dr. Manuel Célio Conceição  
Profa. Dra. Maíra 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 Ma. Almada de Oliveira  
Profa. Dra. Vera Lúcia Orlandi Cunha  
Prof. MSc. Thales Vianna Coutinho  
Profa. MSc. Yole Cristina De Souza Neves

### Comissão Organizadora

Ana Mércia Moreira  
Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares  
Profa. MSc. Andreia Cristina Barreto  
Profa. Esp. Cléa Mara Prado  
Djanira Damasceno  
Lúcia Helena Rincon Afonso  
Fga. Esp. Luciana Cordeiro Filippetto  
Profa. Dra. Luciana Mendonça Alves  
Lucília Regina de Souza Machado  
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.h.c.. Jalmiris Regina O. R. Simão

### Autor Corporativo

Clínica Aprendizagem e Cia.  
Rua Ludgéro Dolabela, nº 101 - B. Gutierrez  
BH – MG – CEP 30.441-051

## SUMÁRIO

<b>PÔSTERES</b>	
A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - AEE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ATRAVÉS DE HISTÓRIA ENIGMÁTICA <i>Margaret Gomes da Costa</i>	9
A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MANEJO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO <i>Maria Aparecida de Souza Moreira</i>	14
ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DAS MEDIDAS DE FLUÊNCIA LEITORA <i>Lucas de Oliveira Cunha, Luiz Felipe Santos, Luciana Mendonça Alves</i>	17
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOS RECURSOS TRABALHADOS <i>Êni da Conceição Menez</i>	23
AVALIAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA ORAL DE ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO <i>Maira Anelli Martins, Simone Aparecida Capellini</i>	29
BARALHO DAS CHAVES DA CONVIVÊNCIA <i>Sheyla Schlimmer Baumworcel</i>	34
BRINCANDO DE ESCREVER: UM APLICATIVO PARA AUXILIAR A ESCRITA DE CRIANÇAS DISLÉXICAS <i>Avelino Gomez, Luciana Cidrim, Francisco Madeiro</i>	38
CARACTERIZAÇÃO E COMPARAÇÃO ENTRE TEMPO DE LATÊNCIA DA PRODUÇÃO DE ESCRITA MANUAL DE ALFABETO E PSEUDOCARACTERES EM ESCOLARES COM DISLEXIA E BOM DESEMPENHO ACADÊMICO <i>Tatiane Sbrugnara, Simone Aparecida Capellini, Giseli Donadon Germano</i>	40
DESEMPENHO DE ESCOLARES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS HABILIDADES PREDITORAS PARA A LEITURA E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS: ESTUDO DE CASOS <i>Graziele Kerges Alcantara, Simone Aparecida Capellini</i>	45
EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM <i>Francimara das Graças Batista</i>	51
ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA INTERSETORIAL NA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE ALTA COMPLEXIDADE, NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM <i>Jéssica de Lourdes Ferreira Nogueira</i>	55
FATORES ASSOCIADOS AO DECLÍNIO COGNITIVO EM UM GRUPO DE IDOSAS INSTITUCIONALIZADAS <i>Jéssica Maria Campos Salles, Leilane Júlia Chaves de Lima, Patrícia Vieira Salles</i>	56

FILTROS ESPECTRAIS MELHORAM A EFICIÊNCIA DA LEITURA E DOS MOVIMENTOS OCULARES: ESTUDO LONGITUDINAL DE 177 ADULTOS <i>Márcia Reis Guimarães, Douglas de Araújo Vilhena, Ricardo Queiroz Guimarães</i>	61
INCLUSÃO ESCOLAR: A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR <i>Mariana Laura Queiroz Ribeiro, Maria Carolina Cavalcanti De Almeida Menezes</i>	64
INTERVENÇÃO COM A NOMEAÇÃO RÁPIDA E LEITURA PARA SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: SIGNIFICÂNCIA CLÍNICA <i>Bianca Santos, Simone Aparecida Capellini</i>	70
MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO COM REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA EM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA: SIGNIFICÂNCIA CLÍNICA <i>Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César, Simone Aparecida Capellini</i>	73
NEUROCIÊNCIA E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM ADULTOS E SEUS DESAFIOS..... <i>Hanna Ferreira da Silva</i>	77
O ESPAÇO ESCOLAR E AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE SOCIALIZAÇÃO..... <i>Juliana Tófani de Sousa</i>	78
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO - INSTRUMENTO NORTEADOR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA..... <i>Alice Mourão Veloso Quintão, Sebastiana Rangel Ferreira Nunes</i>	85
PROBLEMÁTICAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE MATO GROSSO..... E.S. Leite, Carlina dos Santos Cruz	88
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURA..... <i>Adriana Marques Oliveira, Simone Aparecida Capellini</i>	89
PROJETO INCLUSÃO..... <i>Sheyla Schlimmer Baumworcel</i>	94
PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM <i>Ludmilla Skrepchuk Soares</i>	97
PROJETO SOLETRANDO EM LIBRAS PARA OUVINTES..... <i>Elaine Cristina dos Santos Gomes</i>	102
RELAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... <i>Thais Contiero Chiamonte, Simone Aparecida Capellini</i>	105
REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA EM ESCOLARES COM TDAH E DISLEXIA..... <i>Raquel Araújo Martins</i>	114
SUSPEITA DIAGNÓSTICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA..... <i>Débora Luz Squilante, Rebeca Soares Príncipe Vizioli</i>	120

TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: NOVAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	125
<i>Michelle Freitas De Souza</i>	
TEORIA DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	131
<i>Rebeca Soares Príncipe Vizioli, Débora Luz Squilante, Maria Regina Fonseca Lindenbergh Minardi</i>	
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO? HIPERATIVIDADE: DIFERENÇA DE ESTILOS PARENTAIS.....	136
<i>Bruna Fulgêncio Dias, Thaís Dell'oro Oliveira, Danielle de Souza Costa, Leandro Fernandes Malloy-Diniz, Débora Marques de Miranda</i>	
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS</b>	
A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PLUSHAND EM CRIANÇAS COM APRAXIA DE FALA E AFASIA INFANTIL.....	140
<i>Claudiane Campos, Henrique Santos Pedrosa</i>	
A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MORFOLÓGICA EM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	146
<i>Vanessa Oliveira Martins-Reis, Luciana Mendonça Alves, Luciana Cássia Jesus</i>	
AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO EM SAÚDE EM PACIENTES COM LESÃO MEDULAR: NOTA PRÉVIA.....	152
<i>Filipe Lopes, Naira Favoretto, Lorena Gomes, Giselle Freitas, Juliana Nunes</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	153
<i>Amanda Séllos Rodrigues, Luciana Hoffert Castro Cruz</i>	
EDUCAÇÃO MUSICAL, PROCESSO DE SOCIABILIDADE.....	161
<i>Lorena Maria Seger</i>	
ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE DA ESCRITA MANUAL.....	162
<i>Monique Herrera Cardoso, Simone Aparecida Capellini</i>	
LEPIC® - SOFTWARE DE ANÁLISE DA LEITURA.....	172
<i>Luciana Mendonça Alves, Lucas De Oliveira Cunha, Luiz Felipe Santos, Felipe Melo, Letícia Correa Celeste</i>	
LIBRÁRIO - APLICATIVO PARA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LIBRAS.....	183
<i>Fernanda Cilene Moreira de Meira, Flávia Neves de Oliveira Castro, Nadja Maria Mourão, Rita De Castro Engler</i>	
LIBRÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: PROCESSOS COMUNICATIVOS E INTERATIVOS ENTRE SURDOS E OUVINTES.....	185
<i>Fernanda Cilene Moreira de Meira, Flávia Neves de Oliveira Castro, Nadja Maria Mourão, Rita de Castro Engler</i>	
NEUROPSICOPATOLOGIA E A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI...	188
<i>Rafael Regis da Costa Rodrigues, Flávio Roberto de Carvalho Santos</i>	

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE: POR UMA PROPOSTA INTERATIVA E DIALÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	189
<i>Michelle Freitas de Souza</i>	
O GESTOR ESCOLAR É UM LÍDER?.....	200
<i>Juliana Tófani de Sousa</i>	
PROJETO METAMORFOSE: A FELICIDADE COMO EXPERIÊNCIA ACADÊMICA.....	214
<i>Juliana de Almeida Picinin</i>	
PROTAGONISMO JUVENIL: INCLUSÃO E EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA.....	227
<i>Fernanda Cilene Moreira de Meira, Stela Maria Fernandes Marques, João Victor Gomes Magalhães Garcia, Bruna Fernanda Gonçalves de Araújo, Diego Alves Santos</i>	



**Brain  
Connection**

4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Belo Horizonte - 8 a 10 de novembro de 2018

# ***PÔSTERES***

## **A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - AEE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ATRAVÉS DE HISTÓRIA ENIGMÁTICA**

Margaret Gomes da Costa

**Apresentador:** Margaret Gomes da Costa

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A estimulação da leitura em estudantes com DI – Deficiência Intelectual na sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, através de histórias enigmáticas é um trabalho que expressa as habilidades dos estudantes em leitura, escrita, sobretudo em estimulação da memória visual, memória de trabalho, pois o estudante está à frente do trabalho, executando o que ele tem de melhor: o desejo, a vontade de ler e escrever. Dessa forma, alguns desafios precisam ser vencidos e um deles é a necessidade e a dificuldade que poderão surgir no decorrer do desenvolvimento do processo, levando em consideração as habilidades básicas que são na verdade, pré-requisitos e conhecimentos prévios a serem valorizados e que permitem indagar: como estimular o ensino da leitura em crianças com Deficiência Intelectual? Para falarmos de estimulação na leitura desses sujeitos que apresentam essa deficiência é necessário conhecer um pouco sobre a Deficiência Intelectual. Ao longo dos anos várias definições foram atribuídas ao Retardo Mental, que antes dos anos de 2004, era assim definida. Na atualidade a definição foi alterada para Deficiência Intelectual ou DI. Nome designado para dizer sobre as limitações cognitivas e sociais comuns aos sujeitos portadores de Deficiência Intelectual. Essas definições foram inúmeras, e passaram por muitas nomenclaturas, Oligofrenia, Retardo Mental, Atraso Mental, Deficiência Mental e tantas outras. De acordo com Carvalho, Edler e Costa (2011), Especialistas em medicina, interessados na etiologia da deficiência, define o termo do ponto de vista de suas causas determinantes, colocando em evidências fatores como os

transtornos metabólicos e as disfunções neurológicas. Profissionais de psicologia, motivados com o estudo do comportamento humano, destacam a importância do desenvolvimento intelectual e social, com suas mensurações pertinentes. Pedagogos, considerando o grau de educabilidade do indivíduo, relacionam o conceito de deficiência intelectual com a dificuldade de aprendizagem e com deficiências no acompanhamento dos programas escolares. Essa variação de conceitos demonstra que o conceito varia conforme a perspectiva profissional que a define. Uma conceituação amplamente aceita na atualidade é do AAMD (Associação Americana de Deficientes Mentais) que vigora como princípio orientador das organizações internacionais e da maioria dos trabalhos mais importantes do campo. Para a Associação Americana de Deficiência Mental, (AAMR,1992) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência intelectual ou Deficiência Mental (DM- como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. Como o próprio Manual fala: “os sujeitos com Deficiência Intelectual possuem limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do sujeito em responder às demandas da sociedade, um deles refere se as aptidões escolares ...” e que implicam diretamente no processo de escolarização e no desenvolvimento das habilidades de leitura de escrita e lógico matemático. Portanto, a deficiência intelectual é considerada um transtorno na escola, pois a deficiência em si é bastante complexa e exige abordagens de atendimentos diferenciados, uma vez que geralmente a proposta de trabalho que o professor ensina é coletiva e abrange a todos os estudantes da sala de aula, ou seja, o conhecimento é disponibilizado do mesmo jeito para todos, e para que haja inclusão é preciso um repensar da prática. Dessa forma, o processo natural da leitura que ocorre

através de construção de significados e que os sujeitos precisam captar as informações para desenvolver o raciocínio, a imaginação e sobretudo, ampliar os conhecimentos e enriquecer o vocabulário. Segundo Solé (1998, p.23), Saber ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para nos inserirmos de forma concreta nas atividades de uma sociedade letrada. Segundo Mantoan (1989, p.42). A ideia de integração e a aceitação social dos deficientes intelectuais está intimamente ligada à capacidade de ler e escrever faz com que conte mais a essas pessoas serem alfabetizadas a qualquer custo, para salvar as aparências, do que possuir outros conhecimentos que venham a lhes servir decisivamente na adaptação à vida. “Ler e escrever, só constituem instrumentos pelos quais o sujeito é capaz de conquistar sua autonomia, quando não se resumem exclusivamente em decifrar signos, montar palavras escritas.” Ler e escrever não são tarefas fáceis, ainda mais quando se trata de deficientes intelectuais. É preciso que sejam adotadas técnicas e estratégias diferenciadas, para que se consiga obter um bom resultado. O objetivo desse trabalho foi de estimular práticas de leitura e escrita em estudantes com Deficiência Intelectual e como objetivos específicos: ressignificar os sentidos atribuídos a leitura, reconhecendo os diversos aspectos que implicam em construções de produções textuais e apresentar aos estudantes com deficiência a importância de se desenvolver as habilidades que serão necessárias para a construção do livro. O método de trabalho foi desenvolvido através do conhecimento e aplicabilidade das práticas pedagógicas, sendo elas desencadeadoras de estímulos como: organizar frequentemente atividades coletivas que possibilitem a elaboração, correção e reescrita de textos, garantir momentos individuais e coletivos de trabalho com leitura, organizar um dia de leitura na sala de aula, mostrar aos estudantes como são amplas as possibilidades de criações literárias. Essas práticas foram elaboradas para o trabalho em Sala de Recursos – Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a possibilidade de serem desenvolvidas em Sala Regular Comum. Inicialmente, foi realizado na Sala de Recursos AEE-

Atendimento Educacional Especializado no período de dois meses e quinze dias, começando em 15/08/18 a 31/10/18 com três estudantes do Ensino Fundamental, com idades de 7 anos, 8 anos e 11 anos – Deficientes Intelectuais, em diferentes níveis de escolaridade : 2º, 3º e 7º anos. Foi utilizada a metodologia da pesquisa ação, qualitativa, na qual abordamos a estimulação da leitura sem a preocupação de enumerar ou medir e sim refletir sobre práticas e estratégias pedagógicas. Por isso, é que utilizamos a pesquisa-ação, uma maneira contemporânea de investigação baseada na autorreflexão coletiva na qual os professores da sala de aula regular comum poderão participar de maneira a repensar estratégias diferenciadas em suas práticas pedagógicas, para estudantes com Deficiência Intelectual. Dessa forma, buscamos conhecer esses estudantes através da entrevista com seus familiares, para realização da anamnese, bem como com professores e pedagogos através de avaliação pedagógica sobre as dificuldades dos estudantes, tendo em vista o currículo comum. Dentre as dificuldades diagnosticadas, consideramos as seguintes: os estudantes possuem falta de concentração, falha na memória “esquecimentos”, percepção e atenção. Confundem os sons de determinadas letras, reconhecem as letras ou sílabas, porém não conseguem fazer a junção das mesmas para formação das palavras. Sendo assim, a materialidade de sala de aula regular comum foi utilizada para a construção desse trabalho: lápis preto de escrever, lápis de cor, papel ofício, giz de cera, tesoura, cola, EVA, livro modelo, palitos de picolé, madeira dos lápis apontados. Os procedimentos foram utilizados no dia a dia, durante dois meses e quinze dias, uma hora por semana da seguinte forma: leitura do texto enigmático - Os três Porquinhos, reconhecimento dos enigmas, reescrita do texto, sobretudo das imagens enigmáticas. Logo após iniciaram a construção do livro, os desenhos foram feitos página a página, os recortes de emborrachados de EVA, as colagens e finalmente a escrita do texto. A construção desse livro foi bastante significativa para esses estudantes, que a princípio parecia abstrato, mas ao mesmo tempo foi sendo criado um ambiente de transformação de autonomia e auto-estima. Primeiro selecionamos o texto que iríamos ler e escrever através do texto enigmático: Os Três Porquinhos,

trabalhamos 15 dias nessa tarefa. Logo após fizemos todos os desenhos, cada estudante escolheu as cores de lápis que queria utilizar, recortamos os personagens de todas as páginas, primeiro contamos quantos personagens iríamos recortar, escolhemos as cores do emborrachado de EVA, e trabalhamos 30 dias nos desenhos das páginas da seguinte forma: os estudantes observavam os desenhos e copiavam a mão livre, para finalizar colamos os detalhes e as roupas dos personagens e os colamos página por página. E por fim colamos a capa e fizemos a identificação dos estudantes, bem como os agradecimentos aos pais e professores, parceiros constantes dessa proposta. Essa prática pedagógica aponta para as potencialidades de se desenvolver atividades semelhantes nas salas de aula regular comum, que implicam em um trabalho que pode ser desenvolvido desde que os estudantes com deficiência sejam estimulados pelo professor que deverá criar algumas associações para os conteúdos serem abordados de maneira flexível. A construção desse trabalho sobre a estimulação de leitura em estudantes com Deficiência Intelectual em sala de recursos no Atendimento Educacional Especializado através de Histórias Enigmáticas mostrou que os estudantes com deficiência intelectual são perfeitamente capazes dentro dos seus limites e ritmos, de entender e compreender as tarefas direcionadas, em uma sequência didática, diante da diversidade e da heterogeneidade dos sujeitos em sala regular comum. Faz-se necessário o repensar sobre estratégias que possam flexibilizar o currículo. Os estudantes puderam, através da reescrita das histórias enigmáticas estabelecer relações entre novos conteúdos e aprendizados anteriores, criando elaborações mentais envolvendo recursos diferenciados, sons, imagens, recortes e tornaram-se sujeitos mais empoderados de saberes e conhecimentos. Sendo assim, acreditamos que essa prática pedagógica aponta para as potencialidades de se desenvolver, atividades semelhantes nas salas de aula regular comum, desde que os estudantes com deficiência sejam estimulados pelo professor que deverá criar algumas associações para os conteúdos serem abordados de maneira flexível. Essa estratégia é um ponto de partida para provocar a reflexão dos professores no sentido de repensarem suas práticas escolares e que também possam

compreender que é possível criar novas estratégias pedagógicas para que o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual flua melhor.

---

## **A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MANEJO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO**

Maria Aparecida de Souza Moreira

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A mediação da professora de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e o manejo do estudante com transtorno de comportamento. A partir de 2006, com o fechamento das escolas de Ensino Especial, os estudantes com deficiência foram encaminhados para a Rede Regular de Ensino, apresentando demandas particulares de socialização e escolarização. A partir da matrícula da criança com deficiência, e com a frequência as aulas, aparecem as primeiras dificuldades em lidar com suas particularidades surgindo então as demandas de orientação no manejo da mesma, visando favorecer a sua adaptação bem como o seu desenvolvimento em funções básicas, tais como: habilidades sociais, linguagem, atenção, controle dos impulsos e aprendizado acadêmico, respeitando as limitações típicas do seu transtorno. A criança citada, de 5 anos de idade, apresentava episódios convulsivos, controlados com medicamento anticonvulsivantes, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comportamento inadequado de oposição às regras e combinados, longas crises de “birra”, com choro, gritos e xingamentos e muita agressividade tanto com os adultos quanto com os colegas. Em consequência disso, as professoras entravam frequentemente de licença médica. Diante desse cenário de preocupações e incertezas foram, realizadas as intervenções da professora do AEE, Maria Aparecida de Souza Moreira. Levando em consideração que a atuação do Professor de AEE na

Educação Infantil se faz In Loco, em ambiente escolar, foram estabelecidas a partir das demandas da instituição, quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para contribuir em uma melhor atuação dos profissionais envolvidos com a criança que apresentava um distúrbio de comportamento garantindo a inclusão, a permanência, a participação e o aprendizado de acordo com os Quatro Pilares de Educação Inclusiva. Instrumentalizar o professor da escola regular, com material de apoio, palestras, vídeos, livros e discussões sobre o manejo do estudante com transtorno de comportamento no ambiente escolar; Orientar sobre a melhor forma de atuação dos profissionais envolvidos com a criança que apresenta distúrbio de comportamento, garantir a inclusão, a permanência, a participação e o aprendizado da criança com transtorno, realizar a anamnese minuciosa envolvendo os pais da criança, buscando a compreensão da história de cada um, organizar o ambiente facilitando a adaptação da criança à rotina escolar. Produzir material didático pedagógico adaptado para criança. Diante da situação observada na UMEI- Unidade de Educação Infantil, da observação da criança em todos os espaços escolares e estabelecidas as prioridades, foram planejadas as seguintes ações; Convidamos a família para fazer uma observação da criança no ambiente escolar o que resultou no encaminhamento ao CAPSI- Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil para tratar toda a família. Foram feitas adaptações no espaço físico escolar favorecendo a permanência do estudante em sala de aula, bem como a formação e capacitação dos profissionais da escola, desde a cantineira, passando pelas profissionais da limpeza, a Pedagoga, a Professora e a Profissional de Apoio em um movimento sincronizado que estabilizou o comportamento do estudante. Foi elaborado o PDI- Plano de Desenvolvimento Individual da criança, garantido as adaptações curriculares, elencando as expectativas de aprendizagem, as estratégias para intervenção além dos critérios e instrumentos utilizados na avaliação. A escolha de uma base teórica é muito importante no processo de construção do instrumento PAEE- Plano de Atendimento Educacional Especializado e como o estudante não tinha diagnóstico e apresentava um problema comportamental, foi considerado apropriado o Manual “Ensino das Habilidades Básicas para Pessoas com

Autismo para iniciar as intervenções pedagógicas junto à criança. A Instituição de Ensino estava despreparada para lidar com um caso tão complexo. O desafio de ter um estudante com deficiência impactava negativamente o clima escolar. Os coleguinhas começaram a evitá-lo, reclamando com os pais do excesso de agressividade da criança que batia, gritava atrapalhando a organização da rotina escolar. Com o envolvimento de toda a equipe escolar e também do uso de medicamento Psicotrópico e Calmantes, a criança foi se estabilizando emocionalmente passando a sentar, permanecer em sala com atenção voltada às atividades desenvolvidas. Assim, foi desenvolvendo habilidades sociais e aprendeu a brincar com seus pares obedecendo as regras das brincadeiras apresentando um bom limiar à frustração. Passou a discriminar cores, reconhecer algarismos e quantidades, algumas letras do alfabeto e já consegue escrever o nome com ajuda da ficha, da mediação da professora ou da profissional de apoio. Estudos têm demonstrado que a participação em serviços de educação durante os três primeiros anos de vida pode ter efeito relevante no desenvolvimento global e em especial no desenvolvimento cognitivo e ajustamento social de crianças em situação de risco para o desenvolvimento ou de crianças com algum tipo de atraso no desenvolvimento ou com deficiência sensorial, mental, motora, ou ainda com transtorno invasivo de desenvolvimento (ECCD, 1999). É perceptível que a atuação in Loco, como nos moldes do AEE MÓVEL, constrói pontes entre a teoria e as práticas, entre a ação e a reflexão dos nossos atos. A reflexão em compreender o desenvolvimento do sujeito sem a ação do trabalho pedagógico perde o sentido. E, aliada a todo esse processo, entra a afetividade, pois é por meio dela que nos aproximamos da criança acometida por transtorno ou deficiência a fim de compreendê-la e ajuda-la rumo à trajetória do desenvolvimento e da aprendizagem. Conclui-se que a entrada da criança na Educação Infantil tem um papel preponderante para sinalizar o comportamento atípico para a idade e a necessidade de uma investigação diagnóstica como a importância do trabalho em conjunto entre Escola/ Família e Rede Clínica aliado ao Atendimento Educacional Especializado oferecendo maiores chances de aprendizagem e de uma vida feliz para criança. Como referências

bibliográficas utilizei os seguintes autores: BRASIL - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. BRASIL- Saberes e práticas da Inclusão-Educação Infantil- MEC.GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva. 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2016. 215 p.RELVAS, Marta Pires Relvas. Neurociências e Transtornos de Aprendizagem Editora Wak. 6º Ed. Rio De Janeiro – 2017.

---

## **ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DAS MEDIDAS DE FLUÊNCIA LEITORA**

Lucas de Oliveira Cunha

Luiz Felipe Santos

Luciana Mendonça Alves

**Apresentador:** Lucas De Oliveira Cunha

**Eixo:** Revisão de literatura

**Tipo de Apresentação:** Pôster

### **Resumo:**

Os distúrbios na leitura em jovens escolares são frequentes e normalmente levam ao mau desempenho acadêmico. O objetivo do estudo foi apresentar as medidas de leitura utilizadas na avaliação de fluência leitora em jovens escolares, bem como realizar uma análise crítica em relação à aplicação clínica e relevância na pesquisa da velocidade de leitura. A partir de revisão bibliográfica em fluência leitora, foram encontradas recomendações para registro e análise da leitura dos escolares, visando facilitar a quantificação desta habilidade. Para a realização das medidas são necessários recursos que nem sempre se encontram disponíveis, dificultando o uso clínico/escolar. As medidas de leitura encontradas com melhor aplicabilidade no ambiente clínico e escolar foram: taxa de leitura, acurácia de leitura, percentual de palavras lidas corretamente por minuto, presença e ausência de leitura silabada e caracteres por minuto, por serem de rápida e fácil aplicação, sendo utilizadas

como uma mensuração breve do desempenho e desenvolvimento educacional dos alunos, não substituindo a avaliação clínica.

### **Introdução**

Conforme Kawano, Kida, Carvalho e Ávila (2011), em números expressivos, escolares brasileiros, por diferentes motivos, fracassam no aprendizado acadêmico, e este fracasso tem sido relacionado às diferentes habilidades compreendidas na leitura. As alterações ou distúrbios na leitura são consequência principalmente de alterações de linguagem ou de codificação dos jovens escolares. Martins e Capellini (2014) reforçam que dificuldades na decodificação do texto escrito e na identificação dos sinais de pontuação podem interferir na organização prosódica construída pelo leitor, dificultando a fluência e a compreensão leitora.

Avaliar a velocidade de leitura é um procedimento muito frequente na prática clínica fonoaudiológica, pois contribui na verificação do desempenho das crianças na habilidade de leitura, além de ser útil para monitorar programas educacionais e processos terapêuticos (CÁRNIO e WERTZNER, 2016). Em estudos internacionais sobre fluência de leitura é comum a utilização de testes padronizados. No Brasil, ainda são escassos os instrumentos adequadamente validados e amplamente parametrizados para o português brasileiro e por isso a velocidade de leitura tem sido avaliada de forma independente.

Conforme afirma Kawano, Kida, Carvalho e Ávila (2011), existem vários mecanismos subjacentes à leitura proficiente, que conduzem à adequada compreensão do texto. Dentre estes, os iniciais, de decodificação, são fundamentais para o reconhecimento automático de palavras permitindo o funcionamento pleno das funções de alta ordem implicadas na compreensão do texto lido.

Para se alcançar um nível proficiente de leitura, é necessário domínio dos mecanismos de decodificação, associado à capacidade de compreensão do material lido. A proficiência de leitura pode ser atingida por crianças que alcancem o amadurecimento neurológico necessário e receba instrução educacional apropriada em situações físicas, psicológicas e sociais adequadas

(ALVES, 2007). No entanto, nem sempre esta habilidade é de fácil domínio dos escolares.

### **Objetivos**

O objetivo deste trabalho foi apresentar as medidas de leitura mais utilizadas para avaliação da fluência leitora em jovens escolares e realizar uma análise crítica destas.

### **Métodos**

A metodologia deste trabalho consistiu na realização de uma revisão bibliográfica em fluência leitora, para identificação e análise das medidas de leitura mais utilizadas nos procedimentos de avaliação.

Para a pesquisa bibliográfica, foram realizadas buscas nas bases de dados BVS e MEDLINE de artigos em Português, Inglês e Espanhol, sem delimitar o período de publicação, com os descritores: Fluência leitora, Prática de leitura, Compreensão de textos, Velocidade de leitura, Habilidade de leitura, Dificuldade de leitura, Transtorno de leitura associados ao descritor Adolescente, de forma isolada e combinada além dos correspondentes em inglês.

Para inclusão dos artigos foi realizada a leitura dos títulos, mantendo-se aqueles que aparentavam relação com o objetivo deste estudo. Após a escolha dos artigos pelo título, realizou-se a leitura dos resumos, excluindo aqueles cujo objetivo não contemplassem a avaliação da habilidade de leitura. Foram encontrados 170 artigos publicados entre 1982 a 2016, a maioria dos últimos dez anos. Num primeiro momento, na análise realizada pela leitura do título dos artigos, foram classificados 38 trabalhos. Procedeu-se a leitura dos resumos selecionando aqueles que respondessem ao objetivo do trabalho chegando-se a cinco artigos. Os textos selecionados foram lidos na íntegra sendo obtidas informações quanto às medidas de leitura utilizadas

### **Resultados e Discussão**

As medidas de avaliação de leitura encontradas na revisão de literatura foram:

- ? Taxa de leitura: É o número de palavras lidas por minuto – PPM expressa na equação (Dellisa; Navas, 2010; Alves; Reis; Pinheiro; Capellini, 2008).

Taxa= N° de palavras ou Pseudopalavras Lidas x 60 segundos / Tempo total de Leitura das palavras (em segundos)

- ? Acurácia: Representa o número de palavras lidas corretamente por minuto. Falhas na decodificação da palavra são considerados erros. (Alves; Reis; Pinheiro; Capellini, 2008).

Acurácia= N° de Palavras ou Pseudopalavras lidas corretamente x 60 segundos / Total de tempo de leitura dos itens (em segundos)

- ? Percentual de palavras lidas corretamente por minuto – PPC: Tem como base o número total de palavras do texto e o número de palavras lidas corretamente pelo leitor. O resultado é obtido em % de PPC (Percentual de Palavras Lidas Corretamente). Pode ser calculado pela regra de três: (Dellisa; Navas, 2010).

N° total de palavras \_\_\_\_\_ 100%

PPC \_\_\_\_\_ x%

- ? Presença ou ausência de leitura silabada: A presença pode indicar que o indivíduo está utilizando a rota fonológica para ler. Dependendo da idade escolar, esse tipo de leitura não é mais esperada. É importante ressaltar que palavras de baixa frequência ou desconhecidas para o leitor podem ser lidas pela rota fonológica, o que pode gerar uma impressão de leitura silabada (Dellisa; Navas, 2010).

A observação da presença ou ausência de leitura silabada é uma avaliação perceptiva e requer prática por parte do avaliador que também deve considerar a série do escolar. Segundo Navas, Pinto e Dellisa (2009), crianças em séries iniciais tendem a ler de forma mais lenta, uma vez que o processamento se dá pela rota fonológica de conversão fonema-grafema. No entanto, à medida que elas se tornam decodificadoras fluentes lendo a velocidades cada vez maiores, elas passam a ler mais e acabam se familiarizando com a forma visual geral as palavras de maior frequência.

- ? Caracteres por minuto: Seu cálculo corresponde ao número de letras (caracteres e dígitos) lidos pela criança no texto em um minuto e não ao número de sons pronunciados (Messias; Cruz; Schallenmülle; Trauzettel, 2008).

Essas medidas são de rápida e fácil aplicação, tanto no ambiente clínico quanto escolar, não dependem de nenhum tipo de equipamento especial permitindo conhecer, de forma simples, o nível de precisão e automatização em tarefas de leitura. Recomenda-se que a leitura do escolar seja gravada para facilitar a quantificação de palavras lidas corretamente.

No entanto, algumas destas medidas apresentam ressalvas, especialmente se utilizadas de forma isolada. Conforme afirma Soares, Cárnio e Wertzner (2017), a medida de leitura mais empregada em estudos nacionais e internacionais é a medida de Palavras Por Minuto (PPM). Esta medida é de fácil mensuração e de extrema importância na clínica e na pesquisa, porém apresenta uma limitação: ela desconsidera o efeito que a extensão e a estrutura silábica das palavras podem ter sobre a leitura do escolar. Por este motivo, se esta medida for aplicada para comparar os desempenhos dos estudantes em diferentes séries escolares, em que a complexidade dos textos tende a aumentar com o avanço do ano, pode-se chegar a resultados inconclusivos.

Pensando nesta limitação (não abrangência da extensão e estrutura silábica das palavras) podemos incluir as medidas: taxa, acurácia, percentual de palavras corretas por minuto.

Por este motivo faz-se importante a utilização de medidas que neutralizem o já citado efeito da extensão e estrutura silábica das palavras. Entre estas medidas possuímos a contagem das sílabas por minuto, pois isola os fatores linguístico textuais (Alves, 2007).

Outras medidas encontradas na revisão foram:

- ? Duração e localização das pausas; número de sílabas emitidas; tempo total de elocução; taxa de elocução; tempo de articulação; taxa de articulação; taxa de velocidade de mudança melódica, quociente de leitura (Alves; Reis; Pinheiro; Capellini, 2008; Martins; Pennington 2001).

Estas medidas, apesar de precisas, exigem recursos mínimos: microfones, gravadores de áudio, *softwares*, computador e local ideal para gravação (ambiente silente), nem sempre disponíveis e requerem conhecimento específico para utilização e análise de resultados. Sendo assim, são mais adequados em ambientes de pesquisa, não demonstrando facilidade de uso clínico/escolar.

Ressaltamos que as medidas de fluência leitora não devem ser utilizadas como fatores isolados de diagnóstico. Além da velocidade de leitura existem muitas outras habilidades envolvidas na complexa tarefa de ler. Uma avaliação completa realizada por um profissional capacitado é o mais indicado para os casos de dificuldades no aprendizado e desenvolvimento da leitura.

### **Conclusão**

As medidas de leitura encontradas com melhor aplicabilidade no ambiente clínico e escolar foram: taxa de leitura, acurácia de leitura, percentual de palavras lidas corretamente por minuto, presença e ausência de leitura silabada e caracteres por minuto. Estas podem ser utilizadas para comparar um grupo de indivíduos, por exemplo, uma mesma sala de aula, e identificar aqueles indivíduos no grupo que possuem o menor desempenho em tarefas de leitura. Estas medidas quando utilizadas isoladamente não possuem valor diagnóstico ou de triagem e não substituem uma avaliação clínica, mas podem ser utilizadas como uma mensuração breve do desempenho e desenvolvimento educacional dos alunos; e, ainda, podem ser empregadas para comparar o indivíduo com ele mesmo em dois momentos distintos, para verificar o desenvolvimento escolar e o desempenho do aluno, seja com o avanço escolar ou após uma intervenção. Para serem utilizadas como recurso diagnóstico tais medidas necessitam ser incorporadas às demais habilidades que se constituem na bateria de avaliação da Linguagem Escrita.

Um outro ponto a ser enfatizado é de que não existem parâmetros precisos e padronizados para a maioria das medidas de leitura para o português do Brasil, o que dificulta a interpretação dos achados de leitura dos jovens escolares.

## Referências

- ALVES, L.M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Brasil, 2007.
- ALVES, L.M.; REIS, A. C.; PINHEIRO, A.M.V.; CAPELLINI, S.A. Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. **REV. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo , v. 14 , n. 2 , p. 197-204, Nov. 2008.
- DELLISA, P.R.R.; NAVAS, A.L.G.P. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. **REV. CoDAS**. São Paulo , v. 24 , n. 4 , p. 342-350, Jul. 2010.
- KAWANO, C.E, KIDA A.S.B, CARVALHO C.A.F, ÁVILA C.R.B. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 16,1,p. 9-18, 2011.
- KOMENO, E.M.; ÁVILA, C.R.B.; CINTRA, I.P.; SCHOEN, T.H. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**. Campinas , v. 32 , n. 3 , p. 437-447, Set 2015.
- MARTINS, M.A.; CAPELLINI, S.A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas. 31, 4,p. 499-506. Dez 2014
- MARTINS, C.C.; PENNINGTON, B. Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita?: Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. **REV. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 387-397, Jun 2001.
- MESSIAS, A.; CRUZ, A.A.V.; SCHALLENMUELLER, S.J.; TRAUZETTEL-KLOSINSKI, S. Textos padronizados em português (BR) para medida da velocidade de leitura - comparação com quatro idiomas europeus. **REV. Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 71, n. 4, p. 553-558, Abr 2008.
- NAVAS, A.L.G.P.; PINTO, J.C.B.R.; DELLISA, P.R.R.; Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 14,3,p.553-559,2009.
- PINHEIRO, A.M.V.; NEVES, R.R.; Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As Tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14, 2, p. 399-408, 2001.
- SOARES, A.J.C.; CÁRNIO, M.S.; HAYDÉE, F.W. A relevância da medida de sílabas por minuto na avaliação da velocidade de leitura. **CoDAS**, 29,2, 2017.
- 

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOS RECURSOS TRABALHADOS

Êni da Conceição Menez

**Apresentador:** Êni da Conceição Menez

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

## **Resumo:**

O Atendimento Educacional Especializado vem ganhando espaço dentro das escolas e muitos ainda não sabem o que realmente este serviço oferece aos estudantes com deficiência, matriculados nas escolas comuns. A legalidade deste atendimento e como ele atende ao estudante no cotidiano escolar, na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula regular. Esse é um serviço fundamental, para ampliação da oferta e construção de um ensino colaborativo entre os profissionais envolvidos com estes estudantes, além de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência. Na legislação brasileira, encontramos o marco legal que garante direitos educacionais aos estudantes com deficiência em condições específicas de atendimentos na escola comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado (BRASIL, 2007, p. 3). A referida *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), fala de uma organização própria, de acordo com as especificidades da pessoa com deficiência dentro do espaço escolar. Assim, o trabalho com estes estudantes no Atendimento Educacional Especializado organiza recursos que podem e devem contribuir para a participação, desenvolvimento e aprendizagem do estudante durante as aulas na escola. Mas, há necessidade de se verificar a eficácia destes recursos no cotidiano das salas de aula. E, assim, pensar em estratégias pedagógicas para superar os desafios que estes estudantes encontram na utilização destes recursos. Os alunos com deficiência chegam as escolas e encontram barreiras das mais diversas, ambientes em sua maioria preparados apenas para aqueles alunos ditos normais. Mas, possibilitar a todos educação de qualidade requer não só a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas compreende uma mudança das práticas educacionais, além de meios de comunicação que atendam as especificidades de cada deficiência. Mantoan (2003, p. 66) diz que “[...] as escolas abertas às diferenças são capazes de ensinar a turma toda”. É aprender a olhar o potencial de cada um e, a partir daí,

orientar o trabalho a ser desenvolvido, pois metodologias utilizadas para a aprendizagem de um estudante podem atender a outros que estejam com dificuldades em seu processo de ensino aprendizagem. A escola inclusiva é um espaço de todos e a construção do conhecimento é de acordo com as capacidades de cada aluno na convivência com as diferenças. Considerando as diferenças dos alunos com deficiência, o *Decreto 6949/2007* aponta “[...] que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 02) há uma necessidade de um trabalho que oportunize condições e oportunidades de participação para estes alunos. O Atendimento Educacional Especializado veio através da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (p. 17). O Atendimento Educacional Especializado é oferecido nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas comuns e visa complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência tendo como objetivo de garantir maior autonomia do mesmo dentro e fora da escola. **Objetivo Geral** Conhecer as possibilidades e desafios encontrados pelos estudantes atendidos no AEE dentro das escolas comuns, quanto a utilização dos recursos trabalhados no atendimento educacional especializado. **Objetivos Específicos** Analisar os aspectos que facilitam ou dificultam a utilização dos recursos trabalhados no atendimento educacional especializado, para os estudantes dentro da escola regular; Discutir estratégias para o uso dos recursos junto aos professores e demais envolvidos com o estudante; Verificar as possibilidades de realizar adequações que visem facilitar a utilização destes nos ambientes da escola. Para realização desse trabalho foi feita revisão de literatura acerca da educação inclusiva e as estratégias utilizadas para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência na escola, bem como a revisão da legislação vigente que ampara a inclusão escolar, no Brasil. Os estudantes

com deficiência, que necessitam de recursos e adaptações, analisados neste estudo apresentam baixa visão ou deficiência física, com comprometimento na área da comunicação e expressão gráfica. Todos eles são atendidos na sala de recursos multifuncional e os professores da sala de aula comum e estagiários, que os acompanham durante as aulas, foram orientados sobre o uso dos recursos desenvolvidos no atendimento educacional especializado assim que os recursos foram disponibilizados para uso dos estudantes na escola comum. Esse estudo foi realizado após seis meses que os recursos estavam com os estudantes. Inicialmente, foram aplicados questionários e em seguida, realizada entrevista com professores e estagiários. Na coleta de dados foi questionado sobre o tipo de trabalho que o profissional realiza com o estudante, sobre a aplicação, quando, como e com quais pessoas os recursos são utilizados. Foi questionado sobre as facilidades e dificuldades na utilização destes, possíveis adaptações sugeridas e outras propostas de recursos para melhor atender as necessidades dos estudantes. E se a aplicabilidade destes recursos contribui para o processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência. Os professores que responderam aos questionários e entrevistas são professores regentes das turmas dos estudantes e ao verificar os dados dos questionários percebemos que, na maioria dos casos os professores não se envolveram muito com o uso dos recursos recomendados pelo professor do atendimento educacional especializado e que a utilização dos mesmos fica sob a responsabilidade dos estagiários que acompanham os estudantes na escola. Durante a entrevista, realizada após os questionários, evidenciou-se que alguns professores conseguiram perceber os recursos trabalhados no atendimento educacional especializado como material pedagógico próprio do estudante, mas que um recurso especializado seria apenas o uso de computadores. Quanto à comunicação dos estudantes que usam a prancha de comunicação alternativa, apenas dois alunos se beneficiam dela com esta finalidade os demais não foram incentivados a usá-la por seus professores. Alguns dos participantes da pesquisa colocaram que as possibilidades de trabalho com o estudante se limitam a área das artes, pois nestas não há um resultado certo a ser esperado e que de alguma forma eles participam e

realizam a tarefa. As escolas comuns estão recebendo os estudantes com deficiência e muitas se esforçam em torná-las acessíveis eliminando as barreiras arquitetônicas, mas naquilo que compete ao trabalho pedagógico a ser realizado com os estudantes as barreiras parecem intransponíveis para organização escolar. Há uma crença de que o estudante está na escola apenas para socialização entre os pares e que se ele se adaptar a organização escolar e conseguir demonstrar seu aprendizado haverá avanços, mas quando a deficiência exige adequações de materiais e na reorganização do conteúdo e avaliações nem sempre haverá possibilidades de avanços para o estudante. Quanto ao uso dos recursos muitos professores não os percebem assim visto que em sua maioria são de baixa tecnologia e acreditam que estudante com paralisia cerebral ou baixa visão necessitam de um computador pessoal adquirido pela família ou doado pelo poder público, para acompanhar as aulas. Esquecem-se, no entanto que para uso de computadores para realização das atividades escolares requer um aprendizado escolar e a necessidade de um professor que os oriente nestas atividades. Grande parte dos professores não percebe os recursos como algo que atende a uma especificidade do estudante e que o possibilita melhor visibilidade do material trabalhado ou uma forma alternativa de comunicação e participação nas aulas e em seu cotidiano escolar. Os recursos Utilizados pelos estudantes nesta avaliação foram: Prancha de Comunicação Alternativa que usa imagens para o estudante demonstrar suas necessidades e ou conhecimentos em desenvolvimento. Material didático que possibilite demonstrar avanços no processo de ensino sem que o estudante necessite fazer registros gráficos, Prancha de inclinação com guia de leitura para estudantes com baixa visão e engrossadores que facilitem o manuseio de lápis para registros. Refletindo sobre a questão 'se os recursos trabalhados no Atendimento Educacional Especializado colaboram no processo de inclusão dos estudantes nas escolas que estudam no município de Contagem', percebeu-se que podem colaborar e muito, mas dependem do envolvimento que há na escola comum com o estudante atendido. Quando dizemos envolvimento, estamos nos referindo necessariamente às pessoas que trabalham mais próximas ao estudante, como o professor e o estagiário de

apoio à inclusão escolar. As possibilidades de trabalho como os recursos trabalhados no atendimento educacional especializado são muitas e houve caso de adaptações de acordo como outras necessidades do estudante ou do conteúdo trabalhado serem feitas na escola por estes profissionais. Os desafios do trabalho com os recursos se acentuam quando não há um investimento sobre o trabalho com o estudante. Nestes casos os recursos nem chegam a ser usados e não conseguem perceber as necessidades de adaptação dos mesmos. Conclui que as possibilidades e desafios dos recursos trabalhados na sala de recursos multifuncional durante Atendimento Educacional Especializado, com os estudantes com deficiência podem e devem colaborar no processo de inclusão dos mesmos nas escolas que estudam desde que, estas escolas sejam inclusivas, pois como diz Mittler (2003, p. 16) “[...] responsáveis às necessidades de todas as crianças”. Quando há professores que se interessam e buscam conhecer as necessidades e possibilidades de seus estudantes os recursos colaboram no processo de inclusão e as necessidades de adaptação e estratégias de uso dos mesmos acontecem sem a interferência do professor do atendimento educacional especializado, são professores que planejam suas aulas considerando todos os estudantes que tem na sala de aula.

No ambiente escolar estes recursos podem e devem facilitar à participação deste estudante nas atividades desenvolvidas no cotidiano da escola além de facilitar sua aprendizagem, mas o uso dos mesmos não depende exclusivamente dos estudantes, mas de uma implicação no processo educacional de todos os estudantes com ou sem deficiência, que estudam na escola. Ensinar implica em um envolvimento com as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

**Referências Bibliográficas:** A-BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação, Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. V. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. B-BRASIL. **Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2013. C-BRASIL. **Decreto nº 6949**, de 27 de fevereiro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007/2010/2007/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2007/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2013. D -

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2013. E - BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <[pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuaacaoe.../educacao/marcos-politico-legais.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuaacaoe.../educacao/marcos-politico-legais.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2013. F- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013. G- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: O quê é? Por quê? Como fazer?** (Coleção Cotidiano Escolar). 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003. H- MANTOAN, M. T. E.; SASSAKI, R. K. **Educação e Cidadania**. Disponível em: <[www.opet.com.br](http://www.opet.com.br)>. Acesso em: 25 abr. 2013. I- MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos sociais**. Local: Porto Alegre, Artmed, 2003. J- ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação Especial; Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: V. 1 Universidade Federal do Ceará, 2010. K- SIERRA, M. Â. B. **Atendimento Educacional Especializado para pessoa com deficiência visual**. Cesumar: Maringá- PR, 2011. L- SOUZA, V. F. **Atendimento Educacional Especializado para pessoa com deficiência física**. Cesumar: Maringá- PR, 2011. M- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In: SMITH, M. A.; RYANDAI, D. L. **Inclusão Um guia para educadores**. **Texto:** Estratégias Práticas para a Comunicação com Todos os Alunos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

---

## **AVALIAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA ORAL DE ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO**

Maíra Anelli Martins  
Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Maíra Anelli Martins

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**INTRODUÇÃO:** Para identificar os escolares com dificuldades na leitura e em situação de risco para dificuldades são utilizadas normas de referência em fluência de leitura oral (FLO) (por exemplo, os escores do número de palavras lidas corretamente por minuto - PCPM). A avaliação da FLO, que tem enfoque em dois dos três componentes da fluência (taxa e acurácia), simplesmente requer que o escolar leia por um minuto um texto adequado a sua escolaridade

e inédito, isso é, que não tenha tido contado anteriormente ao texto. Ao final de um minuto, os erros são subtraídos do total de palavras lidas, para então se calcular o escore de PCPM (HASBROUCK; TINDAL, 2006). Normas de referências em fluência de leitura oral foram estabelecidas por pesquisadores americanos e coletadas com uma gama de escolares, desde aqueles identificados como talentosos ou de outra forma excepcionalmente habilidosos até aqueles com diagnóstico de deficiência em leitura, como a dislexia. A maior amostra da norma de referência em FLO foi coletada em escolas e distritos de vinte e três estados nos Estados Unidos durante quatro anos. Com base na vasta experiência de interpretação de dados de FLO, foi estabelecido que um escore de 10 palavras acima ou abaixo do percentil 50 deveria ser interpretado como escore esperado, ou seja, indica que os escolares estão fazendo adequado progresso em leitura. Assim, a avaliação da fluência de leitura oral realizada pelos escores de PCPM apresentam 30 anos de pesquisas de validação que indicam que essa é uma medida válida e segura que reflete o desempenho no desenvolvimento de leitura global de um escolar no decurso dos primeiros anos após sua alfabetização (TINDAL, 2017; VALENCIA et al., 2010; WANZEK et al., 2010). Normas de referência em fluência de leitura têm sido utilizadas tanto para rastreamento quanto para o monitoramento do desenvolvimento da leitura, e as pesquisas nesses campos buscam responder a questões tais: “Como é o desempenho do aluno comparado com o de seus colegas?” e “Este aluno está em risco para o fracasso na leitura?”. Este tipo de prática de avaliação frequente possibilita que seja realizada uma intervenção precoce e planejamento de atividades que colocam em foco as habilidades já fortalecidas e aquelas que ainda precisam de uma maior atenção. Dessa forma, programas interventivos estabelecem intervalos de referência em fluência de leitura para selecionar potenciais escolares que necessitariam de uma intervenção em leitura, baseados nessas normas de referência publicadas em anos de pesquisa, assim como o Programa HELPS (*Helping Early Literacy with Practice Strategies*), um programa americano que tem por objetivo desenvolver a fluência de leitura (BEGENY, 2009; BEGENY et al., 2012), e que recentemente foi traduzido e adaptado para o português do Brasil: HELPS-PB

(BEGENY; CAPELLINI; MARTINS, 2018). Dada a implicação que normas de referência em FLO teriam na educação brasileira, um estudo para determinar referência em fluência mediante adequado material para avaliação seria de grande relevância, levando-se em consideração a indicação de um escore mediano (percentil 50) — com 10 palavras abaixo ou acima desse escore para indicar escolares que fazem adequado progresso em leitura para auxiliar na avaliação dos escolares e para criar parâmetros para seleção de escolares para programas interventivos, que apresentem dificuldade ou risco para desenvolver dificuldades posteriores em proficiência em leitura. Por isso, buscando preencher essa lacuna e auxiliar na seleção dos escolares que poderiam se beneficiar de um programa de intervenção com a fluência de leitura, assim como o HELPS-PB (BEGENY; CAPELLINI; MARTINS, 2018), esse estudo teve por objetivo avaliar a fluência de leitura oral de escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de caracterizar sua fluência e determinar referências de adequado desenvolvimento em leitura a partir do percentil 50, e também aqueles abaixo dessa referência. Determinou-se assim que nessa pesquisa seriam estabelecidos intervalos de PCPM (limites máximo e mínimo) para eleger escolares que não estariam fazendo o adequado progresso em leitura, baseando-se na norma de FLO publicada por Hasbrouck e Tindal (2006). **OBJETIVO:** Avaliar a fluência de leitura oral de escolares do 3º ao 5º ano e determinar referências de adequado desenvolvimento em leitura. **MÉTODOS:** Para adaptação dessa avaliação da FLO para o português do Brasil, foi utilizado um banco de dados de leituras realizadas por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de cidades do interior do estado de São Paulo, registradas em áudio digital do texto “O guarda-chuva” (texto adequado para o nível de escolaridade), do procedimento “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura” (CUNHA; CAPELLINI, 2014), disponibilizado por integrantes de um grupo de pesquisa. As leituras desses textos puderam ser utilizadas na adaptação, pois foram realizadas por escolares do 3º ao 5º ano, ou seja, escolares que poderiam se beneficiar de programas de fluência, com textos adequados ao seu nível de leitura. Para esse procedimento, os seguintes passos foram planejados e executados: 1º

**Passo:** Audição de 365 leituras, sendo 98 leituras dos escolares do 3º ano (50 meninos e 48 meninas), 130 leituras dos escolares do 4º ano (66 meninos e 64 meninas), e 137 leituras dos escolares do 5º ano (66 meninos e 71 meninas). Avaliação dos escores do número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) foi realizada de acordo com a classificação de erros de leitura utilizada por Begeny et al. (2009). **2º Passo:** Cálculo da média e dos percentis 5, 10, 25, 50, 75, 90, 95. **3º Passo:** Adaptação da tabela de referência para seleção de escolares elegíveis para receber o Programa HELPS-PB, cujo limite mínimo tomado para referência foi o percentil 25, e o limite máximo de referência foi o percentil 50. O percentil 25 foi tomado como referência baseado no desenvolvimento do Programa HELPS em inglês, pois representa um limite aproximado do nível mínimo de FLO que um escolar deveria apresentar para ser elegível a se beneficiar de um programa de fluência, referência que foi desenvolvida em anos de pesquisa e estudos de intervenção relacionados (BEGENY et al., 2009; BEGENY, et al., 2012). **RESULTADOS:** Os resultados da adaptação para o procedimento de seleção de escolares com dificuldades de leitura ou leitores em risco (do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental) levaram em consideração as normas propostas por Hasbrouck e Tindal (2006, p. 639), em que escolares que leem 10 PCPM a mais sobre o percentil 50 fazem adequado progresso em leitura (a menos que existam outros indicadores que suscitem preocupação), os intervalos de PCPM foram estabelecidos para os escolares brasileiros, a partir das médias de PCPM do texto “O guarda-chuva”. 3º ANO, média de 78,82, 4º ANO, média de 91,50 e 5º ANO, média de 105,26. Um quadro foi adaptado para auxiliar os instrutores e professores a identificar os escolares brasileiros que poderiam beneficiar-se em receber o Programa HELPS-PB. Tendo o programa por objetivo principal a FLO do escolar, a partir da leitura de 365 escolares, os intervalos de referência foram calculados levando-se em consideração que os escolares que apresentarem sua pontuação PCPM entre os percentis 25 ao 50 não estão fazendo adequado progresso em fluência de leitura, considerando como limite mínimo de referência o percentil 25, e limite máximo de referência o percentil 50. Dessa forma, os intervalos estabelecidos para o 3º Ano foram 56 -76 PCPM, para o 4º

Ano, 74-94 PCPM e para o 5º ano, 87-107 PCPM. **DISCUSSÃO:** Medidas como o número de palavras lidas corretamente em um minuto trazem inúmeras vantagens de utilização em uma avaliação da fluência de leitura oral. Esta medida já foi comprovadamente tida como válida, e sendo uma medida rápida e de fácil coleta pode ser facilmente implementada na rotina dos educadores, seja dentro da rotina escolar ou com profissionais em seus consultórios. Se utilizada como medida de rastreamento para escolares de risco para dificuldades na leitura, deveria ser realizada pelos professores a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Em poucas horas, uma professora pode avaliar toda a sua sala de aula, porque a avaliação é realizada rapidamente, o que também possibilitaria uma frequência de avaliação que permitiria um monitoramento do progresso da fluência, não só nas salas de aula, como também nos consultórios (HASBROUCK; TINDAL, 2006; RASINSKI, 2004). Para medidas de referência do Programa HELPS-PB, os dados obtidos nesse estudo funcionaram para rastreamento de escolares que não estariam fazendo adequado progresso em leitura, e que possivelmente se beneficiariam de um programa de fluência. Em termos de intervenção de fluência de leitura, uma estratégia bastante utilizada em conjunto com a técnica da leitura repetida é a utilização de metas. Metas podem ser estabelecidas por diferentes critérios, na qual durante as intervenções os escolares deverão atingir essas metas de leitura. Uma das medidas mais utilizadas para critério de meta é a medida de taxa de leitura: palavras lidas corretamente por minuto (PCPM). Uma grande maioria de estudos de intervenção utiliza meta de leitura em conjunto com a estratégia de leitura repetida e têm obtido excelentes resultados (KOSTEWICZ et al., 2016). Assim as medidas coletadas nesse estudo também foram utilizadas para estabelecer critério de metas no Programa de intervenção traduzido e adaptado para o português brasileiro, o HELPS-PB (BEGENY; CAPELLINI; MARTINS, 2018). **CONCLUSÃO:** A partir dos resultados desse estudo, foi possível estabelecer intervalos de referência que podem ser utilizados para rastreamento de escolares de risco para futuras dificuldades de leitura, e que foram incorporados a um programa de fluência de leitura.

Também foi possível estabelecer metas de taxa de leitura para escolares do 3º ao 5º ano no Programa HELPS-PB.

## REFERÊNCIAS

- BEGENY, J. C. **Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS)**: a one-on-one program designed to improve students' reading fluency. Raleigh, NC: The HELPS Education Fund., 2009. Disponível em: <<http://www.helpsprogram.org>>. Acesso em: 13 dez. 2013.
- BEGENY, J. C. et al. Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program with latino english language learners: a preliminary evaluation. **Journal of Behavioral Education**, New York, v. 21, n. 2, p. 134-149, June 2012a. doi: 10.1007/s10864-011-9144-7
- BEGENY, J. C.; CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A. **HELPS-PB: Programa de fluência de leitura para escolares: Manual do instrutor**. Durham, NC: Helps Education Fund., 2018.
- HASBROUCK, J.; TINDAL, G. A. Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. **The Reading Teacher**, Newark, v. 59, n. 7, p. 636–644, Apr. 2006. doi: 10.1598/RT.59.7.3
- KOSTEWICZ, D. E. et al. A review of fixed fluency criteria in repeated reading studies. **Reading Improvement**, Alabama, v. 53, n. 1, p. 23-41, Mar 2016.
- RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency**. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.
- TINDAL, G. (2017). **Oral Reading Fluency: Outcomes from 30 Years of Research**. (Technical Report 1701). Eugene, OR: University of Oregon Center Behavioral Research and Teaching.
- VALENCIA, S. W. et al. Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 3, p. 270–291, 2010. doi: 10.1598/rrq.45.3.1
- WANZEK, J. et al. Differences in the relationship of oral reading fluency and high-stakes measures of reading comprehension. **Assessment for Effective Intervention: Official Journal of the Council for Educational Diagnostic Services**, Arlington, v. 35, n. 2, p. 67–77, Mar. 2010.
- 

## BARALHO DAS CHAVES DA CONVIVÊNCIA

Sheyla Schlimmer Baumworcel

**Apresentador:** Sheyla Schlimmer Baumworcel

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

"Todo sujeito falante é o poeta de si mesmo", Jacques Rancière no livro "O Mestre Ignorante"

**Introdução:** Esta apresentação tem como objetivo elencar algumas contribuições do lúdico para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, citando abordagens teóricas de pesquisadores na área da educação: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Kishimoto visto a relevância da temática. Objetivo: Assim, o objetivo deste trabalho é que existem vários métodos e materiais que visam auxiliar o trabalho pedagógico, contudo o lúdico constitui-se de maior relevância, pois além de despertar o interesse, o prazer e a curiosidade da criança, proporciona o desenvolvimento das competências socioemocionais que são imprescindíveis para a consolidação da aprendizagem. Aprendemos a falar ao entrarmos em contato com o mundo, com nossa família e amigos. Falar, então, se torna um hábito diário, quase que inconsciente da nossa relação com os que estão ao nosso entorno. No entanto, em algum lugar no meio desse caminho — que é o crescer, adolecer - deixamos de expressar o conteúdo mais básico de todos, nossos sentimentos. Já na hora de brincar, abrimos um caminho para todos, de todas idades, crenças ou tecidos sociais. O ato de brincar traz a possibilidade de nos abrimos, nos revelarmos e entendermos a nós mesmos. Seguindo Jean William Fritz Piaget, psicólogo e epistemólogo suíço, apontado como um dos mais ilustres filósofos do século XX e Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo soviético, precursor da psicologia histórico-cultural, estudiosos argumentam que as atividades lúdicas proporcionam o alívio dos problemas emocionais e do temperamento agressivo, estimulando o desenvolvimento da segurança e da autoestima. Jean Piaget (1896-1980) dedicou grande parcela dos seus escritos à importância do brincar para desenvolvimento infantil, descrevendo diferentes etapas do brincar na infância. Para Vygotsky (1989, p. 109) [...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. Brincando o indivíduo aprende a lidar com o grupo, a entender o seu lugar e suas preferências, sua identidade e seu protagonismo. Tornam-se o Herói de suas vidas! Método: A partir de verbos de uso cotidiano, esse jogo em foco como exemplo, o baralho das

chaves da convivência, abre a possibilidade para cada participante ser o poeta de si mesmo. Em busca dessa resposta, **QUEM SOU EU** e de outras sobre **QUEM É O OUTRO** e sobre a **CON-VIVÊNCIA ENTRE EU E O OUTRO**, esse jogo vem contribuir, para que de forma lúdica, as crianças e os adultos possam exercer a sua inteligência emocional, facilitando as relações consigo mesmo, com o outro e no ambiente em que vive. Autoconhecimento e autoconsciência. Conhecer seu modo de pensar, agir e reagir. Algumas pessoas agem e reagem com mais emoção, outra são mais racionais, usam a razão. Algumas guardam mais as memórias visuais, outras as memórias auditivas... outras Cérebro. Razão, Emoção... Quem está certo ou errado? Não existe erro e acerto nessa questão. Cada um é uma pessoa, com seu modo de viver, pensar e agir. De acordo com Tizuko Morchida Kishimoto (FE-USP) para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Qual é a chave de acesso às emoções? As emoções se manifestam diferentemente em cada um. As clássicas como a raiva, amor, tristeza são conhecidas por todos, porém existe uma gama enorme dentro dessas emoções. É importante conviver com respeito em busca de uma autonomia emocional. Além disso, as competências emocionais para convivermos precisam ser colocadas em prática em um exercício dialógico. As Competências Socioemocionais podem ser definidas como um conjunto de habilidades que o indivíduo desenvolve e que contribuem em todas as esferas da sua vida em sociedade. Uma delas é o diálogo e como o próprio nome diz é preciso dois para ter uma conversa. Como é difícil adequar, medir nossas emoções! E reagir então? Vamos abrir novos caminhos, vamos pensar nessas reações e incentivar a empatia, um se colocando no lugar do outro. Como nos expressamos (ou não) e como o outro se expressa (ou não)? Com consciência? Com respeito? Com empatia? Muito do que pensamos sobre nós

mesmos vem dos rótulos que nos atribuíram quando éramos pequenos e inconscientemente durante nossas vidas nos comparamos com esses rótulos. Convido você a pensar sobre isso. Precisamos reconhecer o poder das palavras. Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar. E como diz Pablo Neruda “tudo está na palavra... elas têm sombra, transparência, peso, penas, tem tudo que lhes foi adicionado de tanto rodar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raiz... são antiquíssimas e muito recentes...” Além disso, não são só as palavras na comunicação. A forma como nos expressamos é diferente. Cada um de nós possui o seu mundo interno, os seus gostos, desejos, histórias de vida e como enxergam o mundo e as pessoas a nossa volta. Para nos comunicarmos, é preciso falar e ouvir, e isso requer empenho, dedicação e interesse no outro. Aos poucos construímos a empatia, ao reconhecermos a emoção do outro. Empatia é sentir junto e é como se fosse preciso calçar os sapatos do outro. De encontro a educação humanista, as Competências Socioemocionais vêm contribuir para maior estreitamento das relações entre os pares e enfrentamento das questões da vida em sociedade. Precisamos das competências socioemocionais para nosso equilíbrio emocional e para lidarmos com tantos sentimentos, os nossos e os dos outros para conosco. Quando conseguimos nos colocar no lugar do outro, as relações e situações fluem melhor. Percebemos que o presente estudo reforça a compreensão acadêmica dos fatores referentes à necessidade de se ampliar o conhecimento sobre a contribuição do lúdico como mediador para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola, uma vez que vem diminuindo sua prática na infância. Além disso, os tempos são diferentes da infância de poucos anos atrás. Diminuíram as brincadeiras na grama, ao ar livre, pés descalços ao empinar pipa, pular amarelinha, cantigas de roda e temos muitos tablets. Cada vez mais é importante que as crianças voltem a brincar, a ter o momento de se ouvirem, conhecerem uns aos outros. As habilidades socioemocionais atreladas aos aspectos positivos do comportamento humano: O prazer, a alegria, a felicidade e o humor irão facilitar o bem-estar emocional de cada um e o bem-estar do grupo em que vivemos. Resultado: No jogo Baralho das Chaves da Convivência, utilizamos

nossos sentidos e nossas ações como chaves para acessarmos as emoções. As chaves são as ações que realizamos com consciência, pensando em como conviver melhor com as outras pessoas. Quando a gente pensa e respira, oxigenamos nosso cérebro e podemos avaliar a melhor estratégia ou a mais adequada para aquela situação. Vamos brincar? Que tal jogar? Lembrando que brincar em dupla é legal e brincar em grupo é muito legal! Formar o maior número de conjunto de ações das quatro chaves – olhos, ouvidos, boca, coração. Conclusão: Em síntese, visto a relevância da temática e a escassez de acervos disponíveis sobre o assunto, urge a realização de pesquisas e apresentação de jogos que norteiem e subsidiem o trabalho sobre a mediação do lúdico para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola. O jogo educativo Baralho das Chaves da Convivência visa conscientizar as crianças que as emoções se revelam através de verbos, que são as nossas ações do dia a dia. Almejamos criar uma melhor convivência a partir da conversa e da competição saudável que leva a um entendimento no grupo. Referências bibliográficas: Kishimoto, T M. *Brinquedos E Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do i seminário nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo horizonte, novembro de 2010. Vygotsky, L S. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

---

## **BRINCANDO DE ESCREVER: UM APLICATIVO PARA AUXILIAR A ESCRITA DE CRIANÇAS DISLÉXICAS**

Avelino Gomez

Luciana Cidrim

Francisco Madeiro

**Apresentador:** Luciana Cidrim

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

Este trabalho apresenta um aplicativo para smartphones com sistema operacional Android que tem como objetivo auxiliar a apropriação da escrita de crianças disléxicas que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental. O uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação e na clínica tem auxiliado o processo de ensino, aprendizagem e reabilitação (LIMA; RIVERO; CIASCA, 2015). Os sistemas de reconhecimento de manuscritos transformam uma linguagem gráfica em uma representação simbólica (VELOSO; MADEIRO, 2012). Permitem, por exemplo, que computadores ou smartphones, reconheçam palavras manuscritas. O aplicativo desenvolvido neste trabalho usa o reconhecimento on line. Por meio da ferramenta, o usuário escreve a palavra com a sua própria letra através do touchscreen do dispositivo. Para o desenvolvimento da interface foram seguidas diretrizes recomendadas para crianças disléxicas (CIDRIM et al., 2015). O objetivo do aplicativo é estimular a criança a memorizar a escrita correta de palavras, usando, para esse propósito, um treino com sua própria letra. O aplicativo apresenta um sistema de pontuação e um ambiente divertido, além de permitir o acompanhamento da evolução da criança através da listagem dos “erros”. A categoria de “erros” escolhida são as substituições das letras r e rr e g e gu. Ao clicar em “jogar”, uma palavra é apresentada na tela do smartphone e move-se, em velocidade lenta, da esquerda para a direita. Ao escrever a palavra, o usuário pressiona “OK”. Se acertar, recebe de um a três pontos, dependendo da dificuldade de escrita da palavra, e quando errar perderá uma “vida”. A cada apresentação das palavras o usuário tem 3 “vidas”. No caso de “erros” há uma notificação com uma discreta vibração para não causar desmotivação. O aplicativo permite adicionar novas palavras às listas já disponíveis e se propõe como uma ferramenta para auxiliar o processo de apropriação da escrita de crianças disléxicas promovendo uma intervenção mais atraente, com a possibilidade de atender às dificuldades específicas do usuário. Como sugestão de trabalho futuro pretende-se realizar um estudo para verificar a eficácia do instrumento no desenvolvimento da escrita por crianças disléxicas, tendo como foco palavras frequentemente escritas de modo incorreto.

#### **Referências:**

CIDRIM, L.; BRAGA, P.; GAMA, C.; MADEIRO, F. Dis-Ortografando: um aplicativo desenvolvido para auxiliar a intervenção com crianças disléxicas. In: CIDRIM; COSTA (Orgs.) Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) Aplicadas às Ciências da Linguagem. Curitiba: CRV, p. 9-22, 2015. LIMA, R.; RIVERO, T.; CIASCA, S. Tecnologia Aplicada à Reabilitação Neuropsicológica na Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH). In: CIDRIM; COSTA (Orgs.). Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas às Ciências da Linguagem. Curitiba: CRV, 2015. p. 153-168. VELOSO, L.; MADEIRO, F. Introdução ao Reconhecimento de Palavras Manuscritas. Revista de Tecnologia da Informação e Comunicação, vol. 2, n. 1, p.19-26, 2012.

---

**CARACTERIZAÇÃO E COMPARAÇÃO ENTRE TEMPO DE LATÊNCIA DA  
PRODUÇÃO DE ESCRITA MANUAL DE ALFABETO E  
PSEUDOCARACTERES EM ESCOLARES COM DISLEXIA E BOM  
DESEMPENHO ACADÊMICO**

Tatiane Sbrugnara  
Simone Aparecida Capellini  
Giseli Donadon Germano

**Apresentador:** Tatiane Sbrugnara

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução.** Estudos referem que para aprender a escrever, devemos adquirir informações detalhadas das representações ortográficas (FRITH, 1986; SHARE, 1995). Escolares com dislexia apresentam problemas com a escrita (GERMANO et al, 2014; KANDEL et al., 2017) principalmente, as relacionadas às habilidades ortográficas. Entretanto, destaca-se que, dentre os estudos sem investigar a possível relação entre ortografia e o movimento *per se*. A produção de escrita manual foi descrita como uma organização hierárquica (VAN GALEN, 1991), ocorrendo em níveis mais inferiores ou periféricos (por exemplo, planejamento e execução grafomotora), interagindo com níveis mais elevados ou centrais (por exemplo, sintaxe, semântica). Para escrever uma letra, o escolar deverá sequenciar os movimentos (traços), sendo que, com a

prática neuro-motora e processo de maturação, cada letra corresponde a uma série de traços contemplados na memória de longo prazo (THIBON, GERBER, KANDEL, 2018). Ao mesmo tempo, aprendemos a produzir os movimentos que formam as letras. Antes dos 8 anos, a produção de letras é relativamente lenta. A interação entre os processos ortográficos e motores deve ser bastante limitado. A maioria dos gestos gráfico-motores requer controle extremo e com aproximada orientação sensorial (MOJET, 1991). Deste modo, o estudo de variáveis, como tempo de reação (latência), utilizando tablets gráficos, possibilita a análise da programação motora (VAN GALEN, 1991), e a natureza dos programas motores envolvidos na escrita, ou o tamanho da unidade básica (letras ou características constitutivas das letras). Assim, este estudo apresenta como hipóteses, que escolares do 5º ano de EFI apresentarão automaticidade da produção de escritas, verificadas a partir da análise da latência, tempo e velocidade de produção de letras. **Objetivo** O objetivo deste estudo foi de caracterizar e comparar o tempo de latência da produção de escrita manual de alfabeto e pseudocaracteres em escolares com Dislexia e bom desempenho acadêmico. **Método** Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Protocolo nº 1.841.638. Um total de 8 escolares, com idade entre 8 anos e 11 anos e 11 meses, de ambos os sexos, de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (EFI), divididos em Grupo I (GI composto por 4 escolares com diagnóstico interdisciplinar de Dislexia do Desenvolvimento) (GERMANO et al, 2014), pareados, de acordo com o ano escolar com Grupo II (GII composto por 4 escolares com bom desempenho acadêmico). Todos os participantes apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram excluídos escolares com deficiência sensorial, motora ou cognitiva e escolares cujos pais / responsáveis não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critérios de inclusão, participaram escolares com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido e assinado e escolares sem alteração sensorial, motora ou cognitiva. Como procedimentos, foi utilizado um notebook com software instalado (versão adaptada) e uma mesa digitalizadora (*Wacom Intuos 5*). A apresentação do estímulo e a análise dos movimentos foram analisadas pelo *software Ductus* (GUINET, KANDEL, 2010). Os

escolares foram submetidos a duas tarefas, sendo escrita de letras maiúsculas e cópia de pseudo-caracteres. Foram realizadas as medias de Latência (relacionada à diferença entre a apresentação do tempo dos estímulos e o momento em que o escolar inicia a escrita (pressão da caneta > 0) (KANDEL, PERRET, 2015). . **Resultados** Os resultados foram analisados estatisticamente, utilizando os seguintes softwares: SPSS V20, Minitab 16 e Excel Office 2010. Foi adotado nível de significância (0,05), indicado por asteriscos (\*). Os resultados indicaram diferença estatística para Latência, na comparação entre os grupos para as letras D, J, K, L, M, N, O, P, Q, S, T, W, e Y, verificando-se, em relação às médias, maiores escores para GI. Também verificou-se diferença entre as latências dos pseudocaracteres D, E, F, H, I, J, K, L, M, N, P, S, U, V, Y e Z. Na comparação entre as letras de o alfabeto (ALF) e pseudo-caracteres (PSE) para Latência, sendo verificado diferença estatística para estímulos K, S, Y e Z, sendo observada maior média de latência média para Pseudo. Os estímulos de pseudo-caracteres têm o mesmo número de traços que as letras do alfabeto, com mudanças no arranjo (mudança de ângulos entre os traços, inversão, etc.). Esses achados sugerem que os escolares deste estudo não apresentaram um programa motor na memória de longo prazo. Assim, a diferença entre a letra do alfabeto e seus correspondentes pseudo-caracteres sugere que uma sequência motora não foi estabelecida, portanto, não se pode presumir que a produção das letras do alfabeto fosse automática. Assim, a automatização estaria relacionada à aprendizagem motora implícita das associações sensório-motoras, progressivamente mais complexas. **Discussão** Os resultados deste estudo indicaram que os escolares apresentaram dificuldades na produção de letras do alfabeto e de pseudocaracteres, sugerindo dificuldades em acessar os programas motores. Tais achados corroboram autores (, que descreveu que nos estágios iniciais da aquisição da escrita, os escolares escrevem letras (“*stroke*” por “*stroke*”). Assim, pode-se inferir que a não automatização da produção de letras pode estar relacionada à falhas de recursos cognitivos, sendo estes importantes para outros processos, como a escrita, ortografia, produção de frases e texto. Thibon, Gerber e Kandel (2018) referiram que, para

aprender a escrever uma letra, torna-se necessário memorizar uma sequência motora, em uma ordem específica. Quanto à comparação do tempo de latência entre a produção da escrita da letra do alfabeto e seus correspondentes pseudo-caracteres, os escolares deste estudo necessitaram de mais tempo para a execução do segundo estímulo. Tais resultados de latência indicam a ativação de processos centrais e periféricos, antes de começar a escrever, mas não uma interação completa, uma vez que havia uma diferença entre a letra do alfabeto e seu pseudo-caráter correspondente, com maior latência para o pseudo-caráter. Isso sugere que uma sequência motora não foi estabelecida, portanto, não se pode presumir que a produção das letras do alfabeto fosse automática. Os resultados revelaram que os participantes com dislexia demoraram mais para iniciar seus movimentos de escrita (ou seja, latência) que os controles. A latência refere-se ao lapso de tempo entre a apresentação do estímulo e o momento em que o participante começa a escrever. Stiefel e Montavon (2013) referiu que escolares em início de alfabetização tendem a utilizar Estratégias semiográficas. Ou seja, eles iniciam as atividades escolares com traços gráficos descontínuos, conjunto de pseudocaracteres, algumas letras conhecidas (do primeiro nome ou palavras familiares) e números espalhados na folha. Inicialmente, a maioria dos escolares produz traços pictóricos contínuos e descontínuos, bem como pseudocaracteres. Essa tendência diminui ao longo do tempo. O escolar passa a utilizar a estratégia semiográfica, isto é, traçados como pseudocaracteres, que também podem ser nomeados como ideogramas. Assim, os escolares passam então a dar-lhes um significado gráfico simbólico. Deste modo, estudos referem que a memória processual (sequência de movimento que a ser codificada) estaria presente para a execução da tarefa de cópia de pseudocaracteres, já que estes possuíam o mesmo número de traçado das letras. Assim, como em estudo de Alvarez, Cottrell e Afonso (2009), escolares com dislexia exibiram durações de movimento mais longas na escrita de letras, produzindo mais erros. Os participantes com dislexia tinham dificuldades particulares antes de começar a escrever, podendo estar relacionada à consistência da Língua (relação entre fonemas e ortografia) (ALVAREZ, COTTRELL, AFONSO, 2009; KANDEL,

PERRET, 2015; KANDEL et al., 2017). **Conclusão** Os resultados revelaram que os participantes com dislexia demoraram mais para iniciar seus movimentos de escrita (ou seja, latência) que os controles. Quanto à comparação do tempo de latência entre a produção da escrita da letra do alfabeto e seus correspondentes pseudo-caracteres, escolares com dislexia apresentaram maior tempo de latência, sugerindo que uma sequência motora não foi estabelecida, indicando falhas de automatização para a produção das letras do alfabeto. Deste modo, pode-se concluir, para este estudo, que houve falhas de interação entre os processos centrais e periféricos para os escolares com dislexia. Como limitação, destacamos o reduzido número de participantes e a necessidade de continuidade de estudos que analisem a produção de palavras para disléxicos. **Referências:** ALVAREZ, Carlos J.; COTTRELL, David; AFONSO, Olivia. Writing dictated words and picture names: Syllabic boundaries affect execution in Spanish. **Applied Psycholinguistics**, v. 30, n. 2, p. 205-223, 2009. FRITH, Uta. A developmental framework for developmental dyslexia. **Annals of dyslexia**, v. 36, n. 1, p. 67-81, 1986. GERMANO, Giseli D. et al. The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children. **Frontiers in psychology**, v. 5, p. 1169, 2014. GUINET, Eric; KANDEL, Sonia. Ductus: A software package for the study of handwriting production. **Behavior Research Methods**, v. 42, n. 1, p. 326-332, 2010. KANDEL, Sonia et al. The impact of developmental dyslexia and dysgraphia on movement production during word writing. **Cognitive neuropsychology**, v. 34, n. 3-4, p. 219-251, 2017. KANDEL, Sonia; PERRET, Cyril. How does the interaction between spelling and motor processes build up during writing acquisition? **Cognition**, v. 136, p. 325-336, 2015. MOJET, W. **Characteristics of developing handwriting skills in elementary education**. In J. Wann, A. M. Wing, N. Søvik (Eds.), *Development of graphic skills* (pp. 53–75). London: Academic Press, 1991. SHARE, David L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v. 55, n. 2, p. 151-218, 1995. STIEFEL, Naomi; MONTAVON, Céline. **Maman, comment ça s'écrit mon nom?** Tese de Doutorado. Haute école pédagogique BEJUNE, 2013. THIBON, Laurence

S raphin; GERBER, Silvain; KANDEL, Sonia. The elaboration of motor programs for the automation of letter production. **Acta psychologica**, v. 182, p. 200-211, 2018. VAN GALEN, Gerard P. Handwriting: Issues for a psychomotor theory. **Human movement science**, v. 10, n. 2-3, p. 165-191, 1991.

---

**DESEMPENHO DE ESCOLARES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NAS HABILIDADES PREDITORAS PARA A LEITURA E SUA RELAÇÃO  
COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS: ESTUDO DE CASOS**

Graziele Kerges Alcantara  
Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Graziele Kerges Alcantara.

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdu o**

As fun es executivas são um conjunto de componentes que possibilitam que o indivíduo direcione comportamentos a metas, analisando a sua eficiência, abandonando estratégias ineficientes, resolvendo problemas imediatos e/ou de médio e longo prazo (STRAUSS, SHERMAN, SPREEN, 2006; DIAMOND, 2011). Permitem a criança controlar e, ao mesmo tempo, regular seu comportamento frente às demandas do ambiente (GAZZANIGA, IVRY, MANGUN, 2002; LEZAK, 2004). Resultam da atividade dos lobos frontais/pré-frontais, e suas conexões com regiões de associa o do córtex parietal, temporal e occipital, atuando como um “diretor” do funcionamento da atividade mental humana (GOLDBERG, 2002).

As fun es executivas são recursos cognitivos diretamente relacionados   capacidade de aprendizagem, já que   necessário que haja planejamento, aten o, regula o do comportamento e motiva o para que o escolar seja capaz de adquirir as habilidades de leitura e escrita. Déficits nessas fun es podem causar prejuízo no desempenho cognitivo no momento da

aprendizagem (BARKLEY, 2002; MARZOCCHI, OOSTERLAAN, ZUDDAS, CAVOLINA, REDIGOLO, 2008).

Embora existam várias teorias buscando definir seus componentes (BARKLEY, 2002; LEZAK, 2004), um modelo vem recebendo aceitação na literatura recentemente. Este modelo (MIYAKE, FRIEDMAN, 2000), considera três os principais componentes relacionados às funções executivas: inibição, memória operacional e alternância. A partir desse modelo os três principais componentes da EF, embora sejam separáveis estão moderadamente correlacionados (FRIEDMAN; MIYAKE, 2016), demonstrando que a partir da sua integração, outras habilidades surgiriam como planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas. Outro aspecto importante é que além do desenvolvimento ontogenético das funções executivas, por volta dos 12 meses de vida até o início da vida adulta (ROMINE; REYNOLDS, 2005), estudos evidenciam haver uma diferença entre o desenvolvimento de seus diferentes componentes, ou seja, alguns se consolidariam antes dos outros (MIYAKE; FRIEDMAN; EMERSON; WITZKI; HOWERTER; WAGER, 2000; DAWSON; GUARE, 2010; DIAMOND; LEE, 2011).

Encontramos na literatura evidências de que a inibição seria o primeiro componente a emergir, por volta dos 12 meses de vida, sendo esperado que apenas entre os 4 e 5 anos de idade as crianças tornam-se capazes de inibir uma ação se comportando com mais critério. Esse componente estaria envolvido com a inibição de resposta ou autocontrole, controle de interferência e atenção seletiva. O controle inibitório consiste na capacidade de frear respostas que são habituais em determinadas situações, permitindo a criança controlar comportamentos inapropriados, envolvendo a inibição de respostas (autocontrole), dependendo diretamente dos processos de atenção da atividade cognitiva. Dessa forma a habilidade de inibição inclui o conceito de atenção seletiva à medida que permite a inibição de resposta prepotente e atenção a estímulos irrelevantes (MIYAKE, FRIEDMAN, 2000).

A identificação precoce do risco para problemas de leitura configura um desafio educacional nos últimos anos, sendo que no Brasil estudos sobre o tema ainda são recentes (SCHIFFMAN, 1965, CAPELLINI, CERQUEIRA

CÉSAR, GERMANO, 2017). Encontramos na literatura estudos que descreveram critérios para a identificação precoce de escolares de risco para dislexia, relacionados ao Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), como um meio de identificar e intervir precocemente nas habilidades preditoras para os estágios iniciais de aprendizagem de leitura em escolares em fase inicial de alfabetização, assim como em escolares com problemas de aprendizagem em leitura (ANDRADE, PRADO, CAPELLINI, 2011; FUKUDA, CAPELLINI, 2011,2012; CAPELLINI, CESAR, GERMANO, 2015,2017)

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), é um modelo educacional de multicamadas (FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006), amplamente utilizado na literatura internacional e nacional (CLAY, 1987; DENTON; MATHES, 2003; FUCHS; FUCHS, 2006; LYON et al., 2006; SCANLON et al., 2005; VELLUTINO et al., 1996; FLETCHER; VAUGHN, 2009; GROSCHE; VOLPE, 2013; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013; ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014b; CAPELLINI et al., 2011; FUKUDA, CAPELLINI, 2012; SILVA, LUZ, MOUSINHO, 2012), onde as atividades desenvolvidas buscam a identificação e intervenção precoce em escolares de risco para dificuldades de aprendizagem e comportamento, assim como também de modelos diagnósticos dos transtornos da aprendizagem e comportamento (ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014; FUCHS, FUCHS, 2007; FLETCHER; VAUGHN, 2009).

Encontramos na literatura nacional e internacional (ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014) um número significativo de pesquisadores que concordam que os transtornos de aprendizagem assim como déficits cognitivos são muito mais fáceis de prevenir do que intervir quando já manifestos seus prejuízos, através de ações preventivas que visam fortalecer e auxiliar na promoção e desenvolvimento dos processos cognitivos e emocionais em crianças com desenvolvimento típico. Essas intervenções representam a incorporação da neuropsicologia no contexto educacional.

### **Objetivo**

Este estudo teve como objetivo descrever o desempenho de escolares em tarefa de habilidades preditoras da aprendizagem da leitura e em tarefa sensível a habilidade de atenção sustentada/inibição.

### **Método**

Este estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Faculdade Estadual do interior do estado de São Paulo sob o protocolo número 81064117.5.000.5406.

Participaram deste estudo de caso de cunho descritivo, 37 escolares de 1ª ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas, sendo 18 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades entre 6 anos e 6 anos 11 meses. Os escolares foram submetidos à aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (CAPELLINI, CESAR, GERMANO, 2017) e ao Teste de Atenção por Cancelamento (MONTIEL, SEABRA, 2009a, 2012a).

A aplicação do IPPL, instrumento de aplicação individual, foi realizada em sua versão completa, com o objetivo de identificar escolares em risco para problemas de leitura, avaliando as seguintes habilidades: conhecimento do alfabeto, habilidades metafonológicas (produção de rima, identificação da rima, segmentação silábica, produção de palavras a partir de um fonema, síntese fonêmica e análise fonêmica), memória operacional fonológica, nomeação automática rápida, leitura silenciosa, leitura de palavras e pseudopalavras e compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras. Os resultados foram interpretados de acordo com os critérios de classificação do próprio instrumento. Tratando-se de um protocolo de rastreio, os resultados resultantes da soma dos pontos brutos referente a cada prova foram interpretados a partir da observação do número de provas classificadas “SOB ATENÇÃO” e aquelas classificadas como “ESPERADO”, considerando o escolar de risco para problemas de leitura quando quantidade de provas classificadas como SOB ATENÇÃO” for maior que o número de provas classificadas como “ESPERADO”.

O Teste de Atenção por Cancelamento, foi aplicado de maneira coletiva, com o objetivo de avaliar um dos aspectos envolvidos no componente

de função executiva, a atenção seletiva. O instrumento é composto de três partes: a primeira avalia a atenção seletiva, a segunda também avalia a atenção seletiva, porém através de uma atividade com maior grau de dificuldade, e finalmente a terceira parte do teste que também avalia a atenção seletiva com demanda que envolve alternância. Os resultados foram interpretados a partir dos critérios do próprio instrumento, através da obtenção da pontuação-padrão para o desempenho total resultante da soma dos acertos nas três partes do teste, classificado de acordo com a sua tabela de referencia: muito baixa, baixa, média, alta e muito alta.

### **Resultados**

Os resultados apresentados a partir desse estudo (tabela 1), demonstram que dos 37 escolares que participaram deste estudo, todos apresentaram maior quantidade de provas classificadas “SOB ATENÇÃO” do que o número de provas classificadas como “ESPERADO”, sendo desta maneira, identificados como de risco para problemas de leitura.

Quatro escolares apresentaram desempenho total classificação “MUITO ALTA” a partir de tarefa específica para atenção seletiva. Outros cinco escolares obtiveram desempenho total classificação “ALTA”. Dezesesseis escolares apresentaram desempenho total classificação “MÉDIA”.

Dos 37 escolares avaliados, 6 apresentaram desempenho total classificação “BAIXA”, sendo que apenas 5 escolares obtiveram desempenho classificação “MUITO BAIXA” em tarefa específica para habilidade de atenção seletiva.

Tabela 1: Classificação do desempenho nas habilidades preditoras para a aquisição de leitura e na habilidade cognitiva de atenção seletiva em escolares submetidos à aplicação do IPPL e TAS.

### **Conclusão**

Os resultados deste estudo revelaram que todos os escolares avaliados foram identificados como de risco para problemas de leitura, a partir do seu desempenho em tarefa de habilidades preditoras da aprendizagem da leitura. Desse total apenas 11 sujeitos atingiram desempenho alterado a partir de tarefa sensível à habilidade de atenção seletiva, contra os 26 sujeitos que

atingiram desempenho preservado. Estes achados quando associados sugerem que o risco para problemas de leitura apresentados pela maioria dos sujeitos participantes desse estudo não estariam associados à alterações de origem genético-neurológica na habilidade de atenção seletiva, incorporada ao conceito do componente de função executiva inibição. Sendo assim estariam relacionados a fatores ambientais e extrínsecos ao escolar, como a insuficiência de tarefas voltadas para o desenvolvimento das habilidades preditoras para a aquisição de leitura e escrita durante a alfabetização.

### Referências

- ANDRADE, O. V., ANDRADE, P. E., CAPELLINI, S. A. Identificação precoce do risco para transtorno da atenção e da leitura em sala de aula. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 167-176, 2013.
- ANDRADE, O. V., CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção: RTI**: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2014a.
- ANDRADE, O. V., ANDRADE, P. E., CAPELLINI, S. A. Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014b.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAPELLINI, S. A. et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n.81, p. 367-375, 2009.
- CAPELLINI S.A, CESAR A.B.C, GERMANO, G.D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL**, 2017.
- CLAY, M. Learning to be learning disabled. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 22, n. 2, p. 155-173, 1987.
- DAWSON P.; GUARE R.. Executive skills in children and adolescents. New York: **The Guilford Press**; 2010.
- DENTON, C. A.; MATHES, P. G. Intervention for struggling readers: Possibilities and challenges. In: FOORMAN, B. R. (Ed.). **Preventing and remediating reading difficulties**. Timonium: York Press, 2003. p. 229-251.
- DIAMOND A.; LEE K. Interventions shown to aid Executive Function development in children 4 to 12 years old. **Science** 2011; 333:959-64.
- FLETCHER, J.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, v. 3, p. 30-37, 2009.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? **Reading Research Quarterly**, v. 41, p. 93-99, 2006.
- FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790, 2012.
- GOLDBERG, E. **The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind**. Oxford University Press, USA, 2002.

- LEZAK, M.D., HOWIESON, D., LORING, D., HANNAY, J., FISHER, J. **Neuropsychological assessment**. New York: Oxford, 2004.
- LYON, G. R. et al. Learning disabilities. In: MASH, E.; BARKLEY, R. (Ed.). **Treatment of childhood disorders**. New York: Guilford, 2006. p. 512-591.
- MARZOCCHI GM.; OOSTERLAAN J; ZUDDAS A; CAVOLINA P.; GEURTS H.; REDIGOLO D.; SERGEANT JA. Contrasting deficits on executive functions between ADHD and reading disabled children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 49(5), 543-552, 2008.
- MIYAKE, A, FRIEDMAN, N, EMERSON, MJ.; WITZKI A.; HOWERTER A.; WAGER T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. **Cogn Psychol**; 41:49-100, 2000.
- MONTIEL, SEABRA, 2009a, 2012a in SEABRA, A.G, DIAS, N.M, CAPOVILLA, F.C. Avaliação neuropsicológica cognitiva. Ed Mennon, 2013.
- ROMINE, CB, REYNOLDS CR. A model of the development of frontal lobe functioning: findings from a meta-analysis. *Appl Neuropsychol*.12(4):190-201, 2005.
- SCANLON, D. M. et al. Severe reading difficulties—Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. **Exceptionality**, v. 13, n. 4, p. 209-227, 2005
- SILVA, B.; LUZ, T.; MOUSINHO, R. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 15-24, 2012.
- STRAUSS, E, SHERMAN, E.M.S., SPREEN, O. **A Compendium of neuropsychological tests**, 3 ed. New York: Oxford University Press, 2006.
- VELLUTINO, F. R. et al. Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, p. 601-638, 1996.
- 

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM**

Francimara das Graças Batista

**Apresentador:** Francimara das Graças Batista

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A Secretaria de Educação do Município de Contagem (SEDUC) em 2018, através do Departamento de Educação Inclusiva fez um levantamento que resulta em 1246 estudantes com diversas deficiências

regularmente matriculados nas unidades escolares de ensino fundamental, educação infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre estes números 30 estudantes são surdos e 11 estudantes deficientes auditivo/DA, divididos geograficamente em diversas unidades do município. Contagem atende cerca de 41 estudantes surdos e ou com Deficiência auditiva. O resultado desta pesquisa apresentou situação real da demanda dos estudantes surdos e sinalizou propostas que possibilitam a implantação de uma educação inclusiva que atenda os estudantes surdos e ouvintes. No Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. A educação de surdos é considerado pela escola como um grande desafio, visto que a maioria dos estudantes surdos regularmente matriculados não são alfabetizados em Libras. Isto acontece devido a ausência de contatos destes estudantes com usuários da Libras. De acordo com Grosjean (1996) sobre as especificidades das pessoas surdas. Por terem acesso ao mundo pela visão, é a língua de sinais que, por ser visual/ espacial, desempenha, para elas, o mesmo papel que a língua portuguesa na modalidade oral tem para os ouvintes. Por outro lado por viverem numa sociedade de maioria ouvinte, as pessoas surdas sofrem influência da língua majoritária, ainda que possam ter dificuldades acentuadas na compreensão e uso da mesma. O aprendizado da língua de sinais fica restrito ao espaço escolar, e geralmente não têm em casa um membro da família com o qual o estudante pode exercitar esta linguagem, na maioria das vezes usando apenas a comunicação doméstica. Pesquisas apontam que a criança surda chega a escola regular sem conhecimento de Libras sendo assim, esta criança não tem a mesma condição de aprendizagem que a criança ouvinte. Assim o processo de alfabetização torna-se um desafio para o surdo, é imprescindível que a Libras seja usada no contexto escolar, desde os primeiros anos escolares. Botelho ainda afirma que a pessoa surda aprende a usar a Libras, mas ela não compartilha esta linguagem com outras pessoas, ou este compartilhamento é restrito. Era necessário que este compartilhamento de ideias, sentimentos fossem ampliados porque tanto os surdos quanto os ouvintes sofrem prejuízos com

esta segregação. Contribuir com o processo de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos no município, propiciando o ensino da língua de Sinais e da língua portuguesa escrita. Proporcionar formação aos professores, familiares e demais estudantes da escola quanto ao aprendizado da língua de sinais em forma de cursos e palestras. Oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes surdos através de agrupamentos flexíveis, de forma que eles possam compreender o currículo escolar tendo a Libras como língua de instrução. Garantir uma avaliação diferenciada para os estudantes surdos, de forma, que eles possam expressar seus conhecimentos através da primeira língua (Libras). A escola conta com profissionais usuários da língua de sinais, intérpretes e Instrutores de LIBRAS. Organizar formação e capacitação sobre Cultura surda e Libras básico, intermediário e avançado para os seguintes segmentos: Professores e demais funcionários: o curso deve ser oferecido não só para os professores que lidam com os surdos, mas aos demais profissionais da escola. Familiares: formação e capacitação destinado aos pais, dos estudantes surdos e dos estudantes ouvintes. Palestras proferidas por estudante surdo onde ele explica como ele se sente no mundo e na escola. É importante que os estudantes surdos estejam na sala de aula em contato com a comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a Libras, pois desta forma ocorre a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento desta língua, possibilitando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos surdos, os mesmos buscam o “falar” igual as pessoas que estão mais próxima, imitando o movimento dos lábios da boca que os ouvintes fazem ao falar e acreditam estar se comunicando, como às demais pessoas. Outro agravante é que estes estudantes deixam de construir suas identidades para copiarem a identidade de ouvintes. Portanto faz – se necessário ao Processo Educacional dos estudantes surdos elaborar um plano de estratégias que possa oferecer o maior compartilhamento da Língua de sinais entre as pessoas surdas e a comunidade escolar. A busca por uma educação bilíngue que não só ensina os surdos a libras, mas que propicie a língua de sinais compartilhada pelos surdos

juntos a pessoas ouvintes, foi o motivo que alavancou este trabalho. Valorizar uma língua vai além de saber usá-la, implica também na produção de saber, de cultura e identidade dos sujeitos envolvidos. Contribuir com o processo de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos no município, propiciando o ensino da língua de Sinais e da língua portuguesa escrita. Proporcionar formação e capacitação aos professores, familiares e demais estudantes da escola quanto ao aprendizado da língua de sinais em forma de cursos e palestras. Oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes surdos através de agrupamentos flexíveis, de forma que eles possam compreender o currículo escolar tendo a Libras como língua de instrução. Garantir uma avaliação diferenciada para os estudantes surdos, de forma, que eles possam expressar seus conhecimentos através da primeira língua (Libras) e não da segunda (Português escrito). Promover o protagonismo da pessoa surda dentro da escola através de projetos pedagógicos que valorizam a língua de sinais e a cultura surda. A escola conta com profissionais usuários da língua de sinais, interpretes e Instrutores de LIBRAS. Organizar formação e capacitação sobre Cultura surda e Libras básico, intermediário e avançado para os seguintes segmentos: Professores e demais funcionários: formação e capacitação deve ser oferecido não só para os professores que lidam com os surdos, mas aos demais profissionais da escola. Familiares: Curso destinado aos pais, dos estudantes surdos e dos estudantes ouvintes. Palestras: Palestras proferidas por estudante surdo onde ele explica como ele se sente no mundo e na escola. Conclusão: Acreditamos que o conhecimento básico não é suficiente para que as pessoas surdas possam compartilhar a língua, porém o empenho da escola neste sentido é importante, à medida que os educadores favorecem esta interação e o compartilhamento da língua vai acontecendo de forma gradativa, natural e não forçada. Foram utilizados os seguintes autores: a) GROSJEAN, F. **Living with two Languages and two cultures**. In Ila Parasnis (ed.) Cultural and language diversity and the deaf experience. Cambridge: Cambridge University Press, 1996,20-37; b) BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2002; c) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Federal Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

---

**ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA INTERSETORIAL NA  
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE  
ALTA COMPLEXIDADE, NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM**

Jéssica de Lourdes Ferreira Nogueira

**Apresentador:** Jéssica de Lourdes Ferreira Nogueira

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

Os aspectos avaliados foram tanto cognitivos quanto sociais. Os aspectos cognitivos para ambos os casos citados foram avaliados através dos relatórios pedagógicos fornecidos pelas escolas e professoras do Atendimento Educacional Especializado. Os sociais foram avaliados através de observações e relatos dos docentes e familiares. As avaliações foram qualitativas, pois basearam-se em relatos, relatórios pedagógicos e observações. Os estudantes envolvidos estavam com desenvolvimento cognitivo e social aquém do esperado para idade e série. As causas foram levantadas como falta de metodologia apropriada, de conhecimentos sobre as condições dos estudantes e de manejo comportamental adequado. Os encontros são realizados toda sexta-feira, durante 04 horas, no período da tarde. Os profissionais são representantes da Secretaria da Saúde, da Educação, professoras do Atendimento Educacional Especializado, assessoras de educação e inclusão, especialistas convidados e representantes da escola. A palestra foi realizada apenas em um dia por duas horas. Foi convidada uma especialista para falar do assunto. O tema foi sobre autismo, suas características, manejo, metodologia pedagógica e inclusão. O primeiro resultado foi um maior engajamento do grupo docente. Os familiares ficaram mais confiantes e melhoraram o diálogo com escola e Secretaria de Educação. Outras ações estão em andamento como a construção de um espaço de acomodação

sensorial para estudantes autistas. Os resultados no desenvolvimento dos estudantes ainda não foram avaliados. Espera-se criar melhores condições para que no futuro esses estudantes possam desenvolver suas potencialidades.

---

## **FATORES ASSOCIADOS AO DECLÍNIO COGNITIVO EM UM GRUPO DE IDOSAS INSTITUCIONALIZADAS**

Jéssica Maria Campos Salles  
Leilane Júlia Chaves de Lima  
Patrícia Vieira Salles

**Apresentador:** Jéssica Maria Campos Salles

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

### **Resumo**

**Objetivo:** Identificar quais fatores podem estar associadas ao declínio cognitivo de um grupo de idosas institucionalizadas. **Métodos:** Estudo descritivo, longitudinal e quantitativo de caráter observacional realizado com 15 idosas na Inspeção Madre Mazzarello no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Foi utilizado o Mini Exame do Estado Mental para a avaliação cognitiva das idosas e feito um levantamento das doenças apresentadas por elas. As variáveis comparadas foram idade, depressão, dificuldade em iniciar o sono, dificuldade em dormir, hipertensão, hipertensão associada a diabetes e presença de zumbido. Após a coleta dos dados os mesmos foram tabulados e analisados quantitativa e qualitativamente. Na análise quantitativa dos dados foi utilizado o teste Qui-quadrado (?). **Resultados:** Houve grande prevalência de declínio cognitivo. Todas com designação religiosa pela igreja católica (freiras), nível de escolaridade superior a oito anos e idade entre 76 e 95 anos. A análise estatística realizada, para a equiparação dos escores do teste e as variáveis supracitadas, apontou que a idade, a dificuldade em iniciar o sono e a hipertensão associada à diabetes relacionam-se ao declínio cognitivo. **Conclusão:** A prevalência de declínio cognitivo observada foi elevada. Foi

observado que a idade, as alterações de sono e a associação da hipertensão à diabetes influenciam negativamente na cognição das idosas.

**Descritores:** Idoso; Envelhecimento; Cognição; Saúde do idoso institucionalizado; Envelhecimento cognitivo; Doença crônica.

## **INTRODUÇÃO**

Tem sido observado no Brasil, um crescimento acelerado da população idosa <sup>(1)</sup>, conseqüentemente, as doenças crônicas e degenerativas vêm se tornando cada vez mais prevalentes e apresentam grande impacto na qualidade de vida da população <sup>(2,3)</sup>.

O envelhecimento é um processo natural que envolve alterações biopsicossociais do indivíduo e acontece de forma diferenciada para cada pessoa <sup>(3-5)</sup>. A idade pode ser um fator determinante para o surgimento de doenças agravadas pelo sedentarismo, pela má alimentação e outros fatores extrínsecos <sup>(2)</sup>.

O Sistema Nervoso Central (SNC) é o mais comprometido no processo de envelhecimento, nele há o declínio de habilidades cognitivas como processamento da informação, raciocínio indutivo, memória <sup>(5)</sup>, atenção, habilidades visuoespaciais, linguagem e as funções executivas <sup>(6)</sup>.

Ao repercutir sobre a cognição, o envelhecimento neurológico pode assumir proporções danosas quando associado à doenças crônicas <sup>(7)</sup>. Os idosos passam a enfrentar o impacto das doenças crônicas degenerativas, sua fragilidade e a dependência, ocasionada pelas síndromes demenciais <sup>(8)</sup>.

Dentre as doenças que podem estar associadas ao baixo desempenho intelectual estão a Diabetes Mellitus, a Hipertensão Arterial Sistêmica <sup>(7)</sup> e a depressão <sup>(9)</sup>, bem frequentes na população brasileira. As perdas cognitivas são mais comuns na população feminina, com idade elevada e baixa escolaridade <sup>(8)</sup>. O declínio cognitivo e a dependência funcional estão entre os principais motivos da institucionalização dos idosos <sup>(5)</sup>.

Atualmente há um considerável aumento na demanda por Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs). Grande parte das ILPIs possui um perfil assistencialista, no qual os cuidados aos idosos se resumem a oferecer

abrigo e alimentação, por isso a institucionalização desses indivíduos pode acarretar em uma diminuição de sua autonomia <sup>(4)</sup>.

Idosas institucionalizadas apresentam alta prevalência de distúrbios depressivos e maior declínio cognitivo se comparadas à idosas não institucionalizadas <sup>(9)</sup>, portanto para estas idosas a independência funcional é ainda mais importante.

A literatura aponta que o declínio cognitivo não natural pode acarretar alterações de saúde que implicam nos aspectos físicos, psíquicos e sociais dos idosos <sup>(10)</sup>. O chamado envelhecimento ativo pode ser estimulado por meio de tarefas que mantenham a atividade cerebral diariamente, por exemplo o contato com algum programa educativo para a promoção de saúde, o desenvolvimento social, o aprendizado de novas tecnologias, entre outros <sup>(11)</sup>.

A manutenção da cognição é importante para a promoção da independência e autonomia do idoso e sua estimulação pode prevenir ou mesmo retardar o processo de degeneração do cérebro <sup>(12)</sup>.

Por esta razão este estudo objetivou traçar o perfil cognitivo de um grupo de idosas institucionalizadas e identificar quais os fatores associados ao declínio cognitivo apresentado.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, longitudinal e quantitativo de caráter observacional realizado na Inspeção Madre Mazzarello, localizada na Rua Madre Beatriz Frambach, nº 49 – bairro Dom Cabral, CEP 30535-070 em Belo Horizonte, Minas Gerais. Na instituição existem 34 idosas, entretanto, apenas 15 destas participaram da pesquisa devido aos critérios de inclusão e não inclusão competentes ao teste e aos objetivos do estudo.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Minas, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 65138017.4.0000.5137. O início do projeto se deu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela responsável da instituição e do Termo de Assentimento (TA) pelas idosas participantes da pesquisa.

Para a análise cognitiva das idosas foi utilizado o Mini Exame do Estado Mental (MEEM). O MEEM avalia vários domínios como orientação espacial e temporal, memória imediata e de evocação, cálculo, linguagem-nomeação, repetição, compreensão, escrita e cópia de desenho. A pontuação máxima do exame é de 30 pontos, e quanto maior a pontuação, melhor é o desempenho cognitivo do avaliado. As notas de corte são baseadas no tempo de escolaridade e para esta análise a nota de corte utilizada foi de 26,5 pontos, indicada para pessoas que possuem de cinco a oito anos de estudo <sup>(13)</sup>. Atualmente, o MEEM é o teste mais utilizado para avaliar a cognição devido a sua praticidade e deve ser utilizado como um instrumento de rastreamento, não excluindo a necessidade de uma avaliação mais detalhada, pois não serve como um teste diagnóstico. No Brasil, é um dos poucos testes adaptados e validados <sup>(14)</sup>.

Os dados utilizados como variáveis de comparação com os resultados do MEEM foram coletados por meio de perguntas feitas para as idosas em relação a qualidade do sono, presença ou ausência de zumbido, além de dados retirados dos prontuários como as doenças apresentadas por cada idosa. As visitas à Instituição foram pré-agendadas e as idosas estavam cientes, aguardando a avaliação.

Para a coleta de dados, foram considerados critérios de não inclusão idosas que apresentaram ausência de preservação sensorial (visão e audição), uma vez que estes são fundamentais para realização do MEEM, bem como idosas com alterações demenciais avançadas devido a interferência destas no perfil cognitivo.

A análise estatística foi realizada por meio do editor de planilhas Microsoft Office Excel, utilizando o tratamento estatístico Qui-Quadrado <sup>(2)</sup>, que foi escolhido por se tratar de um teste de hipótese que visa encontrar um valor de dispersão entre duas variáveis nominais e avaliar associação entre variáveis qualitativas. O grau de significância utilizado para a comparação entre as variáveis foi de 70%, considerado quando  $\chi^2 > 1,074$ . Optou-se por este valor de significância por se tratar de uma amostra pequena e já comprometida. Desta forma, se o grau escolhido fosse maior, como a maioria dos estudos

encontrados, a pesquisa não apresentaria resultados coerentes ao tamanho e situação da amostra. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas com o mesmo objetivo e maiores valores de amostra e grau de significância.

## RESULTADOS

Das 15 idosas avaliadas, 10 (66,6%) tiveram resultado indicativo de perda cognitiva conforme o rastreio pelo MEEM. Todas com designação religiosa pela igreja católica (freiras), nível de escolaridade superior a oito anos e idade entre 76 e 95 anos (média = 87,2).

A partir dos resultados do MEEM, notou-se pior desempenho nos itens Memória de Evocação e Atenção/Cálculo, respectivamente. As notas obtidas na avaliação foram entre 19 e 30 pontos, sendo duas as idosas que pontuaram com nota máxima. A média da pontuação das idosas foi de 25,53.

Após a tabulação dos dados do teste cognitivo, foram elencadas variáveis. A Tabela 1 aponta as variáveis analisadas como parâmetro comparativo aos resultados obtidos no MEEM e seus dados numéricos correspondentes.

**Tabela 1:** Descrição da amostra a partir das variáveis analisadas.

Variáveis	Freq.	%	<sup>2</sup>
Idade			
>90 anos	5	33,33%	<b>1,25</b>
?90 anos	10	66,66%	
Depressão	4	26,66%	0,51
Dificuldade em iniciar o sono	2	13,33%	<b>1,36</b>
Dificuldade em dormir	2	13,33%	1,06
Hipertensão	12	80%	0,07
Hipertensão e Diabetes	4	26,66%	<b>2,91</b>
Zumbido	4	26,66%	0,54
Total de idosas	15	100%	

Freq. = Frequência. Qui- quadrado (<sup>2</sup>) = resultado estatístico da comparação entre as variáveis. Estão destacadas as comparações em que estabeleceu relação estatística (<sup>2</sup>>1,07).

A análise estatística realizada, para a equiparação dos escores do MEEM e as variáveis supracitadas, apontou que há influência da idade, da dificuldade em iniciar o sono e da hipertensão associada ao diabetes no declínio cognitivo.

Para análise das idades foram divididos dois grupos.

## **FILTROS ESPECTRAIS MELHORAM A EFICIÊNCIA DA LEITURA E DOS MOVIMENTOS OCULARES: ESTUDO LONGITUDINAL DE 177 ADULTOS**

Márcia Reis Guimarães  
Douglas de Araújo Vilhena  
Ricardo Queiroz Guimarães

**Apresentador:** Douglas de Araújo Vilhena

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

### **INTRODUÇÃO**

A proficiência de leitura é alcançada durante os primeiros anos escolares, sendo uma habilidade cognitiva fundamental na vida adulta. Poucas intervenções pedagógicas são direcionadas para adultos, que podem possuir dificuldades de leitura que não se restringem a problemas cognitivos de decodificação ou de processamento fonológico. Filtros Espectrais já demonstraram ser uma intervenção neurovisual para melhorar a habilidade de leitura. Razuk et al. [1] verificaram que crianças disléxicas leram mais rápido e com menor duração da fixação ocular com o uso de um Filtro Espectral verde. Os autores sugeriram que o Filtro provavelmente facilitou a atividade cortical e diminuiu as distorções visuais. Estudos com tomografia e com ressonância magnética funcional corroboram esses achados, tendo constado redução da hiperexcitabilidade cortical com o uso da intervenção espectral [2-5] e também na supressão dos sintomas clínicos em 90% dos pacientes portadores de enxaqueca induzida por estresse visual [6]. A mensuração da leitura de adultos é um desafio psicométrico, uma vez que o efeito de teto em testes de leitura é presente inclusive na avaliação de crianças [7]. O uso de rastreadores oculares (*eye-trackers*) são instrumentos de valiosa importância nas Clínicas de Neurociências da Visão (Neurovisão) e nos Consultórios Neuropsicopedagógicos, pois fornece diferentes parâmetros objetivos

envolvidos na leitura de textos que são primariamente subcorticais e involuntários.

## **OBJETIVOS**

Estudo longitudinal que objetiva investigar, por meio da análise da movimentação ocular e parâmetros de leitura, o efeito terapêutico de uma ampla gama de Filtros Espectrais.

## **MÉTODOS**

### Participantes

Seleção retrospectiva de todos os 177 pacientes adultos entre 01/2013 à 02/2016, no Departamento de Neurovisão do Hospital de Olhos Dr. Ricardo Guimarães. Os pacientes possuíam de 18 a 59 anos, com média de 30.6 anos, sendo 50% homens. A média de tempo entre o pré (linha de base) e o pós-teste (efeito do tratamento) foi de 1.6 anos.

### Instrumentos

Visagraph III™ Eye-Tracker: óculos com rastreador ocular infravermelho. Leitura em voz alta seguida de dez perguntas sobre o texto. Parâmetros primariamente subcorticais e involuntários (i.e. Fixações: números de paradas do olhar da esquerda para a direita a cada 100 palavras; Regressões: números de movimentos direita para a esquerda a cada 100 palavras; Direção correta: número de Regressões dividido pelas Fixações; Alcance do reconhecimento: número de palavras lidas por fixação; Duração da fixação: tempo total de leitura dividido pelas Fixações; Velocidade de leitura: Eficiência relativa: velocidade de leitura dividida pela soma das fixações e regressões) e parâmetros de leitura (i.e. número de palavras lidas em 1 minuto; Compreensão: porcentagem de respostas corretas dentre dez perguntas).

Filtros Espectrais: Os participantes realizaram uma análise diagnóstica de duas horas para identificar a frequência específica e a densidade dos Filtros Espectrais (escolhidos dentre centenas de combinações) relatados para aliviar a maioria dos sintomas visuais subjetivos e proporcionar o maior conforto. Filtros Espectrais (49 diferentes bloqueios usados individualmente ou em conjunto pelos pacientes) foram prescritos para uso durante o período diurno.

O estudo foi aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (#: 49765115.0.0000.5149).

## **DISCUSSÃO**

Após o tratamento com o uso de Filtros Espectrais (média de um ano e meio entre condições) houve uma redução, significativa ( $p < 0.0001$ ) e moderada ( $d = 0.49$  a  $0.57$ ), de -33% no número de Fixações, de -46% no número de Regressões e de -18% na dificuldade da Direção Correta Esquerda-Direita (ver Tabela 1). Houve um aumento, significativo ( $p < 0.001$ ) e moderado ( $d = 0.50$  a  $0.68$ ), de 43% no Alcance Perceptual, de 29% no número de palavras lidas por minuto e de 11% na Compreensão de Texto. A Eficiência Relativa da leitura apresentou um forte aumento de 79% após o tratamento. Houve uma melhora, com efeito pequeno ( $d = 0.30$ ) e significativo ( $p = 0.0008$ ), de 7% na correlação binocular. A Duração da Fixação foi o único parâmetro que não apresentou diferença significativa entre testagens ( $p = 0.48$ ). O tratamento com Filtros Espectrais apresentou um efeito moderado na melhora da atividade oculomotora envolvida na leitura de adultos. Foi registrado, após a intervenção (pós-teste), um menor número de Fixações e Regressões oculares, em paralelo a uma maior correlação binocular, o que evidencia um menor esforço fisiológico para focalizar o mesmo número de palavras. O maior alcance perceptual demonstra uma melhor capacidade cognitiva para armazenar e manipular a informação, fundamental na decodificação automática. Essa capacidade permitiu um aumento de 29% na velocidade de leitura, com 58 palavras a mais lidas por minuto. Esses achados sugerem uma melhor redistribuição da ativação cortical, como encontrado em outros estudos [2-3].

## **CONCLUSÃO**

Pacientes adultos ( $N = 177$ ), após o tratamento com Filtros Espectrais, apresentaram uma melhora significativa e moderada da habilidade de leitura e dos parâmetros oculomotores envolvidos no rastreamento visual do texto. A moderada redução no número de fixações oculares permite a estabilidade da imagem na região foveal. A redução no número de Regressões melhorou a fluência de leitura, o que reduz a dificuldade dos movimentos sacádicos na direção esquerda-direita. A melhora dos parâmetros oculomotores com o uso

de Filtros Espectrais permitiram uma melhor capacidade cognitiva para armazenar e manipular a informação, o que culminou na melhor compreensão do texto. Filtros Espectrais demonstraram ser uma intervenção não-invasiva ou medicamentosa para melhorar a eficiência de leitura em adultos.

## REFERÊNCIAS

[1] RAZUK M et al. Effect of colored filters on reading capabilities in dyslexic children. *Res Dev Disabil.* V. 83:1-7, Jul 23 2018. [2] CHOUINARD, B. D. et al. A functional neuroimaging case study of Meares-Irlen syndrome/visual stress (MISViS). *Brain Topogr.* v. 25, n. 3, p. 293-307, Jul 2012. [3] DENUELLE, M. et al. A PET study of photophobia during spontaneous migraine attacks. *Neurology*, v. 76, n. 3, p. 213-8, Jan 18 2011. [4] HUANG, J. et al. fMRI evidence that precision ophthalmic tints reduce cortical hyperactivation in migraine. *Cephalalgia*, v. 31, n. 8, p. 925-36, Jun 2011. [5] KATZ, B. J.; DIGRE, K. B. Diagnosis, pathophysiology, and treatment of photophobia. *Surv Ophthalmol*, v. 61, n. 4, p. 466-77, Jul-Aug 2016. [6] GUIMARÃES, M. R. et al. Selective spectral filters in the treatment of visually induced headaches and migraines - A clinical study of 93 patients. *Headache Medicine*, v. 1, n. 2, p. 72, 2010. [7] PINHEIRO, et al. PROLEC-T - prova de compreensão de texto: análise de suas características psicométricas. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 3, p. 1067-1080, set. 2017.

---

## INCLUSÃO ESCOLAR: A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

Mariana Laura Queiroz Ribeiro

Maria Carolina Cavalcanti De Almeida Menezes

**Apresentador:** Mariana Laura Queiroz Ribeiro

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

### Resumo:

Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Nesta pesquisa apresentou-se o conceito de autismo e formas para que a aprendizagem de crianças autistas seja realizada com mais facilidade apontando a Tecnologia Assistiva como um aliado neste processo, apresentando uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfico feita com a leitura de artigos, livros, teses e dissertações. Tem como objetivo analisar o desenvolvimento da aprendizagem

dos alunos autistas com a ajuda da TA, tal tecnologia garante maior autonomia e independência do aluno em seu ambiente social. O conceito de tecnologia assistiva é amplo, mas aqui é abordado no ambiente escolar onde desenvolve a aprendizagem e habilidades. Destaca também a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) junto com a TA como ponto positivo para ajudar efetivamente no aprendizado de crianças com TEA, desde que existam profissionais capacitados para tal função.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva. Autismo.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo vem apresentar formas de Tecnologias Assistivas para o ensino-aprendizagem das crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), identificar a importância dessas tecnologias como ferramenta pedagógica, que proporciona maior independência, qualidade de vida e inclusão social, ampliando a comunicação, controle do seu ambiente, habilidade do seu aprendizado, mobilidade e trabalho e descrever os benefícios que a TA traz para a aprendizagem do autista na sala de ensino regular.

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento, onde o indivíduo apresenta dificuldade de interação social, muitas vezes problemas de comunicação e linguagem e também comportamental.

É na sala de recursos multifuncional que é colocado em prática as estratégias de ensino e interação dos recursos da TA, porém esses recursos não devem ser utilizados apenas na sala de recursos multifuncional, se faz necessário o aluno utilizar também no contexto escolar comum, dando um suporte a sua escolarização, para ampliar e possibilitar a participação, não só dos alunos autistas, mas de alunos com outras deficiências e transtornos, nas atividades do cotidiano escolar.

Diante do objetivo proposto foi possível identificar, que a tecnologia assistiva para aprendizagem de autistas está se ampliando no Brasil.

## **2 AUTISMO**

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez por E. Bleuler em 1911, para designar a perda de contato com a realidade, que traria uma impossibilidade ou dificuldade de comunicação. Segundo ele, o termo foi

empregado para se referir ao retraimento ativo no imaginário dos esquizofrênicos, que foi então a fonte de confusão entre o autismo nos esquizofrênicos de Bleuler, que possuíam uma imaginação rica e uma dificuldade grande nas relações sociais.

Na década de 70, Ornitz e Ritvo em seus estudos trouxeram novas características, afirmando que no distúrbio não há apenas dificuldades de desenvolvimento, e sim no âmbito cognitivo também, e coloca a Síndrome Autística como reação a uma patologia específica do Sistema Nervoso Central, idealizando assim que o autismo se trata de uma questão neurológica, biológica e genética, e não só uma dificuldade combinada de déficit de linguagem e alteração comportamental do indivíduo.

Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p86), o autismo pode também estar associado a doenças neurológicas em nível neurobiológico, tais como Esclerose Tuberosa, Síndrome do X-Frágil e Síndrome de Down, embora não seja excluída a hipótese de ser o próprio diagnóstico do autismo.

As dificuldades abordadas não são fatores exclusivos do autismo. Muitas das características encontradas no autismo são vistas também em diversos outros transtornos do desenvolvimento, tais como deficiência mental (DM), transtornos de aprendizagem e transtornos da linguagem. Algumas podem ser observadas tendo relação com condições psiquiátricas, tais como o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e transtornos de ansiedade. O que distingue o autismo de outras dificuldades e transtornos são o número, a gravidade, combinação e interação dos problemas que resultam em deficiências funcionais. O autismo em si é um composto de déficits, e não uma característica isolada apenas.

### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Em 1988, com a Constituição Federal, foi definido que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede

regular de ensino. Em 1994 foi firmada a Declaração de Salamanca da ONU/UNESCO, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, essas foram algumas medidas tomadas para garantir a igualdade para todos.

Inclusão é toda atitude política ou tendência que pretende integrar as pessoas a sociedade e que desconstrói a visão homogeneizada de educação. É um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte.

#### **4 TECNOLOGIA ASSISTIVA**

Dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se citar um recurso que ajuda no ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e diferentes tipos de deficiência, chamado Tecnologia Assistiva (TA), onde se tem recursos e serviços que contribuem para proporcionar e ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo a independência e inclusão dos mesmos. Este suporte vem apresentando muitos avanços na interação social e aprendizagem dos alunos autistas. A Tecnologia Assistiva tem como objetivo potencializar as capacidades das pessoas com deficiência, criando condições para o máximo desempenho funcional de cada um. O tema da Tecnologia Assistiva nasceu associado à ideia de reabilitação e era inicialmente vinculado à prática de profissionais da saúde.

A Tecnologia Assistiva é uma nova e poderosa aliada para a inclusão social dessas crianças com deficiências e transtornos globais como o autismo é uma ponte para melhorar e ajudar na aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos. Ao utilizarem da Tecnologia Assistiva, o autista adquire autonomia e independência para realização de atividades tanto na escola quanto fora dela. Para um melhor resultado, se faz necessário o acompanhamento do aluno no momento da utilização de qualquer recurso tecnológico, com intuito, de ajudá-lo na adaptação do mesmo.

#### **4.1 APRENDIZAGEM DE AUTISTAS ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA**

Quanto à aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista a contribuição da Tecnologia Assistiva se apresenta a partir de recursos como, softwares específicos para mediar e facilitar a oralidade de crianças com TEA e obtém resultados importantes com melhorias significativas no encadeamento comunicativo e o CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa).

O CAA é uma metodologia pedagógica elaborada para atender crianças que possuem deficiência na fala, ou na escrita funcional, como em alguns casos de crianças autistas, nas suas necessidades comunicativas e suas habilidades em falar ou escrever é a área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. Os recursos utilizados, nesta metodologia, são cartões de comunicação com símbolos gráficos representativos de mensagens, prancha de comunicação com símbolos, fotos ou figuras, Prancha de comunicação alfabética e etc. o CAA serve para que os indivíduos autistas tenham um canal de comunicação onde consigam expressar seus desejos e conteúdos de comunicação no cotidiano e que vem mostrando resultados positivos e alcançando o que é proposto. Para definir a melhor tecnologia a ser proposta para um aluno autista, o professor de AEE deve observar atentamente a pessoa, o contexto e a tarefa e só depois poderá providenciar e definir a ferramenta de TA adequada para cada caso.

A tecnologia assistiva é, acima de tudo, um recurso de seu usuário e a equipe coloca seu conhecimento à disposição para que ele encontre o recurso ou a estratégia que atenda a sua demanda de atuar e participar de tarefas e atividades de seu interesse, ajudando na execução das tarefas propostas em sala de aula. É parte importante da aprendizagem, pois, acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as televisuais, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais.

Outra forma de tecnologia assistiva que vem sendo usada por professores em sala de aula e em sala de recursos multifuncionais, família e psicólogos é o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related

Communication Handicapped Children) ou simplesmente em português Tratamento e Educação para Crianças Autistas com Déficits de comunicação.

Este programa criado em 1966 nos Estados Unidos da América opta por uma abordagem psicoeducativa, unindo os âmbitos familiares, de terapia e escolar do indivíduo. Inicialmente sendo um projeto de pesquisa da Universidade da Carolina do Norte (EUA) pelo Eric Schopler, tinha o objetivo de questionar a prática clínica para o tratamento do autismo naquela época através de observações de comportamentos em diferentes crianças.

Atualmente o TEACCH é um programa que treina pessoas a fim de utilizarem as atividades propostas com o autista em qualquer ambiente que ele esteja.

## **5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

Os registros contidos nesta pesquisa contribuem para possibilitar discussões e problematizações sobre os processos de inserção de tecnologias assistivas no âmbito escolar e sobre os processos de escolarização de estudantes com autismo e deficiências diversas. No entanto, as reflexões aqui trazidas não pretendem ser conclusivas, mas servem de modelo a ser seguido, e constituem-se em possibilidades de atuação profissional no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. A pesquisa buscou descrever como a tecnologia assistiva, se bem aplicada por profissionais capacitados, ajuda na aprendizagem e autonomia de crianças com autismo.

Ao realizarmos a pesquisa bibliográfica compreendemos que a visão da Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva, relacionada à figura do autista, está cada vez mais presente no cenário escolar. Apesar disso, foi possível perceber a falta de adequação entre os conteúdos, materiais e recursos investidos que são bem diversificados.

## **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa bibliográfica verificou-se através de diversos materiais que os métodos que tem em foco o computador e o tablet vem como ferramenta para auxiliar e motivar, destacam-se no seu uso a criatividade, a interatividade, autoaprendizagem e o aumento da produtividade no processo educacional.

A realidade escolar da Educação Inclusiva vem tendo grandes mudanças, e a presença dos autistas estão crescendo cada dia mais. Já que a sociedade está em transformação, a escola necessita acompanhar e ter capacitação para tal, pois a mesma está inserida em um contexto social. É necessário que a escola torne esses educandos autistas, pessoas cada dia mais capazes de desenvolver suas habilidades e aprender. Para isso é preciso repensar qual o lugar dos autistas e deficientes na sociedade em que vivemos. Na realidade a escola não pode ser considerada para o autista apenas um estaque de suas realidades, ou um local de brincar apenas, mas sim, ela precisa sensibilizar o autista, educadores e a sociedade, a fim de buscar possíveis soluções para as problemáticas regidas na transformação.

---

## **INTERVENÇÃO COM A NOMEAÇÃO RÁPIDA E LEITURA PARA SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: SIGNIFICÂNCIA CLÍNICA**

Bianca Santos

Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Bianca Santos

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**INTRODUÇÃO:** Apesar da literatura referir estudos sobre o uso da intervenção com sujeitos com problemas na decodificação e fluência de leitura, ainda são escassos os estudos que enfatizam o uso da nomeação rápida como estratégia de intervenção (Capellini et al, 2010; Rudel, 1976; Wolf & Bauer, 1999). Portanto, o presente estudo está baseado na hipótese de que a fusão temporal rápida em sucessão necessária para a realização da nomeação automática rápida quando treinada em situação de intervenção, pode favorecer a melhora na fluência de leitura de sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

**OBJETIVOS:** Este estudo teve por objetivo verificar a aplicabilidade de um programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura observando a significância clínica nas habilidades avaliadas pré e pós-

intervenção de sujeitos com dificuldades de aprendizagem. MÉTODOS: Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo número 45213015.0.0000.5406. Participaram deste estudo 5 sujeitos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, com idade de 8 a 11 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem, selecionados em escola da rede pública indicados por seus professores e que passaram por avaliação fonoaudiológica posteriormente. Foram utilizados os seguintes procedimentos Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura (Cunha & Capellini, 2009); Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (Cunha & Capellini, 2014); Prova de Nomeação Automática Rápida (Capellini et al, 2007). O programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura foi realizado na própria escola durante o período de aula. Este foi composta por 6 sessões de 50 minutos, apresentadas de forma cumulativa a cada 2 sessões. Os estímulos utilizados no programa de intervenção foram extraídos de bancos de palavras. O programa de intervenção elaborado para este estudo é composto por 33 pranchas, sendo estas divididas da seguinte maneira: Sessões 1 e 2: 8 pranchas (letras, palavras reais, pseudopalavras, não palavras e figuras monossílabas e dissílabas); Sessões 3 e 4: 11 pranchas (letras, cores, palavras reais, pseudopalavras e figuras monossílabas, dissílabas e trissílabas); Sessões 5 e 6: 14 pranchas (letras, cores, palavras reais, pseudopalavras e figuras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas com quatro sílabas). RESULTADOS: Este estudo foi analisado por meio do Método JT (Jacobson & Truax, 1991; Dep Prette & Del Prette, 2008) para análise de caso único. Sendo assim, foram analisadas as mudanças entre a pré e a pós-testagem de cada habilidade testada neste estudo em cada um dos cinco sujeitos que serão chamados de Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4 e Sujeito 5, e as habilidades que apresentaram melhora positiva confiável. Podemos verificar a confiabilidade da mudança na provas de leitura de palavras reais e pseudopalavras, repetição de não-palavras do PROHMELE, nomeação automática rápida de dígitos e compreensão leitora de textos narrativo e expositivo do PROCOMLE, de forma que todos os sujeitos apresentaram melhora na prova de leitura de palavras reais e apenas os Sujeitos 1, 3 e 5 na

prova de leitura de pseudopalavras. Os Sujeitos 1, 3 e 5 apresentaram mudança positiva confiável na prova de repetição de não palavras, ou seja, melhora na pós-testagem. Em nomeação automática rápida apenas o Sujeito 5 apresentou mudança positiva confiável na prancha de dígitos. Na avaliação de compreensão de leitura realizada por meio de textos narrativo e expositivo, os Sujeitos 1 e 4 apresentaram mudança positiva confiável tanto em N1 quanto em E1 e o Sujeito 5 apresentou mudança apenas em N1. **DISCUSSÃO:** Os sujeitos deste estudo apresentam dificuldade na automatização de leitura, sendo assim, o programa possibilitou a estes sujeitos uma melhora na fluência de leitura e o reconhecimento da palavra por meio na fusão temporal rápida em sucessão treinada em intervenção. Portanto, pode-se afirmar que por meio da realização da nomeação automática rápida não só de cores e figuras, mas também de palavras e pseudopalavras, desenvolveu nos sujeitos que foram submetidos ao programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura não só a possibilidade de melhorar a fluência de leitura, mas também na capacidade do sujeito de ler palavras novas, pois houve uma melhora no uso da rota fonológica (Tenório & Ávila, 2012; Cardoso, Silva & Pereira, 2013). **CONCLUSÃO:** A análise da significância clínica para este estudo revelou que este programa resultou automatização da decodificação da leitura, melhora na compreensão de texto e processamento fonológico, sendo assim, o programa elaborado pode oferecer ao fonoaudiólogo clínico a possibilidade de intervenção para sujeitos com dificuldades de aprendizagem baseada em evidência científica.

## **REFERÊNCIAS**

- Capellini, S. A. (2010). Eficácia Terapêutica do Programa de Remediação Fonológica em Escolares com Dislexia do Desenvolvimento. *Rev. Cefac*, 1(12), 27.
- Capellini, S.A., Ferreira, T.L., Salgado, C.A., & Ciasca, S.M. (2007). Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(2), 114-119.
- Cardoso, A. M. S.; Silva, M. M., & Pereira, M.M.B. (2013). Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. *Codas*.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S.A. (2009). *PROHMELE – Provas de habilidades metalingüísticas e de leitura*. Rio de Janeiro: Revinter.

- Cunha, V. L. O., & Capellini, S.A. (2014). PROCOMLE – Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 105-114.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 12-19.
- Rudel, M.B. (1976). Rapid automatized naming (RAN): dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 4, 471-9.
- Tenório, S. M. P. C. P., & ÁVILA, C.B. (2012). Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*. Jan-Fev; 14(1),30-38.
- Wolf, M., & Bowers, P.G. (1999) The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *J Educ Psychol*.
- 

**MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO COM REMEDIAÇÃO  
FONOLÓGICA EM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA:  
SIGNIFICÂNCIA CLÍNICA**

Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César  
Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução:** Os principais sinais de risco para a dislexia são as alterações fonológicas, dificuldade no reconhecimento das letras, não associação da relação grafema/fonema, alteração na discriminação dos sons, dificuldade na distinção das letras com sons próximos e trocas recorrentes na fala e no aprendizado inicial da escrita (FLETCHER et al., 2009; LONIGAN et al., 2013; FUKUDA et al., 2012). O transtorno fonológico, apresentado pelos escolares de risco para dislexia, se caracteriza por uma desorganização da fala que prejudica o desenvolvimento da linguagem, devido à presença de substituições, distorções e omissões de fonemas. Por esta razão os profissionais da área da educação devem identificar o transtorno fonológico o quanto antes, para que o escolar seja direcionado para programas de intervenção precoce, diminuindo

os efeitos deste transtorno na leitura e escrita principalmente em idade pré-escolar. A intervenção necessita ser com base fonológica, pois é por meio da intervenção com o uso de atividades que envolvam a consciência fonológica que serão apresentados resultados mais significativos na vida escolar. Entre as atividades destacam-se a percepção sonora (rima e aliteração) e a manipulação de segmentos da fala (segmentação, análise e síntese fonêmica), além da relação letra/som (SAVILL et al., 2011; MACOIR et al., 2012). **Objetivo:** Caracterizar o índice de mudança e significância clínica dos escolares de risco para dislexia submetidos à remediação fonológica em situação de pré e pós-testagem. **Método:** Este estudo foi realizado após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo número 0663/2013. Participaram deste estudo 14 escolares do 1º e 2º ano do ensino público fundamental municipal, de ambos os sexos, com idade de 6 a 7 anos e 11 meses de idade, identificados como escolares de risco para Dislexia. Todos os escolares deste estudo foram submetidos à pré-testagem, remediação e pós-testagem, sendo a pré-testagem e pós-testagem composta pela identificação dos escolares de risco para dislexia a partir do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (CAPELLINI; CERQUEIRA CÉSAR; GERMANO, 2017) em sua versão completa, composto pelas provas de Conhecimento do Alfabeto, Habilidades Metafonológicas (Produção de Rima, Identificação de Rima, Segmentação Silábica, Produção de Palavras a partir de um fonema dado, Síntese Fonêmica, Análise Fonêmica e Identificação de Fonema Inicial), Memória Operacional Fonológica, Nomeação Automática Rápida, Leitura Silenciosa, Leitura de Palavras e Pseudopalavras e Compreensão Auditiva de Sentenças a partir de Figuras em uma sessão individual de 50 minutos. Após a aplicação do Protocolo, os escolares foram submetidos ao Programa de Remediação Fonológica para escolares de Risco para Dislexia - PROF-RD (CERQUEIRA CÉSAR; GERMANO; CAPELLINI, 2018) composto por nove provas fonológicas (Nome da letra e nome do som da letra do alfabeto em letra maiúscula; Identificação de Rima; Aliteração; Síntese e Análise Silábica; Contagem de Sílaba; Identificação de Sílaba; Deleção de Sílaba e Deleção Fonêmica) trabalhadas

em nove sessões com duração média de 50 minutos. Os dados de pré e pós-testagem foram analisados por meio do Método JT (JACOBSON; TRUAX, 1991; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008) para análise de caso único, uma vez que este método prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós-intervenção com o objetivo de estabelecer se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes, permitindo desta forma, verificar a significância clínica do Programa de Remediação Fonológica para escolares de Risco para Dislexia – PROF-RD. **Resultados:** A partir do Método JT foi possível verificar que os escolares representados pelos pontos S4 e S11 apresentaram mudança confiável e significância clínica nas provas de identificação de rima e nomeação automática rápida. O escolar representado pelo ponto S13 apresentou mudança confiável e significância clínica na prova de produção de palavra a partir de um fonema dado. Os escolares representados pelos pontos S10 e S12 apresentaram significância clínica na prova de síntese fonêmica e S6 e S12 na prova de análise fonêmica. **Discussão:** Este estudo enfatizou a remediação fonológica precoce, uma vez que há evidências de que as habilidades metafonológicas, quando trabalhadas precocemente com escolares de risco para a dislexia influenciam a aquisição do princípio alfabético do sistema de escrita (ELBRO; PETERSEN, 2004; LANDRY et al, 2006; MOLFESE et al. 2006; SCHNEIDER et al., 2000). Os achados referentes às habilidades metafonológicas evidenciaram a significância clínica do programa de remediação fonológica, uma vez que demonstrou a melhora nestas habilidades importantes para o desenvolvimento da leitura. Verificamos que o trabalho das habilidades metafonológicas melhora o desempenho dos escolares nessas provas, que são importantes de serem adquiridas em estágio de alfabetização por serem habilidades preditoras para o desenvolvimento da Leitura, como referiram Silva e Ávila (2013), e Bueno e colaboradores (2017). O programa de remediação fonológica utilizado neste estudo enfocou a atenção, discriminação e memória auditiva e visual de forma direta em todas as sessões, o que favoreceu os escolares submetidos ao programa melhor e maior tempo de atenção à base fonológica do sistema de escrita da Língua Portuguesa. Os achados deste

estudo apresentam o programa de remediação fonológica para escolares de risco para dislexia, instrumento que pode ser utilizado como auxílio ao diagnóstico de uma condição determinada genética e neurologicamente, como a dislexia. Tal remediação, por trabalhar habilidades descritas na literatura (GIJSEL et al., 2006; LANDRY et al., 2006; SCHNEIDER et al., 2000; VAUGHN et al., 2006) como preditoras para a dislexia, o fracasso do escolar de risco a este tipo de remediação é um critério diagnóstico para a dislexia. **Conclusão:** Concluímos que o programa de remediação fonológica se mostrou com significância clínica para escolares com dislexia, podendo ser utilizado como um instrumento de remediação baseada em evidência científica que auxilie nas habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura. **Referências:** BUENO, Gabriela Juliane, et al. Interference of phonological disorder on the reading of items with different psycholinguistic characteristics. **Audiology-Communication Research**, v. 22, 2017. CAPELLINI, Simone Aparecida; CERQUEIRA CÉSAR, Alexandra Beatriz Portes de; GERMANO, Giseli Donadon. Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL. **Ribeirão Preto: BookToy**. 2017. CERQUEIRA CÉSAR, Alexandra Beatriz Portes de; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de Remediação Fonológica para escolares de risco para Dislexia – PROF-RD. **Ribeirão Preto: BookToy**, 2018. DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 497-505, 2008. ELBRO, Carsten; PETERSEN, Dorthe Klint. Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. **Journal of educational psychology**, v. 96, n. 4, p. 660, 2004. FLETCHER, Jack M.; VAUGHN, Sharon. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009. FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790,

2012. GIJSEL, Martine A. R.; BOSMAN, Anna M. T.; VERHOEVEN, Ludo. Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 6, p. 558-571, 2006. JACOBSON, Neil S.; TRUAX, Paula. Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 59, n. 1, p. 12, 1991. LANDRY, Susan H., et al. Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 2, p. 448, 2009. LONIGAN, Christopher J., et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 114, n. 1, p. 111-130, 2013. MACOIR, Joel et al. Phonological or procedural dyslexia: Specific deficit of complex grapheme-to-phoneme conversion. **Journal of Neurolinguistics**, v. 25, n. 3, p. 163-177, 2012. MOLFESE, Victoria J., et al. Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge: Skill development in nonreading preschool children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 4, p. 296-305, 2006. SAVILL, Nicola J., et al. Reading for sound with dyslexia: Evidence for early orthographic and late phonological integration deficits. **Brain Research**, v. 1385, p. 192-205, 2011. SCHNEIDER, Wolfgang, et al. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 2, p. 284, 2000. VAUGHN, Sharon, et al. Effectiveness of an English intervention for first-grade English language learners at risk for reading problems. **The Elementary School Journal**, v. 107, n. 2, p. 153-180, 2006.

---

## **NEUROCIÊNCIA E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM ADULTOS E SEUS DESAFIOS**

Hanna Ferreira da Silva

**Apresentador:** Hanna Ferreira da Silva

**Eixo:** Revisão de literatura

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

O presente trabalho tem como objetivo avaliar como se dá o processo de aprendizagem em indivíduos que optaram em estudar uma língua estrangeira (LE) como segunda língua (L2) e constatar até qual extensão a Hipótese do Período Crítico (HPC), conceito que se refere à ideia de que a capacidade de adquirir a linguagem está relacionada com o envelhecimento e há um período de tempo ideal para adquirir uma língua, após o qual já não é mais possível acontecer, pode, de fato, ser considerada genuinamente uma causa à complexidade da aprendizagem em adultos quando comparados à aprendizagem de crianças e adolescentes. Esta hipótese foi originalmente proposta por Penfield e Roberts (1959) e seguida por Lenneberg (1967), que sugeriu que a teoria poderia ser estendida para a aquisição da segunda língua. Julga-se que entre os indivíduos tardios a correlação da idade com a aprendizagem e desempenho sugere diferentes mecanismos que podem estar possivelmente afetando a proficiência dos adultos, diferentemente da maturação, o que evita que os indivíduos mais velhos alcancem competência nativa, como na fonologia, bem como na sintaxe de uma língua não-nativa. O trabalho busca confrontar dois grupos distintos de indivíduos que se encontram em estágios de aprendizagem diferentes, dentro e fora do intervalo de tempo que o período crítico (PC) propõe, de forma que seja possível constatar como se dá a aquisição da LE neles. Com isso, almeja-se ajudar na ampliação do conhecimento sobre o processo de aquisição da LE em aprendizes fora do PC, especialmente para professores, educadores e pesquisadores que trabalham nessa área.

---

## **O ESPAÇO ESCOLAR E AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE SOCIALIZAÇÃO**

Juliana Tófani de Sousa

**Apresentador:** Juliana Tófani de Sousa

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A escola tem como função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma sociedade. Porém, a dinâmica deste processo deve privilegiar as interações e a socialização da cultura, ajudando crianças e adolescentes na construção de uma base sólida para a vivência efetiva de sua cidadania.

Aos adultos, cabem tornar efetivas, sempre de forma planejada, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, oferecendo diferentes e diversas atividades, com o objetivo de favorecer os processos interativos entre os alunos e destes com as demais pessoas. Permitir que a criança e adolescente realizem todo o tipo de ação em seu tempo próprio, ampliando a sua experiência, incentivando a sua narrativa em todas suas formas de expressão, das ideias e dos sentimentos, formaliza uma aprendizagem que já se iniciou quando a criança ali chega e que tem permanente continuidade por meio das experiências de cada um destes alunos no seu meio familiar e no grupo social com o qual convivem.

É fundamental que todos os espaços vivenciados e organizados, desde a chegada dos alunos, passando por toda sua rotina diária, até o momento do término das aulas, sejam entendidos como importantes oportunidades pedagógicas e culturais, onde todos os envolvidos no processo compreendam o objetivo de tal organização.

Um professor observador, com um bom planejamento, consegue elencar vários conhecimentos sobre seus alunos a partir das diferentes atividades que propõe. São mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e é fundamental que identifiquem o modo como estes elaboram o conhecimento nos diversos momentos ofertados.

Receber as crianças em um ambiente alegre, cuidadosamente preparado e organizado por todos os profissionais, onde elas possam encontrar uma referência adulta e atividades adequadas a sua faixa etária e interesse,

permite que as mesmas se sintam mais seguras e tranquilas no ambiente escolar.

## **A MÚSICA**

A presença da música traz ainda mais vida e acolhimento para este ambiente, considerando que é uma fonte inesgotável e incontestável de recursos. A música vai exercer as mais diferentes funções, por estar presente em todas as culturas, em todas as épocas, sendo vista como uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. Considerando suas diferentes funções, em todas as situações, a música acompanha os seres humanos em quase todos os momentos de sua jornada pela vida. Nos dias atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação entre estes.

A música engloba os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, sensíveis e até mesmo estéticos. É carro chefe de projetos inter, multi e transdisciplinares, abarcando as diversas áreas de conhecimento: movimento, artes visuais, expressão cênica e em algumas situações, pode até mesmo perpassar projetos de linguagem escrita e matemática. A presença da música na escola torna possível articular o aprendizado acadêmico com a vida diária dos alunos.

A música possibilita uma diversidade de estímulos, mas observando o seu caráter relaxante, provoca a concentração e pode auxiliar na absorção de informações, na coordenação motora, ajudando na aprendizagem. A escola deve privilegiar o trabalho com a música em vários momentos em seu dia a dia, o que ajudará nas diversas áreas do conhecimento. Por meio da música, é possível perceber diversas emoções, apurar os sentidos, atentar a criança para o aprendizado, oportunizar-lhe momentos criativos e espontâneos, tornando-a mais crítica.

Uma criança desde bem pequena está inserida no ambiente sonoro de sua família e está também exposta à "paisagem sonora" de sua época, que segundo o compositor canadense Murray Shaffer, é aquela, particular, em que vive sua família e sua comunidade. Quanto mais seu ambiente sonoro puder se expandir, mais ampla será sua educação musical, ou seja, quanto

mais oportunidade a criança tiver de ouvir músicas de diferentes qualidades, mais alimento terá para a construção de conhecimentos sobre a música e para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical. Esta capacidade é que lhe dará condições de selecionar, do que ouve, aquilo que constituirá o seu "gosto musical".

A escola tem papel importante neste momento, pois vai contribuir para ampliar este repertório, resgatando cantigas tradicionais, brincadeiras e costumes, que são ótimas oportunidades para a compreensão da dinâmica do eixo cultura/sociedade/natureza, pois as produções humanas, dependem do tempo e do espaço em que ocorrem. Essas vivências das tradições culturais por meio das brincadeiras, festas ou celebrações são de extrema importância para os alunos, pois são a sua cultura herdada. Porém cabe aos professores reconhecerem-se como responsáveis por promoverem as mudanças necessárias junto aos seus alunos, discutindo com os mesmos estereótipos como os raciais, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de condição física e mental que existem em algumas brincadeiras, cantigas ou tradições culturais. Estas reflexões são importantes e podem ajudar na superação de preconceitos e discriminações presentes na cultura, permitindo assim, às crianças, a ampliação do conhecimento sobre as diferentes formas de autoafirmarem, de se relacionarem e de agirem no mundo, instrumentalizando-as desde bem pequenas.

### **RODAS**

A roda propicia organizações diferenciadas em sala de aula e em alternativos espaços da escola. Elas podem ser de conversa, de música, de contação de história, de convivência, e são vistas como um símbolo da totalidade, uma mandala integradora e igualitária, que aproxima professor e aluno, diminuindo cada vez mais, as assimetrias tradicionais entre estes. Na forma de ovo, lembra a possibilidade de nascimento do grupo. A Roda proporciona o trabalho em equipe e a cooperação. A própria disposição da roda, dá a ideia de integração.

Esta forma de organização facilita o contato visual entre todos do grupo, cria um sentimento de pertencimento, de autonomia. É a oportunidade de

observar o que o outro faz e interagir. Compartilhar os gestos, as músicas, as risadas, as brincadeiras, o encanto do faz de conta. Se acontecem entre crianças de várias idades, possibilita múltiplos convívios e ali a diversidade se faz presente nas vivências e nas experiências de cada um.

A livre expressão traz como princípios: o respeito, a atmosfera sócio-moral, a aceitação e a valorização da maneira como cada criança entende e pronuncia o mundo. No momento da roda, as crianças têm a oportunidade da livre expressão, imaginando, inventando e criando, a partir das oportunidades ofertadas pelos professores e mesmo pelos colegas, em um aprendizado mútuo, proporcionado pela troca de experiências.

De acordo com a teoria de Vygotsky, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, que só acontece a partir da interação com outros indivíduos, quando o sujeito vai elaborando os signos, que vão dar significados as suas ações e só então à construção de novos conhecimentos. Para o teórico, a conquista mais importante no desenvolvimento de uma criança é a linguagem. Através da linguagem a criança dá forma ao pensamento e reorganiza suas funções psicológicas, sua atenção e memória. Sendo assim, a proposta de rodas é bem-vinda em todas as áreas de conhecimento e em todas as etapas educacionais, pois, elas se estabelecem com a comunicação, que é imprescindível ao ser humano, em qualquer idade.

### **ORALIDADE**

A utilização da oralidade através da música e apresentações artísticas e culturais e mesmo através da comunicação de ideias, pensamentos e intenções de naturezas diversas, organiza a competência linguística das crianças, ou seja, ajuda os pequenos a compreenderem a linguagem, a se fazerem entender, utilizando os recursos linguísticos na hora certa e de forma adequada. Em momentos organizados como os das Rodas, o professor consegue auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas.

O professor é o apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os alunos, organizando situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com

atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar ou ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas, criar, brincar com as palavras.

Dependendo da idade que ingressam na escola as crianças já adquiriram competências para falar e ouvir. Cabe ao professor organizar e planejar intervenções, tomando como objeto de reflexão o conhecimento dos alunos, a linguagem oral e seus usos em diferentes situações sociais, escolares ou não, considerando as condições de uso de linguagem oral, planejando a fala em situações formais: o que, quando, como e para quem falar. Criar condições para que o aluno se expresse sobre determinado tema, exponha e argumente.

Os alunos têm direito ao reconhecimento e valorização do seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, que é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado. Por outro lado, têm direito a conhecerem e se tornarem capazes de fazer uso da língua padrão, que tem prestígio e é a esperada e mais bem aceita em muitas práticas valorizadas socialmente. Cabe a escola e ao professor trabalhar para que os alunos atinjam a capacidade linguística. Aprendam a adequar o modo de falar às circunstâncias da interlocução. Saber qual variedade linguística usar em diferentes situações.

A capacidade de ouvir com compreensão também precisa ser trabalhada. A escuta é algo que é aprendido, assim como a fala. Ouvir quando outra pessoa estiver falando, demonstrar respeito e acolhida pela fala do outro. Ouvir histórias, poesias, assistir a peças teatrais e encenações. O silêncio deve ser fonte de observação das crianças desde pequenas, para ser valorizado e compreendido. Existe uma necessidade no silêncio.

A linguagem oral auxilia a criança em suas construções, em suas aquisições e na organização do pensamento. Os pequenos falam o tempo todo, como se confirmando para si próprios o que estão fazendo. Esta é uma necessidade das crianças. Elas precisam falar, discutir, relatar, comentar, recontar, elaborar, duvidar.

Auxiliando a fala, os gestos os gestos são acessórios importantíssimo. Em uma determinada fase da vida da criança, quando está aprendendo a falar, ela utiliza-se muito dos gestos. Ela necessita dos gestos.

### LÚDICO

A música mantém forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças cantam enquanto brincam e brincam utilizando a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, passando de geração para geração, nas sociedades urbanas nas quais estas tradições são valorizadas, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância.

Quando a criança brinca de roda, de ciranda, pula corda, joga amarelinha, ela estabelece contato consigo própria e com o outro. É uma maneira de se sentir e se entender como um ser único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. 3º ed. Brasília. 2001, p. 75-80.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.

KRAMER, Sônia. **A Infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Alguns princípios básicos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem**. In: Secretaria de Educação do Paraná. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores**. Belo Horizonte: SMED, 2015.

## PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO - INSTRUMENTO NORTEADOR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Alice Mourão Veloso Quintão  
Sebastiana Rangel Ferreira Nunes

**Apresentador:** Alice Mourão Veloso Quintão

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A inclusão escolar dos estudantes com deficiências física, intelectual, auditiva, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento é uma temática amplamente discutida no Brasil. Em Contagem não é diferente. Suscita debates e muitas dúvidas no ambiente escolar. É nesse cenário que a Prefeitura de Contagem, a partir de Fóruns, Seminários e debates com profissionais da educação e familiares se concentra em estabelecer critérios e metas para uma inclusão de qualidade, contemplando a legislação federal estabelecida na LBI – Lei Brasileira de Inclusão CAP. IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO no seu *Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.* O Plano de Desenvolvimento Individual configura-se como um instrumento de apoio pedagógico importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória dos estudantes com deficiência. É primordial para efetivar uma educação inclusiva que garanta seus quatro pilares, sendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Faz-se necessário a participação e o diálogo entre vários profissionais da educação como diretores, equipe pedagógica, professores da escola comum, professores do Atendimento Educacional Especializado, demais funcionários da escola e da

saúde, tais como: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, neurologistas e também os familiares . Toda a equipe pensando em estratégias de aprendizagem específicas e de acessibilidade , que venham a eliminar ou amenizar possíveis barreiras ambientais, atitudinais e pedagógicas que impeçam a inclusão plena do estudante com deficiência.

Atender às necessidades de cada estudante com deficiências física, intelectual, auditiva, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento de forma a superar ou compensar as barreiras encontradas no ambiente escolar ou no processo de ensino/aprendizagem.

- Avaliar o estudante com deficiência considerando suas habilidades e déficits
- Elaborar planejamento pedagógico com metas e estratégias específicas, considerando suas capacidades, aptidões, e respeitando suas limitações e especificidades
- Eliminar as barreiras ambientais, atitudinais e pedagógicas que impeçam a inclusão plena do estudante com deficiência
- Diálogo com a família e equipe multidisciplinar de profissionais da educação e saúde que atendam o estudante com deficiência, para buscar informações que subsidiarão o preenchimento de instrumentos importantes, tais como, anamnese, protocolo de triagem, ficha para saúde e avaliação pedagógica que antecedem a construção do PDI
- Avaliação das habilidades cognitivas, interpessoais/afetivas, comunicacionais, motoras/psicomotoras, áreas do conhecimento, AVDs ( atividades de vida diária )
- Expectativas de Aprendizagem e Metas a serem alcançadas
- Estratégias para Intervenção e Adequações necessárias
- Avaliação

O PDI é um instrumento de apoio pedagógico norteador que possibilita a avaliação e a reavaliação dos estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento para elaboração de um planejamento pedagógico com estratégias específicas. Deve-se sempre considerar as capacidades, habilidades, aptidões e respeitar

limitações e especificidades de cada um também no ambiente escolar. O PDI avalia o desenvolvimento cognitivo, motor/ psicomotor, interpessoais /afetivos, comunicacionais, áreas do conhecimento, AVDs (atividades de vida diária) do estudante com ele mesmo.

Possibilitar **adaptações** curriculares como proposto na BNCC ( Base Nacional Comum Curricular) assim como a **diferenciação** curricular, proposta por Rodrigues ( 2003, p.92) onde não se separa os estudantes com base em determinadas categorias, mas que os eduque em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo de suas diferenças. Deve-se revisar o PDI semestralmente em função do alcance ou não das metas propostas, sempre em consonância com o currículo referente ao ano em que o estudante está inserido para que possam ser elaboradas novas metas e/ou novas estratégias.

Diante do exposto, conclui-se que, o PDI se configura como um instrumento norteador para efetivar uma educação inclusiva com mais qualidade, repensando o fazer pedagógico nas escolas, visando o atendimento de todos e a garantia ao direito da aprendizagem. Ao introduzir o PDI para o estudante com deficiência, deve-se considerar adaptações significativas tanto no currículo quanto no ambiente escolar. Aos poucos, adequar conteúdos, objetivos e estabelecer critérios de avaliação de forma a priorizar as estratégias para se alcançar as metas estabelecidas.

O referido trabalho tem como referência bibliográfica

1-ANEXO- Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (proposta referência)- In: Minas Gerais, Secretaria de Educação. Projeto Incluir- caderno de textos para formação de professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006,p.103 a 111.

2-BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Legislação

3- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

4- CADERNO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM - 2016

5- ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David ( org. ). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2002.

6- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3º Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

---

## PROBLEMÁTICAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE MATO GROSSO

E.S. Leite,  
Carlina dos Santos Cruz

**Apresentador:** CARLINA DOS SANTOS CRUZ

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução:** O Plano Nacional de Educação/2014 orientará políticas até 2024. Ele pretende universalizar o acesso à EB e atendimento especializado a deficiências, autismo e altas habilidades/superdotação efetivando o ambiente "sala de recursos multifuncionais". Trazemos um relato de experiência sobre do trabalho desenvolvido nessa sala com crianças da escola. **Objetivo:** relatar dificuldades/sucessos no desenvolvimento cognitivo-motor das crianças atendidas em 2016-2017. **Participantes:** 3 meninos de 6, 8 e 12 anos de famílias com baixa renda, "Seis" portava Síndrome de West; "Oito" tinha Retardo Mental Leve e "Doze" tinha cegueira total. Todas frequentavam as salas comuns, além da "sala de recursos". **Resultados:** "Seis" não sustentava a cabeça, não se alimentava sozinho, não escrevia o nome, não falava e chorava muito; assustado, se jogava no chão e tinha crises. Tentava lamber/comer os objetos. "Oito" se comunicava com palavrões e agredia. Caminhava "desequilibrado". Nos momentos lúcidos, executava normalmente as atividades. "Doze" cantava, não escrevia o nome e desconhecia Braille, conversava muito, se distraía facilmente, não manuseava objetos nem de lateralidade. Após 1 ano, "Seis" foi avaliado para um diagnóstico de autismo, suas palavras se resumiam a "não"/"me dá", comia sozinho e participava de colagens, manuseando bolinhas de crepom. "Oito" falava sobre sentimentos, não agredia mais e sabia ler. Manuseava objetos, pintava e escrevia. "Doze" aprendeu Braille e escrevia seu nome. Caminhava com bengala e sem guia, identificava notas de dinheiro e sabia contar. Relatou seu desejo de ser advogado. **Conclusões:** Em contrário ao PNE, havia falta de materiais e

conhecimentos sobre deficiências. O trabalho exaustivo junto às crianças e famílias proveu até os materiais educativos, confeccionados artesanalmente na escola. Em apenas 1 ano, houve imensos ganhos em funcionalidade para as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, Ensino Fundamental, Sala de Recursos.

---

## **PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL**

Adriana Marques Oliveira  
Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Adriana Marques Oliveira

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução:** Atualmente é comum deparar-se com adolescentes, egressos do Ensino Fundamental I, com problemas na decodificação das palavras; o que revela falhas no processo de alfabetização. Isso resulta em prejuízos para o futuro aprendizado, prejudicando o desenvolvimento de habilidades básicas para o domínio da linguagem, como o aumento do vocabulário e o conhecimento das palavras; o que repercutirá no processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** Traduzir e adaptar culturalmente, para o Brasil, o teste de “*Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE-R*”, destinado aos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, com provas que avaliam desde o processo léxico (reconhecimento das palavras) ao processo semântico (compreensão da leitura). **Método:** Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (parecer no 1.125.746). A bateria completa de avaliação do PROLEC-SE-R apresenta duas versões: 1) individual e 2) coletiva, com o objetivo de avaliar a capacidade de leitura geral e dos processos envolvidos (léxico, sintático e semântico), a fim de diagnosticar as dificuldades apresentadas na leitura. *Tradução e Adaptação Cultural - Critérios para*

*seleção das palavras:* para a seleção das palavras de alta e de baixa frequência, foram utilizadas as palavras do E-LEITURA II e do E-LEITURA III. Foram respeitados os seguintes critérios, previstos no procedimento original: 1) extensão silábica (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos) e 2) complexidade da palavra segundo a estrutura da sílaba inicial. *Crítérios para a elaboração das frases:* para a escolha das estruturas sintáticas, no processo de adaptação, foram seguidos os critérios do procedimento original. *Crítérios para a elaboração dos textos:* Os textos foram traduzidos do espanhol para o português e, após definir a versão de consenso entre os tradutores, foram revisados para adequação à realidade brasileira quanto ao uso de expressões e de palavras, bem como fazendo a correção ortográfica e gramatical. *Tradução (Estágio 1):* Essa etapa foi realizada por dois tradutores, nativos do Brasil, preservando a equivalência semântica de todos os itens do procedimento original. *Síntese das traduções (Estágio 2):* Os tradutores foram orientados que deveriam entrar em consenso sobre as divergências entre as traduções, criando assim uma única versão. *Retrotradução (Estágio 3):* Finalizadas as adaptações culturais necessárias, dois tradutores realizaram a retrotradução. Foram criadas duas retrotraduções. A finalidade dessa etapa foi verificar se a versão refletia o conteúdo da versão original. Em seguida, a versão original e as duas retrotraduções foram comparadas e corrigidas para que os erros de tradução e de interpretações fossem excluídos. No entanto, neste estudo, como foi necessário realizar a adaptação de todos os estímulos para a realidade brasileira, optou-se por focar nas descrições e instruções do procedimento. *Revisão por comitê de especialistas (Estágio 4):* Nesse estágio deve-se chegar a um consenso, a partir de todas as versões das traduções produzidas, de modo que seja elaborada uma versão pré-final, para isso, as pesquisadoras se reuniram com o comitê de especialistas para analisar o procedimento original e todas as versões produzidas. *Aplicação da versão Pré-Final do instrumento – Estudo Piloto (Estágio 5):* Os escolares participantes do estudo piloto foram selecionados aleatoriamente, por sorteio. Foram avaliados 70 escolares (GEP = grupo estudo piloto), de escolas públicas estaduais, individualmente, divididos em: GEP I: 10 escolares do 6º ano do Ensino

Fundamental, GEP II: 10 escolares do 7º ano do Ensino Fundamental, GEP III: 10 escolares do 8º ano do Ensino Fundamental, GEP IV: 10 escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, GEP V: 10 escolares da 1ª série do Ensino Médio, GEP VI: 10 escolares da 2ª série do Ensino Médio e GEP VII: 10 escolares da 3ª série do Ensino Médio. Foram aplicadas a versão piloto das provas de avaliação dos processos de leitura, versão coletiva e individual, em sessões separadas. A versão coletiva foi aplicada em uma sala de aula disponibilizada pela escola, com número máximo de dez alunos e mínimo de cinco. Os alunos não pertenciam necessariamente à mesma sala de aula. A versão individual foi aplicada em sala de aula disponibilizada pela escola ou na sala de leitura, no mesmo período de aula do escolar. Estatística descritiva. *Avaliação e apreciação de todos os relatórios escritos pelo pesquisador e comitê de especialistas (Estágio 6)*: Todas as traduções e retrotraduções, bem como o material utilizado para o estudo piloto e o material, com as correções realizadas após essa etapa, foram enviados para processo de auditoria com o objetivo de verificar se todas as etapas do processo de tradução e adaptação cultural foram seguidas. Após este estágio, não foi permitido alterar o conteúdo do procedimento. **Resultados**: Os tradutores optaram, na versão de consenso, por utilizar a ordem direta para facilitar a compreensão do público alvo. Quanto às palavras, não se preocupou com as traduções que poderiam ter mais de um significado, pois não poderiam ser aproveitadas (considerando que as palavras frequentes e não frequentes da Espanha não são as mesmas do Brasil); portanto, as palavras foram retiradas do banco de palavras elaborado para este estudo. No estágio 3 se verificou que as instruções e textos refletiam o conteúdo da versão original. Quanto às frases, apesar de elas manterem o significado do procedimento original, a estrutura gramatical precisou ser adequada ao Português. Quanto aos textos, apenas as expressões idiomáticas e gírias não correspondiam à versão do procedimento em Espanhol e em algumas frases, a estrutura gramatical precisou ser alterada; porém, não foi modificado o sentido do texto. No estágio 4 os juízes concordaram que as instruções e textos refletem o conteúdo da versão original; porém, as frases e textos, apesar de manterem o significado do procedimento original, tiveram as

estruturas gramaticais alteradas para a realidade brasileira. Os especialistas apenas indicaram alterações nas pseudopalavras, pois as mesmas não estavam adequadas. Outra observação realizada foi quanto um dos desenhos da prova Estruturas Gramaticais, pois os desenhos número três e quatro eram iguais. A aprovação da versão final do instrumento ficou condicionada à correção dos desenhos supracitados, pois essa modificação era necessária para que o estudo piloto pudesse ser realizado. Dos 70 escolares que participaram do estudo piloto (estágio 5), 40 (57,1%) são do Ensino Fundamental II (média etária: 12,4 anos, desvio padrão: 1,19) e 30 (42,9%) do Ensino Médio com 15,8 anos em média, desvio padrão 1,1. Entre os escolares do Ensino Fundamental II, a média de tempo nas provas da versão coletiva foi de 42,7 minutos (DP= 4,0) e para o Ensino Médio 42,0 minutos (DP= 4,6). Na versão individual foi de 35,5 minutos (DP= 6,2) para o Ensino Fundamental II e 31,7 minutos (DP= 4,7) para o Ensino Médio. Na disciplina de Língua Portuguesa, a média das notas do 1º e do 2º bimestre foi 6,9 (DP= 1,5), para os escolares do Ensino Fundamental, e 7,6 (DP= 1,1) para os do Ensino Médio. A menor média foi 6,3 (DP= 1,2) para os escolares do 9º ano. Não foi aplicado nenhum teste de hipóteses para verificar a diferença das médias entre os anos. No estudo piloto se teve apenas à estatística descritiva. O estudo piloto não indicou necessidade de modificação nas provas do PROLEC–SE-R, tanto na versão coletiva quanto na versão individual. Após essa adequação, o procedimento foi finalizado e pode-se afirmar que o procedimento está adaptado para a realidade brasileira e pode ser usado para a avaliação de escolares do Ensino Fundamental II e Médio. Ao final, foi realizada a avaliação e apreciação de todas as etapas a um comitê de especialistas (Estágio 6) e o processo de auditoria concluiu que todas as etapas foram cumpridas. **Conclusão:** Foram cumpridos todos os estágios da tradução e adaptação cultural. Pode-se afirmar que o procedimento está adaptado para a realidade brasileira e pode ser usado para a avaliação de escolares do Ensino Fundamental II e Médio.

### Referências

1. Oliveira AM. Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R) para escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do

- Ensino Médio.[tese (Doutorado em Educação)]. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP/Marília (SP); 2017.
2. Sánchez E, García JR, Pardo JR. A leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso; 2012.
  3. Capellini SA, Oliveira AM, Cuetos F. Prolec: Provas de avaliação dos processos de leitura. 3ª ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2014.
  4. Cunha VLO, Capellini SA. Prohmele - Prova de Habilidades Metalinguística e de Leitura. São Paulo: Editora Revinter; 2009a.
  5. Cunha VLO, Capellini SA. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? Rev. Teias. 2009b; 10(19):1-21.
  6. Cunha VLO, Capellini SA. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. Rev Cefac.2010;12(5):772-83.
  7. Dehaene S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso; 2012.
  8. Fletcher JM, Lyons GR, Fuchs LS, Barnes MA. Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.
  9. Fonseca-Mora C. Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. Rev. Estud. Filológicos; 2013;25:1-14.
  10. Giangiacomo MCPB, Navas ALGP. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. Rev. soc. bras. Fonoaudiol.2008; 13(1): 69-74.
  11. Morais J. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri (São Paulo): Minha Editora; 2013.
  12. Nicolau CC, Navas ALGP. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Rev Cefac. 2015;17(3): 917-26.
  13. Sánchez E, García JR, Gonzales AJ. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? J Learn Disabil.2007;40(4):290-305.
  14. Scliar-Cabral L. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.
  15. Cuetos F, Arribas D, Ramos L. PROLEC-SE-R. Bateria para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada. Madrid: TEA Ediciones, 2016.
  16. Beaton DE, Guillemin F. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. Spine, 2000; 25(24):3186-91.
  17. Oliveira AM, Capellini SA. E-LEITURA II: banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental II. CoDAS, 2016; 28(6):778-817.
  18. Oliveira AM, Capellini SA. Banco de palavras para leitura de escolares do ensino médio: E-LEITURA III. Revista Cefac, 2016; 18(6): 1404-46.
  19. Ávila CRB, Carvalho CAF, Kida ASB. Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: Barbosa T, Rodrigues CC, Mello CB, Capellini SA, Mousinho R, Alves LM. Temas em dislexia. São Paulo: Artes Médicas; 2009. p.103-113.

20. Cunha VLO, Silva C, Capellini SA. Correlação entre as habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estud. psicol.(Campinas)*, 2012; 29(suppl1):799-807.
21. Kawano CE, Kida ASB, Carvalho CAF, Ávila CRB. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Rev. soc. bras. Fonoaudiol.* 2011;16(1):9-18.
22. Kida ASB, Carvalho CAF, Ávila CRB. Avaliação da compreensão nos diversos transtornos de leitura. IN: Capellini SA, Sampaio MN, Oliveira AM. *Tópicos em Transtornos de aprendizagem parte II: ênfase na perspectiva interdisciplinar.* São José dos Campos (SP): Pulso Editorial; 2012.pp. 95-107.
23. Martins MA, Capellini SA. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estud. psicol. (Campinas)*.2014;31(4):499-506.
24. Perfetti CA, Landi N, Oakhill J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: Snowling MJ, Hulme C. *A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso; 2013. p. 245-265.
25. Mi Chang E, Avila CRB. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do ensino fundamental. *CoDAS*, 2014;26(4):276-85,2014.
26. Cunha VLO, Capellini SA. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Rev Cefac*.2016;18(4):941-951.
27. Cuetos F. *Psicología de la lectura.* 8ª ed. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España; 2010.
- 

## PROJETO INCLUSÃO

Sheyla Schlimmer Baumworcel

**Apresentador:** Sheyla Schlimmer Baumworcel

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

Introdução: A inclusão escolar contempla todas as crianças da escola, pois cada uma tem um ritmo próprio de aprendizagem e divergem em suas habilidades e dificuldades. Todas as crianças são sujeitos sociais com enorme gama de diversidades em seu desenvolvimento, seja ele típico ou não. Esta diversidade em sala de aula cria oportunidades de interação e integração solidária quando bem orientadas. Com essa finalidade, a Presidência da República instituiu a Lei n 13146 de 06 de julho de 2015 promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamentais às pessoas com deficiências, visando a sua inclusão social e cidadania.

Objetivo: A proposta de inclusão escolar tem como missão comprometer toda a equipe escolar, disponibilizando recomendações gerais e específicas para crianças com transtornos de neurodesenvolvimento e transtornos do espectro autista que segundo a D S M V (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders) podem causar dificuldades na comunicação social e na interação social, e levam a padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Esse projeto tem como objetivo disponibilizar recomendações gerais e específicas para crianças com deficiências (transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos específicos de aprendizagem e superdotados. Método: O projeto inclui promover atividades que visam a integração social dos alunos, com a presença de uma responsável psicopedagoga (ou mais), o corpo docente, funcionários, pais e diretoria, com atividades educacionais, culturais, artísticas, científicas e comunitárias. Segundo Rogers, Dawson e Vismare (2012) a inclusão de todos é decisiva para o sucesso do projeto, abrindo as informações sobre os transtornos de forma adequada à faixa etária dos alunos da escola e combatendo o bullying e a intolerância. Desenvolvimento: Através de um levantamento da realidade dos alunos da escola, iniciaremos um trabalho de inclusão de forma ética e com engajamento afetivo (Hobson,2002) acolhendo as famílias dos alunos, solicitando acesso às informações de seus médicos assim como de diagnósticos para melhor orientar os envolvidos, comprometendo os profissionais da escola e tornando a todos parceiros diretos do trabalho. É preciso também garantir adaptações no material escolar para facilitar a aprendizagem, seja através de jogos, uso de fotos e imagens, recursos áudio visuais, computadores. Acompanhar e monitorar o desempenho escolar através de relatórios e devoluções aos pais. É importante observar que o stress em famílias com crianças com transtornos do desenvolvimento é comparado a um soldado combatente em uma guerra, segundo a autora Michele Diament no livro "**Autism moms have stress similar to combat soldiers**", 2009. Esclarecer a comunidade escolar sobre o que é inclusão, quais são as características das deficiências nos transtornos encontrados na escola de forma ética e cuidadosa, facilitando o desenvolvimento desses

alunos e o cumprimento das tarefas solicitadas pelos professores. Engajar o aluno de forma positiva no grupo social, pois ao facilitar a resiliência proporcionamos a construção social. Melhorar a aprendizagem dos alunos facilitando o acesso ao conhecimento em diferentes opções, tais como atividades lúdicas ou artísticas integrando as diversas equipes já atuantes na escola tal como professores de arte, de música, de educação física, de yoga. Melhorar o atendimento ao aluno em campos do conhecimento para além do pedagógico, oferecendo um espaço para brincar, pois esta é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e criatividade. Organizar um sistema de registro dos atendimentos individuais dos alunos com transtornos. Segundo Norbert Wainer (1948), o processo de feedback é fundamental. Assim, é preciso organizar relatórios oficiais sistemáticos e avaliações periódicas (trimestrais) qualitativas do trabalho realizado, oferecendo assim o feedback às famílias e profissionais. Realizar as avaliações dos alunos que necessitam maior concentração ou tempo em um ambiente diferenciado. Propor alunos colaboradores. Aqueles que apresentam maior resiliência e querem participar mais ativamente do projeto serão orientados e bem recebidos. Criar vínculo de confiança com os alunos e suas mediadoras garantindo um atendimento e acompanhamento ético. Fornecer subsídios para as mudanças na estrutura curricular de forma individualizada. Segundo o EIBI (Early Intensive Behavior Intervention) os benefícios do envolvimento parental é muito importante e garante o acompanhamento dos resultados. Manter o foco em gastos reduzidos, porém garantir um espaço físico para a implementação do projeto. (sala de aula, quadro, calendário, computador, jogos, material dourado, blocos lógicos). Sugerir plataformas adaptativas em ambientes virtuais para o aprendizado dos alunos de forma a facilitar o trabalho das professoras de sala. Fazer um levantamento das crianças com os diversos transtornos. Assistir uma ou duas aulas em cada turma para conhecer seu comportamento e o movimento do grupo. Realizar dinâmicas de grupo, caso necessário, fortalecendo as interações sociais. Convidar os pais dessas crianças para numa reunião tomarem conhecimento do Projeto. Orientar a equipe da Escola sobre a importância do Projeto através de palestras e vídeos sensibilizadores.

Realizar atividades na sala de recursos criada assim como oferecer o espaço para a criança relaxar e deitar, sem precisar mais usar a enfermaria. Dar subsídios para os professores sugerindo tarefas e avaliações, assim como propor um sistema de aplicação dessas avaliações de forma individual. Estar disponível e em contato com as famílias para quaisquer dúvidas e necessidades, numa marcação de horários trimestrais (igual à das professoras de turma). Conclusão em aberto. Referências bibliográficas: BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008. Ellis, Kathryn- **Autismo-Editora Revinter, 1996**. Gradim, Temple -**Thinking in picturais and other reports from lyfe with Autism** .Lampreia, Carolina- **Manual para identificação precoce do autismo** ,2015. Martim, Garry e Dawson, Gerald -**Intervenção precoce em crianças com autismo** .Solomon, Andrew-**Longe da árvore**-(Companhia das Letras, 2014. Stein, Daniel- **O mundo interpessoal do bebê**. Salviano de Figueiredo-**Dissertação de Mestrado: Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como coterapeutas de crianças autistas**. Travessos, Rodrigues F- **Luto e formação de vínculos em famílias com crianças portadoras de deficiências**.

---

## PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

Ludmilla Skrepchuk Soares

**Apresentador:** Ludmilla Skrepchuk Soares

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas municipais de ensino fundamental e educação infantil, em Contagem, iniciou-se no ano de 2005, com a chegada à escola regular dos estudantes com necessidades especiais de educação, oriundos das escolas de ensino especial. Era a

chamada fase de integração dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, na perspectiva de garantir o direito universal e o acesso à educação para todos. De lá pra cá, avançamos muito em relação ao atendimento educacional para este público, destacando-se a oferta do AEE- Atendimento Educacional Especializado, com a abertura de salas de recursos multifuncionais, nas escolas de ensino fundamental, a partir de 2010 e a inovação do atendimento educacional especializado, por meio do AEE móvel para o atendimento à educação infantil. Atualmente, com quase duas décadas de experiências e vivências educacionais e práticas pedagógicas no campo da inclusão escolar, faz-se necessário consolidar as Diretrizes da Política Educacional Inclusiva da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Contagem. Para tal, a Superintendência de Projetos Especiais e Parcerias da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, responsável pela educação inclusiva, elaborou e está implementando, a partir de outubro de 2018, o Projeto Piloto de Educação Inclusiva, com vistas a eliminar as barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a concretude dos quatro pilares da Educação Inclusiva: o acesso à vaga para o estudante com deficiência, sua permanência no ambiente escolar durante toda a vida escolar, evitando-se a evasão, por meio de adaptações físicas e arquitetônicas e estratégias de socialização e integração do estudante com o ambiente e seus pares, sua participação em todas as atividades pedagógicas, culturais, sociais e esportivas da escola e seu processo de aprendizagem, considerando suas limitações, suas potencialidades e habilidades e propiciando seu crescimento e desenvolvimento da autonomia. O presente projeto tem como objetivo geral, consolidar as Diretrizes para Política de Educação Inclusiva, no município de Contagem e os objetivos específicos são: realizar triagem, por núcleos de deficiências, em todos os estudantes com necessidades especiais; atualizar o cadastro de estudantes com deficiência na Rede. (Blog Estuda Contagem), qualificar o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação, além de elaborar e implementar o instrumento pedagógico, Plano Desenvolvimento Individual dos estudantes com deficiência.

O projeto também prevê a promoção da formação continuada do coletivo das escolas, em relação aos pilares da educação inclusiva e o estabelecimento do diálogo com as famílias dos estudantes com deficiência. Outro objetivo é a inserção da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico das escolas. Sobre os procedimentos metodológicos, destacamos que o escopo do projeto foi concebido pela Superintendência de Projetos Especiais e Parcerias da Secretaria Municipal de Educação de Contagem a partir de pesquisa diagnóstica realizada com professoras do Atendimento Educacional Especializado, em setembro de 2018, quando constatou-se que os estudantes com deficiência na Rede, em sua maioria, não possuem o PDI- Plano de Desenvolvimento Individual, importante instrumento pedagógico para inclusão escolar efetiva.

A partir daí, apresentamos a proposta do Piloto para os dirigentes das escolas que aderiram ao mesmo, considerando a capacidade de atendimento inicial da equipe central da educação inclusiva do município, sendo uma escola por regional, a saber: Escola Municipal Joaquim Teixeira Camargos (Eldorado), Escola Municipal Virgílio de Melo Franco (Industrial), Escola Municipal Heitor Villa Lobos (Riacho), Escola Municipal José Lucas Filho (sede), Escola Municipal Walter Fausto do Amaral (Nacional), Escola Municipal Francisco Sales da Silva Diniz (Vargem das flores), Escola Municipal Cel. Joaquim Antônio Da Rocha (Ressaca) e Escola Municipal Senador José de Alencar Gomes Silva (Petrolândia). Na ocasião, foi assinado o termo de Adesão ao projeto, no qual os dirigentes se comprometem a viabilizar as condições e recursos humanos necessários à execução do projeto, de acordo com o cronograma pactuado entre as escolas e a Superintendência.

Também instaurou-se o Comitê Gestor do Projeto composto pelos dirigentes das escolas participantes do projeto, a superintendente e as assessoras da educação inclusiva do nível central, que reúne-se quinzenalmente para deliberar e monitorar sobre as atividades previstas no projeto.

Outro aspecto relevante da metodologia do projeto, é que ele será totalmente executado In loco, nas escolas participantes. Assim, a equipe de assessoras, pedagogas, professoras de AEE e estagiários será deslocada para cada

unidade escolar para realização das atividades previstas no projeto: triagem dos estudantes com deficiência, Plantão de escuta com as famílias dos estudantes com deficiência e anamnese com as famílias e a formação com a equipe pedagógica para construção coletiva do PDI.

Vale dizer, que o foi desenvolvido e padronizado todos os instrumentos para registro das atividades: protocolo de triagem, ficha de anamnese e relatório de avaliação pedagógica dos estudantes, considerando os tipos de deficiência: físicas, intelectual, visual, auditiva, autismo, síndromes, múltiplas deficiências, altas habilidades.

De acordo com o cronograma do projeto está previsto para o mês de outubro/2018, as atividades de triagem e anamnese dos estudantes e em novembro/2018, as capacitações para o coletivo das escolas, sendo 4 horas obrigatórias para todos os funcionários, professores, pedagogos e dirigentes e 4 horas complementares apenas para equipe pedagógica para instrumentalização para construção do PDI – Plano de desenvolvimento Individual dos estudantes com deficiência. No mês de dezembro, serão feitas a avaliação e ajustes na metodologia para ampliação do projeto em 2019 para 5 escolas por regional e, em 2020, para todas as escolas municipais. Considerando as premissas da Política de Educação Especial, que define que esta modalidade de educação escolar perpassa todas as etapas e níveis de ensino, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos estudantes com necessidade educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino somados à situação - problema identificada no nível da gestão escolar em Contagem, ou seja, a necessidade de avançar no que se refere à permanência, participação e aprendizado dos estudantes com deficiência no Ensino básico, as bases desse projeto foram concebidas, visando atender estudantes de todos os segmentos da educação básica: infantil, fundamental e EJA.

Partindo do pressuposto de que para se propor as devidas intervenções pedagógicas e a efetiva inclusão escolar é fundamental o conhecimento do público que é atendido diariamente nas escolas e que grande parte desse

público não possui laudo médico ou diagnóstico conclusivo no que tange a classificação de sua deficiência, planejar e executar a política pública educacional inclusiva torna-se um desafio diário e precisa ser enfrentado de maneira intersetorial. Não se faz inclusão escolar sem a presença e parceria da saúde, por meio dos atendimentos clínicos e das diversas terapias necessárias ao tratamento das deficiências e suas respectivas comorbidades. O processo de triagem será primordial para a identificação do perfil dos estudantes com deficiência e, também, poderá viabilizar o encaminhamento dos estudantes e suas respectivas famílias para a Rede de saúde e Assistência social.

Outro pilar do projeto é a capacitação do coletivo das escolas para ao acolhimento e interação com os estudantes com deficiência e suas famílias, na perspectiva da escola ser um lugar de respeito e convívio com a diversidade, onde todos os estudantes são sujeitos de direitos. Portanto, o eixo da formação é de extrema importância, os docentes e gestores escolares também serão capacitados, através de parcerias com empresas e profissionais técnicos com expertise no atendimento a estudantes com deficiência, por meio de equipe multidisciplinar de psicólogos, pedagogas, psicopedagogas, neurocientistas e outros especialistas que irão balizar as estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, desde o acolhimento às famílias e aos estudantes até o planejamento pedagógico da vida escolar do estudante deficiente, através do PDI e a organização dos espaços e currículos inclusivos, a fim de garantir as bases da Escola inclusiva. Por fim, concluímos que este projeto reflete o esforço coletivo da equipe de Educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Contagem de contribuir com o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, regularmente matriculados na educação básica ou na educação de jovens e adultos, com o objetivo de oferecer ações que qualificam as atividades inerentes ao atendimento educacional especializado, mas, sobretudo que possibilite o avanço dos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência por meio da elaboração coletiva e execução do PDI- Plano de Desenvolvimento Individual de cada estudante com necessidades especiais de educação. A vasta literatura a respeito da importância do PDI como instrumento pedagógico que norteia a educação

inclusiva indica a pertinência e a relevância do tema e do projeto em tela. Esperamos que além de subsidiar a construção do PDI para os estudantes com deficiência na Rede, esse projeto também fomente propostas e práticas pedagógicas inclusivas inovadoras. E, ainda, vale ressaltar que essa iniciativa é uma tentativa de colaborar com os princípios norteadores da educação inclusiva e os avanços necessários à Rede Municipal de Educação, na construção da escola Inclusiva para todos. Como referências bibliográficas, o projeto sustenta-se na legislação vigente que regulamenta o sistema educacional brasileiro, a saber: a. Constituição da República Federativa do Brasil., a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N° 9394 de 1996 e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001 e a publicação Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Do Ministério da Educação e Cultura de 2001.

---

## **PROJETO SOLETRANDO EM LIBRAS PARA OUVINTES**

Elaine Cristina dos Santos Gomes

**Apresentador:** Elaine Cristina dos Santos Gomes

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

Em pleno terceiro milênio, ainda vivemos em uma sociedade excludente, onde muitos indivíduos continuam invisíveis nos diversos espaços sociais. É preciso buscar uma sociedade que acolha, sem distinção, com amor e respeito à diversidade. Nesse contexto de sociedade excludente, os surdos enfrentam grandes obstáculos quanto à sua socialização e comunicação. Entendemos que a escola tem papel fundamental na inclusão social dos estudantes surdos ou com baixa audição; como locus privilegiado para minimizar os obstáculos para inserção e inclusão destes sujeitos de direitos no ambiente escolar e na vida social de maneira mais ampla. A adequada utilização da língua de sinais e

conhecimentos básicos em libras assegurará a melhor comunicação deste público. A Lei 10.436, de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação de surdos, devendo ser garantido por parte do poder público em geral, empresas concessionárias e instituições de educação. A Libras é uma modalidade gestual-visual, usada pela maioria de surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, ou seja, sua língua materna. A Língua de Sinais dá possibilidade de expressar qualquer assunto, pensamento ou ideia e, hoje, observa-se a tendência de produzir Literatura Surda (com tradução simultânea de sinais). A datilologia (alfabeto manual) é usada para expressar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que não têm sinal. Assim, o alfabeto datilológico é apenas um complemento da língua de sinais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira prevê a inclusão de estudantes com deficiência em salas regulares de ensino, o que apresenta equiparação de oportunidades educacionais e o compromisso com o princípio da igualdade de direitos para todos. Sobre os obstáculos que os estudantes surdos enfrentam quanto à comunicação, sugere-se práticas pedagógicas inclusivas, a exemplo do Projeto Soletando em Libras para Ouvintes. Esse projeto foi realizado, com êxito, em duas escolas na Rede Municipal de Contagem. No ano de 2010 a escola participante, teve dois estudantes surdos e 28 estudantes ouvintes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental participando diretamente e indiretamente em média foram 300 estudantes desde o momento da divulgação do projeto e até a culminância do mesmo. Na escola participante do ano de 2017, o projeto foi realizado para a turma do 6º ano do ensino fundamental, turma composta por 30 estudantes sendo um deles surdo. E a culminância foi em um evento solene realizado no início do mês dezembro de 2017, evento destinado apenas para essa turma e dos familiares dos finalistas do concurso e do estudante surdo. A escola participa do projeto por adesão e promove em média doze horas/aulas de Libras com intérprete ou instrutor de Libras para estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. O pré-requisito é ter estudante surdo matriculado na escola. A organização de espaços e tempo para realização das aulas em Libras é definido em cronograma pela

escola. A culminância do projeto Soletorando em Libras para Ouvintes é um concurso no alfabeto manual e nos sinais da Libras, com regulamento próprio. O curso pode ser ofertado por adesão ou ser incluído em uma disciplina escolar, por exemplo, nas aulas de língua Portuguesa. Já no concurso os estudantes ouvintes participam por adesão. O estudante surdo fé protagonista do projeto. Ele faz parte da comissão organizadora, e o projeto só pode ser iniciado a partir da adesão do estudante com deficiência. O projeto é dinâmico, lúdico e inclusivo. Só o estudante surdo pode ensinar os sinais para os estudantes ouvintes. E, se caso ele ainda não dominar a Libras, o instrutor ou intérprete ensina o sinal para o estudante surdo e esse, por sua vez, ensina o estudante ouvinte. O projeto conta com a participação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para orientar e conduzir todo o processo. O trabalho tem como objetivo geral inserir a língua de sinais e a cultura dos surdos nas escolas municipais de Contagem. Como objetivos específicos: a) Incentivar os estudantes ouvintes para a compreensão do mundo dos surdos; b) Familiarizar os estudantes ouvintes com a Libras; c) Criar escolas bilíngues na rede municipal; d) Possibilitar a comunicação entre estudantes ouvintes e surdos; e) Estimular o interesse dos estudantes ouvintes pela Libras. O Projeto e sua metodologia foi apresentado para equipe pedagógica da escola que tem estudante surdo(a). Trabalho pautado na parceria entre professora do atendimento educacional especializado(AEE), interpretes e instrutores de Libras, professores da sala de aula regular, pedagogas, diretores e estudantes. O monitoramento e acompanhamento das ações através do cronograma pactuado com a escola foi de responsabilidade da professora do atendimento educacional especializado. A realização da culminância do projeto da escola participante em 2010 foi no mês de outubro em uma Gincana da semana do dia das crianças. Na escola participante do ano de 2017, a culminância foi em um evento solene para os envolvidos no projeto e também para os familiares dos estudantes finalistas do concurso e do estudante surdo. O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE do ano 2010 aponta que há no Brasil cerca de 9.7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Na estatística do IBGE estão inclusos pessoas com

surdez profunda, moderada e leve. No censo escolar da Rede Municipal de Contagem até o dia 11 de outubro deste ano, constam matriculados 31 estudantes surdos e 11 estudantes com baixa audição. Considerando essa realidade, o Projeto Soletrando em Libras para ouvintes, se apresenta como uma possibilidade de construir práticas inclusivas nos sistemas educacionais, com a criação de escolas bilíngues. O Projeto Soletrando em Libras propõe inovação na prática pedagógica comunicacional, na perspectiva da inclusão escolar para estudantes surdos ou com rebaixamento auditivo e estudantes ouvintes. O Projeto Soletrando em Libras é uma oportunidade para a escola iniciar discussões e reflexões para a criação da escola bilíngue.

---

## **RELAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Thaís Contiero Chiaramonte

Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Thaís Contiero Chiaramonte

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução:** Para a aquisição da escrita é necessário que os escolares aprendam, formalmente, e dominem os diversos segmentos existentes dentro das palavras, ou seja, compreendam as habilidades metalinguísticas, aprendendo que os fonemas são representados graficamente por letras que, quando juntas podem formar sílabas e que, por fim, as sílabas podem formar uma palavra. Após os escolares terem tal domínio, é esperado que o mesmo realize a associação entre grafema e fonema, para apresentar um melhor domínio de processamento, armazenamento e recuperação de informações, resultando no sucesso da aprendizagem da escrita (PAOLUCCI; ÁVILA, 2009; SILVA; CAPELLINI, 2013). O aprendizado formal da escrita é de extrema importância durante a alfabetização, pois é ensinado aos escolares as

habilidades fonêmicas, que estão diretamente relacionadas às regras do princípio alfabético. Desta forma, o conhecimento de tais habilidades, é um dos principais passos para a aquisição da leitura e escrita do escolar, pois, em um sistema de escrita alfabético, o entendimento consciente de que existem unidades menores que as sílabas, os fonemas, faz com que sejam ativadas as partes fonológicas das palavras, uma vez que estas levam à ativação de representações semânticas e ortográficas correspondentes (MORAIS, ALEGRIA, CONTENT, 1987; EHRI, 1989; MORAIS, 1996; GEUDENS, SANDRA, BROECK, 2004; GERMANO, CAPELLINI, 2015). Conforme ocorre o avanço da escolaridade, é esperado que os escolares se apropriem das regras e convenções ortográficas e morfossintáticas, obtendo o domínio da escrita, deixando, desta forma de se apoiarem nos aspectos fonológicos da língua e utilizando os conhecimentos linguísticos adquiridos, uma vez que a ortografia é adquirida por um processo evolutivo. Desta forma, os erros ortográficos fazem parte da apropriação da escrita, sendo esperado que os escolares diminuam os erros ortográficos com o avanço da escolaridade. (ROSA; GOMES; PEDROSO, 2012; CAPELLINI; BUTARELLI; GERMANO, 2013). Frith (1985) colocou o desenvolvimento da escrita em três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico. O estágio logográfico é caracterizado pela memorização que o escolar faz de determinadas palavras, ou seja, as palavras frequentes que o escolar tem muito contato e que, por meio da memória de input visual, este consegue reproduzi-la. O estágio alfabético caracteriza-se pelo reconhecimento de letras e seus respectivos fonemas, tendo o significado das letras, caracterizadas pela sequência dos sons, que não necessariamente compõem aquela palavra. O estágio ortográfico é caracterizado pela identificação de palavras em unidades ortográficas, não havendo a conversão fonológica de letra por letra ou de sílaba por sílaba. O estágio ortográfico do desenvolvimento da escrita difere-se do estágio logográfico por haver uma análise, por parte do escolar, sobre o que está sendo escrito, e não ter a escrita realizada por meio da memória visual. Este último estágio também difere-se do estágio alfabético, uma vez que codifica unidades maiores, e não faz a relação fonológica direta. Na literatura há relatos sobre o consenso de que o escolar realiza uma ampla

reflexão quando inicia o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, no sistema de escrita alfabético, os escolares refletem sobre a leitura e a escrita por meio da fala, para que desenvolvam estas habilidades bem como sua consciência metalinguística (GERMANO; CAPELLINI, 2015). Também na literatura há relatos sobre a influência dos padrões ortográficos, que, associados à leitura, dão uma base fonológica para a escrita dos escolares. O aprendizado contínuo e progressivo ajuda, mais rapidamente, o escolar a obter características gráficas armazenadas em sua memória por meio da fluência de leitura, ou seja, quando o escolar lê fluentemente, acaba realizando a memorização de padrões gráficos de determinadas palavras (PAOLUCCI; ÁVILA, 2009; SAMPAIO; CAPELLINI, 2015; CARDOSO; ROMERO; CAPELLINI, 2016). Como o sistema de escrita do Português Brasileiro apresenta uma relação mais transparente da leitura para a escrita e mais opaca da escrita para a leitura, a leitura de textos e palavras parecem produzir erros menos graves quando comparados aos erros ortográficos, ou seja, erros de escrita (SCLIAR-CABRAL, 2003; CORREA; MACLEAN; MEIRELES; LOPES; GLOCKLING, 2007; CAPELLINI, et. al, 2011). Desta forma, o Português Brasileiro apresenta uma ortografia mais transparente no sentido do grafema para o fonema, do que do fonema para o grafema (CUNHA; CAPELLINI, 2010; CAPELLINI, et al. 2012; OLIVEIRA; GERMANO; CAPELLINI, 2016). Assim, para a aquisição da linguagem escrita, o escolar necessita de um ensino formal, que, por sua vez, é constituído pela maturação, desenvolvimento e integração do sistema nervoso central, exigindo, assim, que este escolar apresente habilidades linguísticas e metalinguísticas adquiridas através do meio sociocultural em que vive (QUEIROGA; LINS; PEREIRA, 2006; CAI, et al., 2008; ROSA; GOMES; PEDROSO, 2012). A literatura define que a dificuldade de aprendizagem é como obstáculos ou barreiras que dificultam o processo de aprendizagem do escolar, ou seja, podem ser dificuldades relacionadas à assimilação de conteúdos propostos ou outras dificuldades apresentadas pelos escolares que não os deixam acompanhar seus pares, independente da haver ou não defasagem (REBELO, 1993). Essas dificuldades podem ser duradouras ou passageiras, que também podem ou não levar o escolar ao abandono, à reprovação, baixo rendimento,

atraso no tempo de aprendizagem ou à necessidade de ajuda especializada (SUEHIRO; MAGALHÃES, 2014). Objetivo: caracterizar e relacionar os acertos frequentes e comuns na população de escolares com diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem que estão em processo de apropriação das regras do sistema de escrita do português brasileiro. Método: Esta pesquisa foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que foi realizada a pesquisa. Participaram deste estudo 11 escolares do ensino fundamental, de ambos os sexos, na faixa etária de 8 anos a 10 anos e 11 meses de idade, que frequentavam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de Escola Pública Municipal. Para a seleção dos sujeitos foi necessário que os escolares encaminhados com queixa de problemas de aprendizagem encaminhados para triagem fonoaudiológica fossem submetidos a avaliação interdisciplinar composta por neurologista, fonoaudiólogo e neuropsicólogo para a confirmação do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Foram excluídos deste estudo os escolares que apresentaram presença de deficiência auditiva, intelectual ou física descrita em prontuário escolar. Após a seleção dos escolares, Todos foram submetidos a aplicação do Protocolo de Avaliação da Ortografia - Pró-Ortografia (BATISTA; CAPELLINI, 2014). Este protocolo é composto pelas seguintes provas: VERSÃO COLETIVA: Escrita das Letras do Alfabeto (ELA): Os escolares foram instruídos a escrever as letras do alfabeto, as vogais e as consoantes em lugares separados, com o objetivo de verificar o conhecimento sobre estas e sua classificação. Esta prova teve por objetivo verificar se os escolares conhecem a diferença entre vogais e consoantes, necessária para o domínio das regras contextuais ortográficas. Ditado randomizado das letras do alfabeto (DRLA): Os escolares foram instruídos a escrever as letras ditadas, com o objetivo de verificar o conhecimento do escolar quanto à correspondência do nome da letra e o símbolo gráfico que a representa. Ditado de palavras (DP): Os escolares foram instruídos a escrever as 86 palavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação, dentro de uma situação controlada e com apoio do léxico grafêmico, formado pelo input visual adquirido e desenvolvido com a habilidade da decodificação. Ditado de pseudopalavras (DPP): Os escolares foram

instruídos a escrever as 36 pseudopalavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação, dentro de uma situação controlada e sem apoio do léxico grafêmico, pois são pseudopalavras, ou seja, sem referência semântica. Ditado com figuras (DF): Os escolares foram instruídos a escrever as 39 palavras correspondentes às figuras de animais apresentadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação mediante uma recuperação da representação fonológica do próprio léxico. VERSÃO INDIVIDUAL: Ditado de frases (DFR): Os escolares foram instruídos a escrever as 12 frases ditadas, com os objetivos de verificar se há relação/interferência da memória com a habilidade de codificação e também servir como texto base para a prova nº 8, do erro proposital. Erro proposital (EP): Os escolares foram instruídos a reescrever as 12 frases anteriormente ditadas, porém com erros ortográficos propositais, com o objetivo de verificar os conhecimentos ortográficos que estes elaboraram internamente sobre alguns dos principais casos de regularidades ortográficas contextuais mediante a explicitação verbal de seu erro proposital. Ditado soletrado (DS): Os escolares foram instruídos a escrever as 29 palavras ditadas de forma pausada, letra por letra, com o objetivo de verificar a capacidade destes em realizar a síntese das letras ditadas para a formação das palavras, mediante a sua sequência e o acesso ao léxico grafêmico. Memória lexical ortográfica (MLO): Os escolares foram instruídos a escrever as 29 palavras conforme a solicitação, com o objetivo de verificar a capacidade de acesso ao léxico ortográfico e sua formação, à proporção que estes usam sua memória de trabalho fonológica. A aplicação das provas foi realizada de forma que a examinadora realizou os ditados sem oferecer pistas ortográficas aos escolares. As respostas de cada escolar foram anotadas na folha de respostas do Pró-Ortografia. O escolar foi instruído e treinado previamente por meio de exemplos similares aos da prova, para que compreendessem o que deveriam fazer. As provas de ditado oral foram realizadas em voz alta pela examinadora de maneira que o escolar tivesse tempo para escrever a palavra e, posteriormente uma nova palavra era ditada. Nas provas de ditado de figuras a examinadora apresentou aos escolares a figura dos animais e apresentou as

dicas selecionadas e, posteriormente, os escolares escreviam os nomes dos animais no caderno de respostas. Tanto as provas coletivas como as provas individuais foram aplicadas em duas sessões de 50 minutos cada, tendo variação do tempo conforme a necessidade de aumentá-lo para que os escolares escrevessem as palavras ditadas. A pontuação geral das provas foi realizada mediante a atribuição de um ponto para cada acerto. A pontuação da classificação semiológica dos erros foi realizada mediante a atribuição de um ponto para cada tipo de erro apresentado, nas provas de ditado de palavras; ditado com figuras; escrita temática induzida por figura e ditado de frases. A classificação dos erros foi baseada em sua semiologia, proposta por Batista e Capellini (2011), realizada nos dois tipos de erros: os de ortografia natural e de ortografia arbitrária. Os erros de ortografia natural têm uma relação direta com o processamento de linguagem, enquanto os erros de ortografia arbitrária, tanto para a ortografia dependente quanto independente de regras, estão diretamente relacionados com a memória visual, conhecimento de regras ortográficas, léxico e morfologia. Entre os erros de ortografia natural, espera-se destacar os erros de correspondência fonema-grafema unívoca, os erros na sequencialização dos grafemas que se relacionam com os erros de omissão, adição e alteração na ordem dos segmentos e o erro de segmentação da cadeia de fala que se relaciona com as junções e separações indevidas na escrita. Entre os erros de ortografia arbitrária, espera-se destacar os erros de correspondência fonema-grafema dependentes do contexto fonético e os erros de correspondência fonema-grafema independentes de regras. Além disso, serão acrescentados a esta classificação os erros por ausência ou presença inadequada de acentuação e outros achados, relacionados com as letras com problemas no traçado e/ou espelhamento, palavras ilegíveis e escrita de outras palavras sem significado. Os resultados foram analisados estatisticamente a fim de compararmos os resultados intragrupo. Foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 20.0, para a análise dos resultados. O grau de relação entre as habilidades de escrita foi verificada por meio do teste de Análise de Correlação de Spearman. O grau de correlação entre as variáveis foi analisado conforme descrito por Zou, Tuncall e

Silverman (2003) que descrevem que este pode ser positivo indicando que há uma relação linear, quando uma das variáveis aumenta a outra também aumenta, ou pode ser negativo, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 mais forte é a associação linear entre as duas variáveis, sendo o coeficiente das variáveis que determina a força de correlação (próximos a -1: perfeita, negativa; próximos a -0,8: forte, negativa; próximos a -0,5: moderada, negativa; próximos a -0,2: fraca, negativa; próximos a 0: sem associação; próximos a +0,2: fraca, positiva; próximos a +0,5: moderada, positiva; próximos a +0,8: forte, positiva; próximos a +1: perfeita, positiva). Resultados: Após a realização da estatística, foi possível verificar que houve relação positiva moderada entre a prova de Escrita das Letras do Alfabeto com a prova de Memória Lexical Ortográfica e relação positiva forte entre a prova de Escrita das Letras do Alfabeto com as provas de Ditado de Palavras, Ditado de Figuras e Ditado de Frases. Discussão: A relação moderada entre a prova de Escrita das Letras do Alfabeto com a prova de Memória Lexical Ortográfica e a forte relação entre a prova de Escrita das Letras do Alfabeto com as provas de Ditado de Palavras, Ditado de Figuras e Ditado de Frases é explicada, pois o ensino formal do Português Brasileiro ocorre pela exposição dos escolares ao reconhecimento e manuseio do alfabeto desde os primeiros anos escolares, que também foi observado no estudo de retrospectiva do ensino da leitura e da escrita realizada por Gontijo e Schwartz (2015). Para que ocorra tal manuseio, é necessário que os escolares utilizem o sistema gerativo para converter fonologia em ortografia, ou seja, transformar o componente auditivo oferecido no momento do ditado em ortografia, realizando a correspondência grafofonêmica. O processo gerativo das ortografias do sistema alfabético permite que os escolares leitores aprendam sozinhos, pois, ao encontrar novas palavras, é possível realizar as regras de decodificação fonológica. Este processo de decodificação fonológica contribui para que haja a representação ortográfica da nova palavra, permitindo que esta nova palavra seja memorizada e, posteriormente, durante a leitura e a escrita, utilize a rota lexical para a retomada da informação ortográfica (BARRERA; MALUF, 2003; CARDOSO; ROMERO; CAPELLINI, 2016;

GUIMARÃES, 2003; TEIXEIRA et al., 2016). Desta forma, a forte relação entre a prova de Escrita das Letras do Alfabeto com as provas de Ditado de Palavras, Ditado de Figuras e Ditado de Frases pode ser explicada pelo benefício que os escolares com Dificuldades de Aprendizagem apresentam em relação a sua memória operacional e a sua evocação lexical sobre as regras de ortografia mais utilizadas por este. Por isso é importante que o sistema ortográfico, por ser convencionalmente estabelecido, seja ensinado, e não aprendido apenas por meio da maturidade do escolar. Conclusão: Diante dos dados achados neste estudo, é possível concluir que, no perfil ortográfico dos escolares com Dificuldades de Aprendizagem, os conhecimentos de habilidades de manipulação do alfabeto no sistema de escrita do Português Brasileiro são de fundamental importância.

### **Referências**

- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BATISTA, A. O. et al. Pró-Ortografia: protocolo de avaliação da ortografia para escolares do segundo ao quinto ano do ensino fundamental. Barueri: Pró-Fono, 2014.
- BATISTA, Andrea Oliveira; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho ortográfico de escolares de 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. *Psicologia Argumento*, p. 411-425, 2011.
- CABRAL, Leonor Scliar. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Editora Contexto, 2003.
- CAI, Qing et al. Cerebral lateralization of frontal lobe language processes and lateralization of the posterior visual word processing system. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 20, n. 4, p. 672-681, 2008.
- CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *J Soc Bras Fonoaudiol*, v. 23, n. 3, p. 227-36, 2011.
- CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Rev CEFAC*, v. 14, n. 2, p. 254-67, 2012.
- CAPELLINI, Simone Aparecida; BUTARELLI, Ana Paula Krempel Jurca; GERMANO, Giseli Donadon. Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. *Revista Educação em Questão*, v. 37, n. 23, 2013.
- CARDOSO, Monique Herrera; ROMERO, Ana Carla Leite; CAPELLINI, Simone Aparecida. Alterações de processos fonológicos e índice de gravidade em uma amostra de fala e de escrita de escolares de ensino público e privado. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 283-293, 2016.
- CORREA, Jane et al. Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 6, n. 2, 2007.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi et al. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. *Revista Cefac*, v. 12, n. 5, p. 772-783, 2010.

DE OLIVEIRA, Adriana Marques; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 5, p. 1121-1131, 2016.

DE QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester; LINS, Michelly Brandão; DE ANDRADE LIMA VASCONCELOS PEREIRA, M. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 95-100, 2006.

EHRI, Linnea C. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of learning disabilities*, v. 22, n. 6, p. 356-365, 1989.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, v. 32, p. 301-330, 1985.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação das habilidades metafonológicas (PROHFON): caracterização e comparação do desempenho em escolares. *Psychology*, v. 28, n. 2, p. 213-222, 2015.

GEUDENS, Astrid; SANDRA, Dominiek; VAN DEN BROECK, Wim. Segmenting two-phoneme syllables: Developmental differences in relation with early reading skills. *Brain and Language*, v. 90, n. 1, p. 338-352, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 1, 2015.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Unesp, 1996.

MORAIS, José; ALEGRÍA, Jesús; CONTENT, Alain. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, v. 7, n. 5, p. 415-438, 1987.

PAOLUCCI, Juliana Faleiros; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 2009.

REBELO, J. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto, Portugal: Edições ASA, 1993.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Rev CEFAC*, v. 14, n. 1, p. 39-45, 2012.

SAMPAIO, Maria Nobre; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. *Psicol. esc. educ.*, v. 19, n. 1, p. 105-115, 2015.

SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência

fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. Revista Psicopedagogia, v. 30, n. 91, p. 3-11, 2013.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; MAGALHÃES, Marilene Moreira da Silva. Relação entre medidas de Avaliação da Linguagem Escrita em estudantes do Ensino Fundamental. Psico USF, p. 489-498, 2014

TEIXEIRA, Bruna Sana et al. Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. Revista CEFAC, v. 18, n. 6, p. 1370-1378, 2016.

ZOU, Kelly H.; TUNCALI, Kemal; SILVERMAN, Stuart G. Correlation and simple linear regression 1. Radiology, v. 227, n. 3, p. 617-628, 2003.

---

## REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA EM ESCOLARES COM TDAH E DISLEXIA

Raquel Araújo Martins

**Apresentador:** Raquel Araújo Martins

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

### Introdução

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma das condições psiquiátricas mais comuns da infância, afetando em torno de 5% das crianças em idade escolar (APA, 2002). De acordo com a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM-V (2013), o TDAH é caracterizado por um padrão de comportamento, presente em vários, que resulta em problemas de desempenho nas relações sociais, educacionais ou de trabalho (1). A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizado por alterações na velocidade de leitura e dificuldade na decodificação e soletração (2).

O perfil cognitivo de ambos os transtornos, TDAH e dislexia, são distintos e, quando comórbidos, origina um terceiro perfil com maior severidade no prejuízo de funções (3).

Os programas de remediação com base no processamento fonológico oferecem atividades de consciência fonológica, tanto silábicas quanto fonêmicas. A eficácia de tais programas de remediação fonológica em crianças

com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem é comprovada em diversos estudos (4,5,6,7).

Vale destacar que apesar de existirem pesquisas nacionais que demonstram a eficácia da remediação fonológica em crianças com dislexia, os estudos com a população TDAH e dislexia são escassos.

Objetivos: Comparar os resultados da avaliação fonoaudiológica pré e pós remediação fonológica em crianças com TDAH e Dislexia.

Métodos: Trata-se de um estudo longitudinal observacional. A amostra foi composta de 32 escolares, sendo: sete do 2º ano, quatorze do 3º ano, seis do 4º ano, um do 5º ano, um do 6º ano, dois do 7º ano e um escolar do 8º ano do Ensino Fundamental, portadores de TDAH atendidos no Serviço de Neurologia Pediátrica do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) da UFRJ. Os escolares com queixa de aprendizagem foram encaminhados para avaliação fonoaudiológica. Os instrumentos utilizados foram:

- 1) Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 1998).
- 2) Prova de Nomeação Automática Rápida (DENCKLA, 1974).
- 3) Repetição de Não palavras (KESSLER, 1997).
- 4) Velocidade de leitura oral e compreensão dos textos (MOUSINHO ET AL. 2015).

Todos os escolares que apresentaram ao final da avaliação diagnóstico de dislexia foram encaminhados ao grupo de Remediação Fonológica. O material utilizado para a Remediação foi o Programa de Remediação Fonológica – Proposta de Intervenção Fonológica para Dislexia e Transtornos de aprendizagem (Silva e Capellini, 2011).

Na etapa pós remediação fonológica, os escolares foram submetidos à reavaliação fonoaudiológica, a fim de verificar se houve melhora no desempenho em leitura e habilidades envolvidas após o programa de remediação fonológica.

Os dados foram coletados através da análise de prontuário, compilados para um formulário de coleta de dados e armazenados no SPSS. Foi obtida a média de desempenho dos escolares individualmente em cada teste e em seguida convertidos em escore z. A fim de comparar a mesma população em dois

momentos distintos, foi aplicado o teste paramétrico t student para amostras pareadas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e pesquisa do IPPMG sob protocolo número 1.459.164.

Resultados:

Avaliação da consciência fonológica

Na comparação das médias na etapa pré e pós remediação fonológica foi possível observar melhora em todas as medidas de consciência fonológica avaliadas. Houve diferença estatisticamente significativa para as tarefas de consciência silábica e consciência fonêmica entre as avaliações pré e pós remediação. A tarefa de rima não apresentou significância estatística.

Avaliação da memória de trabalho fonológica

Na comparação das médias na etapa pré e pós remediação fonológica foi possível observar melhora em todas as medidas de memória de trabalho fonológica avaliadas. Houve diferença estatisticamente significativa entre as etapas pré e pós remediação. Todos os escolares avaliados obtiveram 100% de acerto na repetição de pseudopalavras de uma, duas e três sílabas nas duas etapas avaliadas.

Avaliação da nomeação automatizada rápida

Todos os escolares avaliados obtiveram melhor resultado na etapa pós remediação fonológica, ou seja, diminuição do tempo ao acesso lexical. Houve diferença estatisticamente significativa para todas as tarefas de nomeação automatizada rápida tanto pelo tempo em segundos quanto pelo escore z, exceto na medida de escore z para nomeação automatizada rápida de dígitos.

Avaliação da leitura e compreensão textual

Houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre os escores z da velocidade de leitura nas avaliações pré e pós remediação fonológica, assim como na comparação entre as médias de desempenho de compreensão textual nas avaliações pré e pós remediação fonológica.

Discussão:

O desempenho dos escolares em estudo demonstrou diferença estatisticamente significativa no teste de consciência fonológica entre as etapas

pré e pós remediação para as provas que envolvem habilidades silábicas e fonêmicas, corroborando outro estudo cujo objetivo também foi comparar resultados após a remediação fonológica (6).

No teste de rima do presente estudo não foi observada diferença estatisticamente significativa. Uma hipótese é que a rima é classificada em outro nível de segmentação e de precoce aquisição (em idade pré escolar), portanto não sofre influência significativa pela instrução formal de consciência fonológica. Alguns estudos relacionam essa aquisição precoce às tradições como canções de ninar e sonetos infantis que envolvem habilidades de rima que as crianças são expostas em períodos bem anteriores aos estabelecidos para a aprendizagem da leitura e que estimulam a consciência fonológica. Esses achados oferecem suporte à outra pesquisa (5) no qual não foi observada diferença estatisticamente significativa no teste de rima, porém opõe-se ao discutido em outros estudos (6,7), no qual houve diferença estatisticamente significativa no mesmo teste.

Os resultados estatisticamente significativos na comparação da memória de trabalho fonológica pré e pós remediação fonológica foi evidenciada nos testes utilizados no presente estudo, assim como constatou-se em outras pesquisas (5,6,7,8).

Foi observado melhor desempenho na velocidade de processamento dos escolares em estudo postulada pela diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós remediação fonológica nos testes de nomeação automatizada rápida. Em relação à habilidade de velocidade de processamento, diversos estudos constataram a mesma diferença após um programa de remediação fonológica (5,6,7).

Os escolares do estudo em questão apresentaram diferença estatisticamente significativa na velocidade de leitura comparando a avaliação pré e pós remediação, corroborando os achados de outra pesquisa (6) que indica modificação do grau de severidade em velocidade de leitura para a população com comprometimento específico de aprendizagem que recebeu estimulação da consciência fonológica.

No presente estudo houve diferença estatisticamente significativa na compreensão textual na comparação pré e pós remediação. Tais resultados oferecem suporte a forte relação entre adequado processamento fonológico e velocidade de leitura fluente com compreensão textual, assim como constatou-se em outro estudo (5).

Com os resultados obtidos no presente estudo é possível inferir que a melhora nas habilidades prévias à alfabetização contribuiu para melhor desempenho em leitura e compreensão textual, assim como relatou-se em outra pesquisa (4), concluindo que o treino da consciência fonológica estimula a emergência da consciência fonológica e sintática, apresentando impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita.

#### Conclusão

Ao comparar os resultados da avaliação fonoaudiológica pré e pós remediação fonológica, os escolares com TDAH e Dislexia apresentaram resultados estatisticamente significativos em consciência silábica e fonêmica, memória de trabalho fonológica, acesso lexical, velocidade de leitura e compreensão de texto.

As falhas comuns em memória operacional e velocidade de processamento observadas em avaliação neuropsicológica em indivíduos com TDAH devem ser relacionadas em trabalhos futuros com o desempenho em memória de trabalho fonológica e nomeação automatizada rápida a fim de comparar com a população TDAH e dislexia comórbidos.

Sendo assim, é possível concluir que o programa de remediação fonológica contribui no desenvolvimento do processamento fonológico e no desempenho e leitura e compreensão textual em escolares com TDAH e dislexia.

#### Referência bibliográfica:

- 1 American Academy of Pediatrics. 2011. ADHD: clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. Elk Grove Village, IL. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/10/14/peds.2011-2654>>. Acesso em: 21 mar. 2012.
- 2 LYON, GR.; SHAYWITZ, SE.; SHAYWITZ, BA. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2003, 53:1-14.

- 3 CAPELLINI, SA.; CIASCA, SM. Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre desenvolvimento*, 2000, 9(52): 4-10.
- 4 FUNAI APCS. Eficácia da remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. 196 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Julio de Mesquita Filho” UNESP, Marília (SP), 2009.
- 5 SILVA, C.. Eficácia de um Programa de Remediação Fonológica e Leitura em escolares com Distúrbio de Aprendizagem. 201 f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Julio de Mesquita Filho” UNESP – Marília, SP, 2009.
- 6 ANTUNES, Livia Gonçalves; CRENITT, Patrícia Abreu Pinheiro; FREIRE, Thaís. Programa de remediação fonológica em escolares com sinais de risco para dificuldades de aprendizagem. *Distúrbios Comuns*, São Paulo, 25(2): 225-236, agosto, 2013.
- 7 PINHEIRO, Lia; CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. A eficácia de estratégias de remediação fonoaudiológica na avaliação das dificuldades de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 2012, 29(89): 215-25.
- 8 TANNOCK, Rosemary; FRIJTERS, Jan C; MARTINUSSEN, Rhonda; WHITE, Erin Jacquelyn; ICKOWICZ, Abel; BENSON, Nancy J; LOVETT, Maureen W. *J Learn Disabil*; 2016 Nov 28. Combined Modality Intervention for ADHD With Comorbid Reading Disorders: A Proof of Concept Study.
- 9 ABIKOFF, H; GITTELMAN, R. Hyperactive children treated with stimulants. Is cognitive training a useful adjunct? *Arch Gen Psychiatry*: 42(10): 953-61, 1985 Oct. Artigo em Inglês | MEDLINE | ID: mdl-2864027.
- 10 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition (DSM-V). Washington, DC, 2013: American Psychiatric Association.
- 11 BADDELEY, A. (1992). A working memory. *Science*: 1992, v. 225, p. 556-559.
- 12 BERNINGER, VW et al. Comparison of faster and slower responders to early intervention. In: *Reading: differentiating features of their language profiles*. *Learning Disabilities*, 1999, 32(6): p. 491-503.
- 13 BYRNE, B; FIELDING-BARNESLEY, R. Phonemic Awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational psychology*, 1989, 81: 313-321.
- 14 CAPOVILLA, A; CAPOVILLA F. Treino da consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre desenvolvimento*, 1998, 7(40): 5-15.
- 15 CPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2000, 13(1): 7-24.
- 16 CAPELLINI, SA.; FERREIRA, TL.; SALGADO, CA.; CIASCA, SM. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol*, 2007, 12(2): 114-9.
- 17 CORREA & MOUSINHO. Compreensão de textos. Organizadoras: PERUZZI, Marcia; MOTA, E. da; SPINILLO. *Casa do Psicólogo/ 2013/ Casapsi*

livraria e editora LTDA. Cap 3: POR UM MODELO SIMPLES DE LEITURA, PORÉM NAO TÃO SIMPLES ASSIM.

18 GONÇALVES, TF. Desempenho de escolares com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em habilidades de leitura e escrita. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Processos e Distúrbios da Comunicação, Bauru: SP, 2013.

19 MATTOS, P. et al. (2006). Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em adultos. Rev. Psiquiatr., 2006, v.28, n. 1, p. 50-60.

20 MAYES, S.; CALHOUN, S.; CHASE, G.; MINK, D.; STAGG, R. ADHD Subtypes and Co-Occurring Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder: Differences in Gordon Diagnostic System and Wechsler Working Memory and Processing Speed Index Scores. Journal of Attention Disorders, 2009, 12 (6), 540-550.

21 PASTURA, G.; MATTOS, P.; GASPARETTO, EL.; ARAÚJO, APQC. Advanced techniques in magnetic resonance imaging of the brain in children with ADHD. Arquivos Neuropsiquiatria, 2011, 69(2-A):242-252.

---

## **SUSPEITA DIAGNÓSTICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA**

Débora Luz Squilante

Rebeca Soares Príncipe Vizioli

**Apresentador:** Débora Luz Squilante

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

### **INTRODUÇÃO**

Na infância e, principalmente, nos primeiros anos de escolarização os transtornos de ansiedade geralmente estão associados a desvios no curso de desenvolvimento baseados em critérios como esperado ou não para a idade e ano escolar. Com isso, não são possíveis de serem enquadrados em entidades clínicas quantitativamente diferenciadas.

Contudo, cabe ressaltar que na ausência de intervenções adequadas, os sintomas característicos de quadros ansiosos podem se tornar crônicos e persistir na adolescência e vida adulta, constituindo-se, portanto, como fatores de risco ao desenvolvimento.

Em idade escolar, a presença da ansiedade pode ter um efeito indireto no aprendizado, já que interfere nos processos cognitivos responsáveis por

regular a aprendizagem. Ademais, há possibilidade de influenciar a capacidade de recordar conteúdos aprendidos, e como consequência, muitas crianças perdem o interesse em frequentar a escola, realizar tarefas escolares e atividades em sala de aula. Somado a isso, aparecem queixas de relacionamentos conflituosos, principalmente com o professor e colegas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta as características primordiais do Transtorno de Ansiedade Generalizada sendo elas, a ansiedade e preocupação excessivas acerca de diversos eventos ou atividades. Acrescenta que essas preocupações geralmente são disseminadas, intensas e angustiantes.

Os critérios diagnósticos indicam que a ansiedade e a preocupação estão associadas com três ou mais dos seguintes seis sintomas e com pelo menos alguns deles presentes na maioria dos dias nos últimos seis meses. Observa-se que na criança apenas um item é preciso. 1. Inquietação ou sensação de estar à flor da pele. 2. Fatigabilidade. 3. Dificuldade em concentrar-se ou sensações de branco na mente. 4. Irritabilidade. 5. Tensão muscular. 6. Perturbações no sono.

As crianças em idade escolar e com esse transtorno preocupam-se excessivamente com sua competência ou a qualidade de seu desempenho, o que traz interferências relevantes no funcionamento psicossocial.

Cabe destacar, que quanto mais cedo os sintomas aparecem na vida dos indivíduos e satisfazem os critérios para o transtorno de ansiedade generalizada, maior a probabilidade de surgirem comorbidades e prejuízos no cumprimento de tarefas desenvolvimentais, o que afetaria, também, a adolescência e início da vida adulta.

Na clínica psicopedagógica, em casa ou na a escola, as crianças demonstram ser inseguras e com exigência constante de garantias sobre o seu desempenho e outras preocupações, buscando aprovações acompanhadas de excessiva insatisfação.

E dessa forma, a rotina de crianças hiperansiosas é marcada por uma preocupação patológica com o futuro e muitas vezes, aparentam estar tensas, infelizes e com receios de serem vítimas de agressões e catástrofes, além de

duvidarem de suas competências pessoais e com um discurso carregado de conteúdos raramente observado antes da idade adulta.

Na avaliação e intervenção psicopedagógica com crianças em idade escolar, o mediador embasado na teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural estuda de forma ampliada o desempenho da criança e com isso, identifica e reconhece os fatores afetivos e motivacionais que influenciam no processo de aprendizagem. Portanto, considera a relação entre o alto nível de ansiedade e o baixo desempenho escolar.

A EAM afirma que há um processo de interação em que um mediador se interpõe entre a criança e o ambiente, modificando os estímulos necessários e adequados para cada criança e de acordo com o seu nível desenvolvimental. Para aprendizagem efetiva, considera-se a frequência, ordem, intensidade e contexto.

A mediação psicopedagógica sob a ótica da EAM pressupõe que o ser humano é dotado de plasticidade e flexibilidade e busca favorecer mudanças estruturais no nível cognitivo, através do desenvolvimento de funções cognitivas no nível input, elaboração e output.

Com isso, avalia a capacidade do indivíduo de ser modificado diante situações de aprendizagem mediada e sua posterior habilidade de usar essa modificação em ajustes futuros.

Devido à relevância do tema e ao impacto que o mesmo representa no desenvolvimento e na aprendizagem da criança opta-se por apresentar um estudo sobre a mediação psicopedagógica frente a hipótese de transtornos psicológico e comportamental.

## **OBJETIVOS**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre um processo de intervenção psicopedagógica, embasado na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, diante uma criança com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de transtorno de ansiedade generalizada.

## **MÉTODOS**

Para a realização desse estudo, foi necessário coletar informações referentes ao percurso da criança e do mediador no processo de triagem, avaliação e intervenção psicopedagógica e os materiais, instrumentos e aportes teóricos utilizados, assim como relatos referentes aos resultados de cada atendimento.

## **DISCUSSÃO**

A avaliação psicopedagógica visa conhecer a criança, a família e o contexto social e escolar que a mesma está envolvida. Para tanto, se faz necessário identificar os fatores afetivos, comportamentais, motivacionais e cognitivos e associá-los ao desempenho escolar atual, sem desconsiderar a história pré-escolar e os dados sobre o desenvolvimento desde o início da vida até a idade atual.

A criança com dificuldades de aprendizagem e alto nível de ansiedade, apresenta resistências no processo de avaliação e intervenção. E em casos de suspeita de transtorno de ansiedade generalizada, destaca-se a ansiedade flutuante e excessiva diante atividades que se assemelham ao conteúdo escolar, além de dificuldades de atenção e concentração, agitação psicomotora e verbalização excessiva.

Depois de encerrada a avaliação, o mediador embasado na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, planeja o processo interventivo de acordo com as primeiras observações da criança, considerando, principalmente, os seus interesses e o que pode vir a ser uma aprendizagem significativa.

No decorrer das intervenções, o mediador atuou no sistema de resposta da criança, o que possibilitou aumento do tempo de atenção durante a realização das atividades e menor resistência em relação à atividades de escrita e leitura. Dessa forma, percebe-se a importância da mediação adequada para a promoção da autorregulação.

Além disso, no final de cada atendimento, o mediador oferecia a criança um feedback em relação ao seu desempenho e comportamento. No início das intervenções, a preocupação excessiva da criança com a sua competência ou

a qualidade de seu desempenho, somada a necessidade constante de aprovação, prejudicou esse momento de escuta.

No entanto, nos últimos atendimentos de intervenção, foi observada a diminuição da agitação psicomotora e das interrupções verbais ou comportamentais diante a fala do mediador. Com isso, o mediado e o mediador conseguiram alcançar um diálogo mais equilibrado e uma interação positiva.

Em relação ao aspecto pedagógico, a criança, antes do processo de intervenção encontrava-se aquém do esperado para o ano escolar devido a dificuldades, principalmente, na alfabetização e com recusas constantes no engajamento em atividades que envolvesse escrita ou leitura.

Nos dois últimos atendimentos, observa-se no material da criança e nos relatos escritos pelo mediador, interesse e motivação por parte da criança em participar de atividades que exigisse aproximação das habilidades de escrita e leitura.

O processo de mediação psicopedagógica foi analisado sob a ótica da Teoria da Experiência de Aprendizagem mediada, já que o mediador planejou e readaptou os atendimentos com base nesse aporte teórico.

Ressalta-se que o mediador, ao modular o sistema de resposta da criança, inibiu, em parte, a impulsividade e as preocupações excessivas, o que contribuiu para auxiliar o desenvolvimento da criança e o cumprimento de tarefas desenvolvimentais da idade escolar.

## **CONCLUSÕES**

É afirmado que a mediação psicopedagógica embasada na Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada considerou os aspectos afetivos, motivacionais e comportamentais de uma criança, em idade escolar, com suspeita de transtorno de ansiedade generalizada e com dificuldades de aprendizagem e com isso, alcançou resultados positivos.

Conclui-se a necessidade de ampliar os estudos referentes à mediação psicopedagógica, embasada na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada e os seus desdobramentos, já que a experiência da psicopedagógica com foco clínico tem demonstrado a correlação positiva ente mediação

adequada e mudanças comportamentais que possibilitam as condições para o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2013.
- FEUERSTEIN, R; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Experiência de aprendizagem mediada. (MLE): implicações teóricas, psicossociais e de aprendizagem**. Londres: Freund, 1994.
- DSM-5. 2015. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - Ed. 2014. Porto Alegre: Artmed, 5º edição.
- JEAN E. DUMAS. **Psicopatologia da Infância e da Adolescência**. Artmed; 3º edição, 2011.
- 

## TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: NOVAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Michelle Freitas De Souza

**Apresentador:** Michelle Freitas De Souza

**Eixo:** Revisão de literatura

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**Introdução:** A educação inclusiva vem, desde a década de 1990, sendo colocada na prática, devagar, nas escolas da Rede Pública no Brasil. No início, houve muitas críticas contra a inclusão da criança portadora de necessidades especiais na escola da rede pública. Uma das grandes defensoras da Inclusão Escolar no Brasil, a professora Maria Teresa Eglér Mantoan promoveu inúmeros debates com o objetivo de conscientizar a sociedade, primeiro a comunidade escolar, depois, a sociedade como um todo. E hoje, a inclusão escolar já acontece com uma maior aceitação e inúmeras barreiras foram vencidas. Não que não existem problemas com relação ao assunto. O Brasil ainda precisa caminhar muito e vencer muitos desafios. Mas inúmeras iniciativas já foram tomadas. Hoje, a própria família da criança especial confia e acredita que o melhor lugar para ela é a escola regular. Hoje, a criança

especial se prepara com alegria para ir à escola. **Objetivo:** Criar condições para que a criança seja atendida e contemplada de acordo com sua dificuldade. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão bibliográfica, onde, a partir da leitura de autores como Pimentel, Stainback e Stainback, entre outros, foi realizado o fichamento das partes interessantes ao texto e elaborado o artigo oficial. **Desenvolvimento:** Um número crescente de alunos previamente excluídos está sendo integrado ao ensino regular. Entretanto, esses alunos precisam mais do que apenas ser colocados nas escolas regulares. Também precisam ser incluídos como membros iguais e valorizados da classe, comenta Stainback e Stainback(2010). Tem havido uma ênfase considerável sobre de que forma incluir todos os alunos na vida social da classe. Mas conforme Stainback e Stainback (2010), uma atenção consideravelmente menor tem sido dada em relação à forma como todos os alunos podem ser envolvidos em uma aprendizagem ativa nas salas de aulas inclusivas. Diante da diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, os educadores precisam adquirir uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Mesmo que os objetivos educacionais básicos para todos os alunos continuem sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular precisam ser individualizados para serem adequadas às necessidades, as habilidades, aos interesses e as competências singulares de cada aluno, comenta Stainback e Stainback . As capacidades individuais podem e devem ser consideradas à luz das atividades curriculares do grupo de colegas de classe. Stainback e Stainback (2010) argumenta que desenvolver objetivos separados ou diferentes para um ou vários alunos pode conduzir a seu isolamento e segregação dentro da classe. A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência, de acordo com Brasil (1996), é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Nesta Lei é definido que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos. No entanto, 16 anos após a promulgação desta lei ainda é possível constatar em pesquisas realizadas no

Brasil conforme Mourão et al (*apud* Pimentel, 2012), que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas. A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos, afirma Pimentel (2012). A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. Carvalho (*apud* Pimentel, 2012, p.141) enfatiza que: [...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. (SILVA E RODRIGUES APUD PIMENTEL, 2012, p.142). Assim, para que a inclusão se efetive, os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagens de seus alunos, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam seu desenvolvimento, argumenta Pimentel (2012). Porém, como na maioria das vezes, não há um perfil único de deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo tanto da família como do docente e até mesmo de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, sendo importante considerar a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um

contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender. Diante da situação de insegurança das professoras e da dificuldade de se trabalhar com a criança de acordo com seu grau de dificuldade, convém que os professores sejam preparados para trabalharem a partir da tecnologia assistiva. Uma das possibilidades de trabalho de forma a diminuir ou mesmo melhor administrar as diferenças apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais acentuadas por Castro, Souza e Santos (2012) é o incentivo ao uso da Tecnologia Assistiva. Conforme os supracitados autores, “TECNOLOGIA ASSISTIVA” é um termo ainda novo e que vem sendo revisto nos últimos anos, devido à abrangência e importância desta área para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a abrangência do conceito garante que TA não se restringe somente a recursos em sala de aula, mas estende-se a todos os ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos e durante todo o tempo. Assim entende-se que o professor e toda equipe da escola têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais. Para elaborar um conceito de Tecnologia Assistiva que pudesse subsidiar as Políticas Públicas brasileiras, os profissionais do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), fizeram uma profunda revisão no referencial teórico internacional pesquisando os termos Tecnologia Assistiva, Tecnologia de apoio, Ajudas Técnicas, *Ayudas técnicas*, *Assistive Technology* e *Adaptive Technology*. Nessa descrição foi percebida a grande abrangência do tema que extrapola a concepção de produto e agrega outras atribuições ao conceito de ajudas técnicas como: estratégias, serviços e práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência. O conceito proposto no documento *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT), elaborado por uma comissão de países da União Européia traz incorporado ao conceito da TA as várias ações em favor da funcionalidade das pessoas com deficiência, afirmando que o termo

“tecnologia” não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos (*EUROPEAN COMMISSION – DGXIII,1998*)A partir destes e outros referenciais o CAT aprovou em 14 de dezembro de 2007,o seguinte conceito: Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologia, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida, e inclusão social. (CAT APUD CASTRO,SOUZA E SANTOS,2012,p.301). São considerados recursos do TA, portanto, de acordo com Galvão Filho e Damasceno (*apud* Castro, Souza e Santos, 2012), desde artefatos simples, como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis, com uma empunhadura mais grossa para facilitar à preensão, até sofisticados sistemas computadorizados utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de resultados, onde existe uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstâncias de deficiência ou pelo envelhecimento. Portanto, afirma Castro, Souza e Santos (2012), pode-se dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. A perspectiva de educação inclusiva requer um novo desenho da cultura escolar, no sentido de viabilizar canais, cuja acessibilidade possibilite a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Requer, portanto, profissionais preparados para desenvolver propostas adequadas às especificidades dos sujeitos aprendentes, de forma que desenvolvam seu potencial. Para tanto, de acordo com Castro, Souza e Santos (2012), o sistema educacional deve disponibilizar recursos e serviços

que possibilitem a inserção de todos os alunos nos processos educativos. Conforme estudos realizados, é possível verificar na atualidade o investimento em novas tecnologias na área da Educação Especial, sobretudo, das tecnologias da informação e da comunicação e das tecnologias assistivas, significando dispositivos relevantes para a inclusão escolar e social das pessoas com NEE[1]. Na realidade brasileira, de acordo com Lauand e Mendes (*apud* Castro, Souza e Santos, 2012), os estudos se voltam mais para os tipos de recursos que se relacionam as tecnologias da informação. Estas têm como foco os recursos computacionais instrucionais utilitários, auxílios, softwares e acessórios especiais, recursos para avaliação/treino de habilidades e recursos computacionais para comunicação. De acordo com as supracitadas autoras, o uso destes recursos tem proporcionado um expressivo desenvolvimento nas áreas de Reabilitação e Educação Especial, de forma que a estada destes alunos nas escolas tem sido um período com melhor qualidade de vida onde os mesmos estão tendo suas potencialidades afloradas diante dos recursos a eles disponibilizados. De forma específica, salienta Castro, Souza e Santos (2012), a acessibilidade digital se constitui como um dos caminhos possíveis para a inclusão sócio educacional, uma vez que, por sua pluralidade contempla diversas especificidades das pessoas que têm deficiências, com o objetivo de promover a funcionalidade e a participação das mesmas, resgatando sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. **Conclusão:** A inclusão nas escolas regulares de pessoas com necessidades educacionais especiais requer uma reorganização da instituição escolar no aspecto físico, arquitetônico e no aspecto conceitual, uma vez que, pensar o currículo para a inclusão escolar requer uma nova visão do conceito de Escola e de Escola Inclusiva. Como foi citado por alguns autores pesquisados, não basta apenas colocar a criança portadora de necessidades educacionais especiais na sala de aula, no ambiente escolar sem proporcionar as mesmas condições de aprendizado de acordo com o seu ritmo e sua realidade educacional. Para que ocorra realmente a integração desta criança na escola regular será necessário uma série de ações que juntas vão redirecionar o trabalho do professor, da professora, de forma que, o aluno inserido seja sujeito de seu próprio

aprendizado e conviva com os outros alunos. Neste conviver, nesta interação, ocorrerá a socialização, o aprendizado, a troca de experiências e realmente, assim, diante de uma realidade redimensionada, haverá a inclusão. O uso da Tecnologia Assistiva se apresenta como uma das mais promissoras opções de trabalho em relação ao atendimento à criança portadora de necessidades educacionais especiais. Com as possibilidades que este grupo de ações apresenta, fica mais fácil para os professores atender a cada criança especial diante de sua especificidade, sua realidade. **Referências:** CASTRO, Antonilma S.Almeida ; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de SANTOS, Marilda Carneiro. Contribuições da Tecnologia Assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana. In:MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.).O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares. EDUFBA.Salvador .2012 PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. STAINBACK, Susan, STAINBACK, William -INCLUSÃO- Um guia para educadores. Porto Alegre. ARTMED.2010 [1] Necessidades educacionais especiais.

---

## **TEORIA DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Rebeca Soares Príncipe Vizioli

Débora Luz Squilante

Maria Regina Fonseca Lindenberg Minardi

**Apresentador:** Rebeca Soares Príncipe Vizioli

**Eixo:** Revisão de literatura

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

A Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada foi desenvolvida na década de 50, com objetivo de explicar as diferenças de predisposição para a aprendizagem entre indivíduos. Elaborada pelo professor de Psicologia Israelense Reuven Feurstein e colaboradores, esta Teoria considera que, no

processo de aprendizagem há, além dos aspectos cognitivos, os fatores emocionais e motivacionais. De acordo com essa teoria, a função do mediador permite que o indivíduo crie uma maneira de aproximar e referir-se aos fenômenos, suscitando o desejo de entendê-los e buscando conexões entre eles. Feurstein abrange dois fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem, os exógenos e condições fisiológicas internas.

Os fatores exógenos estão relacionados ao ambiente social da criança, que compreende um mediador que se interpõe entre a criança e os estímulos, considerando frequência, ordem, intensidade e contexto. Para Feurstein, a privação cultural é definida pela insuficiência de aprendizagem mediada, o que torna os indivíduos alienados de sua cultura. A ausência de estímulos adequadamente mediados, afeta negativamente as capacidades cognitivas, gerando possivelmente o insucesso da aprendizagem. Em contraponto, quando ocorre uma mediação efetiva, as crianças mediadas desenvolvem habilidades de pensamento eficientes para que se tornem aprendizes com maior autonomia perante o conhecimento. Sendo assim, o mediador deve estimular o desenvolvimento de funções cognitivas subjacentes, possibilitando uma motivação intrínseca e uma ampliação de seus interesses. Para a Experiência de Aprendizagem Mediada, o autor identificou doze critérios que são essenciais para o processo efetivo, sendo eles intencionalidade e reciprocidade, significado, transcendência, competência, autorregulação e controle do comportamento, compartilhamento, individualização, planejamento de objetivos, desafios, automodificação, escolha de uma alternativa otimista e sentimento de pertencer. Dentre os doze critérios, os três primeiros são destacados para que uma interação tenha valor de mediação. A intencionalidade e reciprocidade consistem no direcionamento dado ao estímulo e da resposta do mediado a este. O significado envolve o valor dado ao objetivo, tornando-o relevante para o mediado. A transcendência ocorre quando o mediado adquire conceitos e estratégias que podem ser aplicados em outros contextos. As crianças em idade escolar privadas culturalmente apresentam desempenho cognitivo aquém do esperado para a idade e série escolar, portanto não conseguem cumprir com as tarefas desenvolvimentais,

gerando queixas de dificuldade de aprendizagem associadas a fatores afetivo-sociais. Essas queixas motivam a busca de atendimentos psicopedagógicos, pois constituem fatores de risco para inadaptação social na idade escolar, como também na adolescência e vida adulta. Acredita-se que as funções cognitivas podem se tornar deficientes, mas não os indivíduos, ou seja, através do direcionamento das intervenções é possível a modificabilidade cognitiva estrutural. Tais estruturas são plásticas e modificáveis e se tornam cada vez mais favoráveis a novos estímulos, permitindo que a criança realize atividades complexas, ocasionando mudanças nos comportamentos cognitivos. A teoria de experiência de aprendizagem mediada pode ser usada como suporte para avaliação e intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem, já que a insuficiência de mediação adequada prejudica o processo de aprendizagem das crianças acerca de conceitos cotidianos na idade pré escolar e posteriormente conceitos científicos na idade escolar.

O presente trabalho teve por objetivo fazer uma revisão da literatura brasileira sobre propostas de mediação embasadas na Experiência da Aprendizagem Mediada, com crianças na fase escolar que apresentavam queixa de dificuldades de aprendizagem associadas a fatores afetivo-emocionais e comportamentais. Para a execução do presente trabalho foram consultadas as bases de dados Scielo e Pepsic. Na base de dados Scielo foram utilizadas as palavras chaves “Teoria da experiência de aprendizagem mediada” e “Experiência de aprendizagem mediada”. Na primeira, foram encontrados quatro artigos e selecionado apenas um. E na segunda palavra chave, foram encontrados dezoito artigos e selecionados dois.

Na base de dados Pepsic foram utilizadas as mesmas palavras chaves, porém na expressão “teoria da experiência de aprendizagem mediada” não foram encontrados resultados. Enquanto para “experiência de aprendizagem mediada” foram encontrados dois artigos, sendo selecionado apenas um.

Os critérios de seleção foram artigos publicados no idioma Português, artigos publicados nos últimos dez anos, de 2008 a 2018, artigos completos e disponíveis gratuitamente e online. Foram excluídos os artigos de revisão, reflexões sobre o tema e teóricos. A mediação psicopedagógica com base na

Teoria da Experiência da Aprendizagem mediada (EAM) com crianças com dificuldades de aprendizagem na idade escolar considera os aspectos afetivos, emocionais, motivacionais, comportamentais além do desempenho cognitivo. Crestani e Campos (2013) relatam um estudo com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental que após tomar conhecimento sobre a EAM apresentou uma nova postura frente a mediação e interação promovendo mudanças no desenvolvimento das crianças. Nota-se que a professora ao rever os seus conceitos práticos e teóricos ressignificou a sua interação compreendendo que o percurso da aprendizagem é tão valioso quanto o resultado. As crianças mostraram-se mais engajadas, concentradas, atentas e criativas diante às atividades propostas visto esse novo posicionamento da professora (CRESTANI & CAMPOS, 2013). Dessa forma, destaca-se que os resultados alcançados foram positivos devido as contribuições teóricas que foram estudadas e internalizadas. No estudo de Campos e Macedo (2011), tomou-se como base também a atuação do professor no ensino regular e em suas competências da função mediadora apoiada nos conceitos da EAM. A mediadora colocou em práticas diversas estratégias que tiveram como efeitos a mobilização do envolvimento de seus alunos nas atividades (CAMPOS & MACEDO, 2011). A mediadora diversificou as atividades propostas, levando em consideração o significado e os interesses dos alunos. Percebe-se a contribuição significativa da influência da EAM na formação desse profissional, capacitando-o para proporcionar na interação, uma aprendizagem efetiva aos mediados. Campos e Macedo (2011) discorrem que o treinamento oferecido para a professora envolvia a participação em oficinas e jogos que posteriormente eram oferecidos aos alunos. Nesse contexto, as atividades lúdicas quando manejadas de acordo com os critérios estabelecidos pela EAM contribuem para uma rica formação do professor, já que este dominaria diferentes formas de intervenção e relação. Ao que concerne os estudos de Cenci e Costas (2013), investigou-se a influência da mediação para a formação de conceitos cotidianos como elementos nas dificuldades de aprendizagem. Foram propostas para crianças com dificuldades de aprendizagem atividades planejadas com fins específicos abordando questões

cotidianas relacionadas a conceitos de distância, tempo, espaço e raciocínio matemático, sendo estas desenvolvidas no contexto externo ao ambiente escolar (CENCI & COSTAS, 2013). Sendo assim, observa-se que os critérios da EAM podem ser aplicados para além dos conteúdos formais, possibilitando que através de atividades cotidianas, as crianças transcendam os conhecimentos adquiridos em outros contextos. Segundo Cenci e Costas (2013), as crianças do estudo foram privadas de estímulos adequados no período pré-escolar, assim como na escola. Os autores ainda acrescentam que diante de crianças com dificuldades de aprendizagem, a escola deveria promover conteúdos dos quais as crianças pudessem se apropriar. Destaca-se que a ausência ou insuficiência da mediação acarreta prejuízos para o desenvolvimento, já que limita a interação cultural e social ocasionando déficits em funções cognitivas. Diante a literatura encontrada, evidencia-se a importância da formação continuada do professor com foco na teoria da EAM que permite mudanças no desempenho cognitivo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Ademais, ao planejar as atividades partindo dos interesses das crianças, a aprendizagem é ressignificada por elas. Com isso, podem-se notar mudanças a nível comportamental e afetivo-motivacional. No decorrer dos atendimentos com esse foco, observa-se que as crianças mediadas demonstram sentimento de competência e auto eficácia na realização de atividades. Como consequência, o mediado se apropria do conhecimento, sentindo-se pertencente ao processo de aprendizagem, gerando uma autorregulação e aumento da autoestima. A Aprendizagem mediada pode ser aplicada em diferentes contextos para além da intervenção psicopedagógica, já que a mediação acontece dentro de uma interação em que o sujeito mediador identifica as dificuldades da criança e a partir disso, oferece estímulos adequados. Assim, teria uma função educativa e terapêutica desde que o mediador a incorpore em sua prática. Conclui-se que a necessidade da ampliação de estudos que considerem a aplicação dessa teoria e de seus benefícios em diferentes contextos e com crianças com dificuldades de aprendizagem.

### **Referências Bibliográficas**

- MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e proteção**: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2013.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- MENTIS, M. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.
- FERRÃO, E. S.; ENUMO, S. R. F.; LINHARES, M. B. M.; LORENCINI, G. R. F. A Teoria da experiência de aprendizagem mediada: relações com a avaliação assistida e os fatores afetivo-motivacionais do desempenho infantil. In: **Da Psicologia social à Psicologia do desenvolvimento: pesquisas e temáticas do século XXI**. Paco Editorial, 2016, pág. 41-57.
- CAMPOS, Maria. C. R. M.; MACEDO, Lino. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n 2, p. 211-220, Dez 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462013000500023&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000500023&lang=pt)>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane. A. T. Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-270, ago. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000200008)>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CHESINI, Isabel. M; CRESTANI, Anelise. H; SOUZA, Ana Paula. R. Narratividade do professor: mediação e linguagem na sala de aula. **Revista CEFAC**, p. 1259-1269, Set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2013nahead/232-11.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- 

## **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO? HIPERATIVIDADE: DIFERENÇA DE ESTILOS PARENTAIS**

Bruna Fulgêncio Dias

Thaís Dell'oro Oliveira

Danielle de Souza Costa

Leandro Fernandes Malloy-Diniz

Débora Marques de Miranda

**Apresentador:** Bruna Fulgêncio Dias

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Pôster

**Resumo:**

**INTRODUÇÃO:** O Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como principais sintomas a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. A etiologia genética do transtorno já está bem embasada na literatura, portanto a influência ambiental na apresentação qualitativa do transtorno tem sido o foco de muitas pesquisas. Seguindo essa linha, o estilo parental, que se refere ao padrão de comportamento parental na interação entre pais e seus filhos, vem sendo mais estudada na área de desenvolvimento infantil. Estilos Parentais referem-se à quantidade de afeto e controle que os responsáveis dedicam sobre a criança, e são divididos em três esferas: democrático, autoritário e permissivo, podendo, também, ser classificados como positivos ou negativos. Alguns estudos apresentam que o estilo parental pode afetar o desenvolvimento infantil, sendo que crianças com transtornos do neurodesenvolvimento são mais sensíveis à parentalidade negativa. Sabe-se que os sintomas típicos do TDAH eliciam pior parentalidade, porém não se sabe se essa relação é diferenciada para as diferentes apresentações do transtorno. **OBJETIVOS:** No presente trabalho pretende-se investigar a diferença de estilos parentais entre mães de crianças sem TDAH (sem TDAH), crianças com TDAH apresentação predominantemente desatenta (TDAH-D), crianças com TDAH apresentação predominantemente hiperativa?impulsiva (TDAH-HI) e crianças com TDAH apresentação combinada (TDAH-C). **METODOLOGIA:** A amostra foi composta por 279 mães com idades de 24 a 55 anos ( $37,59 \pm 5,99$ ). As crianças, com idades de 2 a 10 anos ( $7,32 \pm 1,71$ ), foram separadas dentre os quatro grupos de acordo com o relato materno na escala MTA-SNAP-IV. Crianças com sintomas de Transtorno de Oposição Desafiante foram excluídas. Para avaliação do estilo parental, as mães responderam ao Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP). As análises de comparação de grupos foram feitas através do teste Kruskal-Wallis, após a constatação da distribuição não-normal dos dados. Todas as análises foram realizadas pelo software SPSS. **RESULTADOS:** Observou-se diferença significativa entre os grupos para todas as dimensões e todos os estilos parentais negativos. O estilo

parental Autoritário é significativamente diferente entre mães de crianças sem TDAH e mães de crianças com TDAH combinado ou hiperativo/impulsivo (respectivamente  $\chi^2(3)=-69,509$ ;  $p=0,000$ ,  $\chi^2(3)=-73,088$ ;  $p=0,009$ ). Além disso, o estilo parental Permissivo é significativamente diferente entre mães de crianças sem TDAH e mães de crianças com TDAH desatento ( $\chi^2(3)=-41,974$ ;  $p=0,019$ ). **CONCLUSÃO:** Os resultados indicam que mães de crianças com TDAH-D tem a tendência a utilizar práticas parentais permissivas, enquanto que mães de crianças com TDAH-C e crianças com TDAH-HI usam com mais frequência práticas parentais autoritárias, como coerção física, hostilidade verbal e punição. Esse estudo vai de encontro com achados na literatura sobre a relação bidirecional entre pais e filhos, segundo a qual afirma que comportamentos externalizantes eliciam uma pior parentalidade e mais técnicas que visam maior controle comportamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** estilos parentais, TDAH, desenvolvimento infantil.

---



**Brain  
Connection**

4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Belo Horizonte - 8 a 10 de novembro de 2018

# ***COMUNICAÇÕES ORAIS***

## A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PLUSHAND EM CRIANÇAS COM APRAXIA DE FALA E AFASIA INFANTIL

Claudiane Campos  
Henrique Santos Pedrosa

**Apresentador:** Henrique Santos Pedrosa

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

### **Introdução**

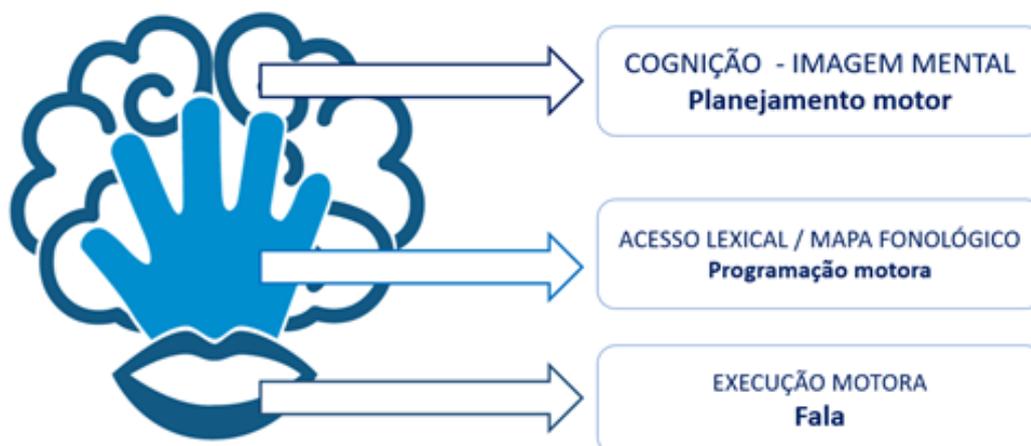
Plushand é um programa que utiliza das mãos e dos gestos para favorecer a aquisição dos sons para comunicação/fala, consciência fonológica e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

### **Pressupostos Teóricos – PlusHand:**

Plushand tem em sua fundamentação os estudos das neurociências que envolvem os comportamentos: cognitivo, linguagem, sócio emocional, aprendizagem motora, lobos cerebrais, tronco encefálico e cerebelo. Preconiza a estimulação multimodal (fala, gestos, processamento de imagem, movimento articulatorio, palavra) e as ações dos neurônios espelho. A fala e o gesto estão profundamente conectados aos sistemas de comunicação. O uso do gesto é uma ferramenta multissensorial, por ser visual, favorece o processamento visual e a compreensão, colaborando assim para o planejamento e programação dos movimentos motores, alcançando um papel significativo na cognição, raciocínio, tomada de decisão, resolução de problema e aprendizagem. O gesto atribui valor à comunicação.



## PlusHand e FALA



**Conceito de Apraxia de Fala Infantil segundo a American Speech Language Hearing Association (ASHA):** Transtorno neurológico em que a precisão e consistência dos movimentos que subjazem a fala estão acometidas na ausência de déficits neuromusculares. Pode ocorrer como resultado de: A. Etiologias neurológicas diagnosticadas (AVC, causas intra-uterinas, infecções, trauma); B. Em associação com transtornos neurocomportamentais e C. Um transtorno neurogênico idiopático nos sons da fala (etiologia desconhecida).

**Afasia infantil:** Afasia infantil é uma alteração neurológica que pode vir após o desenvolvimento da linguagem quando existindo ou não problemas sensoriais severos e/ou com desenvolvimento intelectual normal. Ela pode ser causada por infarto cerebral, aneurisma, tumores, doenças infecciosas e traumatismos cranianos. Pode ser classificada em afasia motriz expressiva ou afasia sensorial ou receptiva. O tratamento pode ser por nível representativo, verbal e auditivo. (Jacobovicz, 2008)

### Relato de Caso

No presente relato iremos apresentar dois casos:

**Caso 01:** Paciente A. D. R, 4 anos, sexo masculino. Paciente apresenta diagnóstico de hidrocefalia, não verbal, com comportamento emocional inferior ao esperado para idade. Foi submetido a terapia fonoaudiológica com o uso do *Programa PlusHand*. Foram realizadas 10 sessões, de 30 minutos cada. O planejamento terapêutico priorizou a estimulação multimodal (tato, fala,

propriocepção, audição e visão) com uso do *Jogo Baralho PlusHand*, em fonemas vocálicos de forma isolada e com variação de produção, tendo como resultado a curto prazo, a produção dos fonemas pelo paciente. Próxima etapa será introduzir a coarticulação dos encontros vocálicos. Cabe ressaltar que o responsável pelo paciente, recebeu orientação para dar continuidade das atividades em casa.

**Caso 02:** Paciente, M.S.C, 03 anos e 06 meses, sexo masculino. Em tratamento com outra profissional da fonoaudiologia há 01 ano por apresentar o diagnóstico inicial de Distúrbio de Comunicação. Após avaliação com esta profissional, fechou-se o diagnóstico de apraxia de fala na infância. Iniciamos com 02 sessões semanais de 30 minutos. No terceiro mês de intervenção, alteramos as sessões para 01 sessão de 01 hora e 01 sessão de 30 minutos. O planejamento terapêutico preconizou a coarticulação de encontros vocálicos, com palavras algo: eu, oi, ai nas primeiras 04 sessões. Na sequência, introduzimos palavras funcionais iniciadas com as vogais. Foram utilizados os gestos multimodais associado ao Aplicativo *PlusHand* em atividades de nomeação, repetição e intenção comunicativa. Atualmente sua fala está com mais de 250 palavras monossílabos e dissílabos, frases com 02 palavras com coarticulação inteligível. Os familiares e cuidadores receberam orientação para dar continuidade das atividades em casa.

### **Conclusão:**

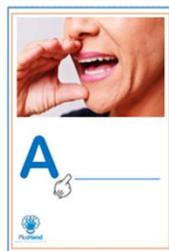
Sabe-se que a afasia infantil é um distúrbio neurológico que ocorre durante ou após o desenvolvimento da linguagem. Muitas vezes a afasia infantil apresenta alterações nas regiões sensoriais e motoras, o que pode piorando com o tempo. Tendo em vista que esses pacientes muitas vezes apresentam dificuldades nas funções cerebrais, o uso do Programa *Plushand* para promover a neuroplasticidade cerebral por meio do apoio visual, tátil e da fala. Crianças com Apraxia de fala na infância apresentam alteração no planejamento e na programação motora para os sons da fala, neste sentido o Programa *PlusHand* beneficia esse público, tendo em vista a estimulação multimodal para que haja o acesso às áreas responsáveis pela aprendizagem motora, ideação e mapeamento fonológico.

# PlusHand e FALA



## Materiais Plushand

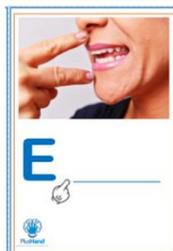
# JOGO BARALHO PlusHand

**A** \_\_\_\_\_

**A - /a/**

Iniciar com a boca aberta, mão em círculo aberto, encostando o polegar abaixo do lábio inferior e os demais dedos acima do lábio superior. Com isso, possibilitamos o ajuste do posicionamento da mandíbula.  
Ocorre vibração na região da garganta.  
Produzir o som do fonema /a/ de forma prolongada e com vibração.  
Ex.: alô, água, gata, banana.



**E** \_\_\_\_\_

**E - /e/**

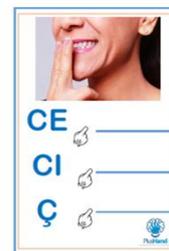
Iniciar com a boca entreaberta, o dedo indicador irá tocar acima do lábio superior e o dedo médio abaixo do lábio inferior. Movimentar a mão para baixo quando for /e/ fechado (ê/ema) e para cima quando /e/ for aberto (é/eta).  
Ocorre vibração na região da garganta.  
Produzir o som do fonema /e/ de forma prolongada e com vibração.  
Ex.: eu, ele, peteca, parede.



**P** \_\_\_\_\_

**P - /p/**

Este som é semelhante ao /b/.  
Após devemos analisar 2 movimentos.  
É importante que o aprendiz compreenda o 1º movimento, onde a boca está fechada.  
Iniciar com a boca fechada, posicionar junto os dedos indicador e médio a frente da boca, no campo de visão e segurá-los.  
Abrir os dedos ao mesmo tempo em que a boca produz o som.  
Não ocorre vibração em região da garganta.  
Produzir o som do fonema /p/ de forma curta e sem vibração.  
Ex.: pai, copo, lápis.



**CE** \_\_\_\_\_  
**CI** \_\_\_\_\_  
**Ç** \_\_\_\_\_



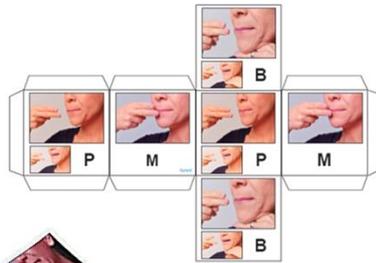
**S** \_\_\_\_\_  
**..ss..** \_\_\_\_\_

**S/SS/CE/CI/Ç - /s/**

Iniciar com a boca em sorriso fechado, posicionar os dedos indicador e médio verticalmente sobre os lábios entreabertos.  
Produzir o som do fonema /s/ de forma prolongada, sem vibração e com saída de ar.  
Ex.: suco, pessoa, cesta, cinco, poço.



# JOGO DADOS PlusHand



# TREINO FONÊMICO PlusHand

**A**

AU	AI	ANEL
AZUL	APITO	AMARELO

\_\_\_\_\_

**B**

BOI	BALA	BOLA
BOLO	BONÉ	BANANA

\_\_\_\_\_

**r**

URSO	PERNA	BARCO
CARNE	CIRCO	VERMELHO

\_\_\_\_\_

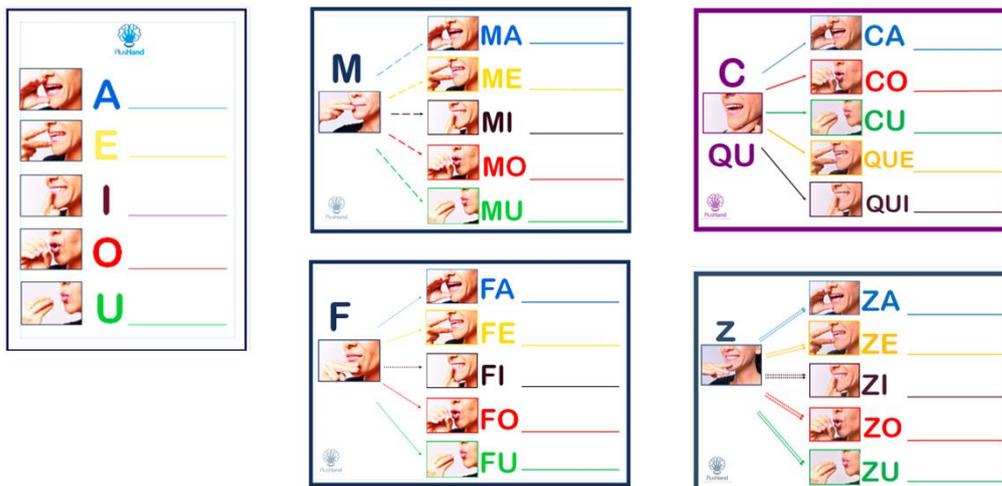
**Z - S**

AZUL	ASA	ZORRO
CASA	VASO	TESOURA

\_\_\_\_\_



## CARTELAS MULTISSENSÓRIAS PlusHand



## APLICATIVO PlusHand



### Referências bibliográficas:

JACUBOVICZ, R. Afasia Infantil e Desenvolvimento Geral da Criança. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008 .

American Speech-Language-Hearing Association. Childhood Apraxia of Speech [Technical Report]. 2007. Disponível em: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).

[https://scholar.google.com.br/scholar?as\\_ylo=2014&q=parent+training+childhood+apraxia+speech+&hl=pt-](https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2014&q=parent+training+childhood+apraxia+speech+&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&p=&u=%23p%3DMDwco_FucLAJ)

[BR&as\\_sdt=0,5#d=gs\\_qabs&p=&u=%23p%3DMDwco\\_FucLAJ](https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2014&q=parent+training+childhood+apraxia+speech+&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&p=&u=%23p%3D)

[https://scholar.google.com.br/scholar?as\\_ylo=2014&q=parent+training+childhood+apraxia+speech+&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5#d=gs\\_qabs&p=&u=%23p%3D](https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2014&q=parent+training+childhood+apraxia+speech+&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&p=&u=%23p%3D)

## **A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MORFOLÓGICA EM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vanessa Oliveira Martins-Reis

Luciana Mendonça Alves

Luciana Cássia Jesus

**Apresentador:** Luciana Cássia Jesus

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Comunicação Oral

**Resumo:**

### **INTRODUÇÃO:**

O desenvolvimento da linguagem escrita depende do conhecimento da estrutura da palavra, tanto no nível dos símbolos sonoros, representados pela rima, sílabas e fonemas (menor unidade com valor sonoro da língua), quanto no nível das unidades linguísticas, representadas pelos morfemas (menor unidade linguística com significado próprio)<sup>1,2</sup>.

O conhecimento explícito das estruturas das palavras se dá por meio da consciência fonológica e morfológica.

A consciência fonológica (CF) representa a capacidade intencional de perceber e manipular os símbolos sonoros <sup>1,3-8</sup> evolui de uma atividade inconsciente para uma atividade racional e intencional<sup>9</sup>. Podemos inferir que o aperfeiçoamento da consciência fonológica depende do desenvolvimento cognitivo e da linguagem oral<sup>9</sup>.

Quando a criança completa o seu repertório dos sons da língua torna-se capaz de refletir sobre as estruturas maiores da língua, como rima e sílabas. Ao atingir níveis de abstrações, as palavras assumem função de objetos manipuláveis<sup>9</sup> e a criança consegue raciocinar sobre os fonemas, aproximando-se das habilidades do adulto alfabetizado. Portanto, espera-se que na adolescência, o indivíduo desenvolva níveis mais complexos da consciência fonológica, sendo capaz de atuar sobre os fonemas<sup>9</sup>.

Outra unidade manipulada na estruturação e reconhecimento das palavras são os morfemas<sup>2,12</sup>, que têm a função de alterar a estrutura da palavra, a classe

gramatical, reunir os vocábulos nas frases e possibilitam a formação de palavras a partir da flexão e derivação. Assim, a consciência morfológica (CM) é a habilidade que permite refletir, explicitamente, sobre os morfemas<sup>10-12</sup>.

Os morfemas derivacionais alteram a semântica da palavra, enquanto os morfemas flexionais modificam a sintaxe, como o gênero, o número e o tempo verbal<sup>10,11,13</sup>. Uma tarefa da morfologia derivacional é a produção de neologismo, ou seja, formação de palavras novas de acordo com as regras da língua quanto ao uso dos morfemas e que remete a um significado. A produção de neologismo exige o uso da memória, pois é necessário o resgate dos saberes linguísticos<sup>14</sup>.

Sugere-se que o conhecimento derivacional se desenvolva posteriormente à capacidade de realizar flexões, atingindo o pico de desenvolvimento no final da adolescência<sup>13</sup>.

De acordo com a literatura, a estrutura fonológica da palavra interfere no processamento dos morfemas. Diante desse dado, surge a hipótese que a consciência fonológica influencia a consciência morfológica<sup>15</sup>. Indagamos se o inverso também ocorre, a consciência morfológica influencia o desempenho da consciência fonológica? Assim, o presente estudo tem o objetivo de investigar a relação entre a consciência fonológica e a consciência morfológica em adolescentes do ensino fundamental II.

#### MÉTODOS:

Estudo transversal observacional analítico aprovado pelo COEP da UFMG (CAAE 58515916.0.0000.5149).

Participaram 83 adolescentes de 11 a 16 anos de ambos os gêneros, sem queixas de dificuldade de aprendizagem, matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Belo Horizonte, a coleta ocorreu na própria escola, todos assinaram o TCLE. Foram excluídos os adolescentes com alterações sensoriais não corrigidas, neurológicas, psiquiátricas, cognitivas, de aprendizagem e que não concluíram a testagem.

Para a avaliação foram utilizadas a Tarefa de Produção de Neologismo<sup>16</sup> e a Prova de Consciência Fonológica BALESC<sup>17</sup>.

Na Tarefa de Produção de Neologismo<sup>16</sup> os adolescentes deveriam formar palavras novas utilizando a sufixação e a prefixação, a partir das descrições oferecidas. Foi realizada a análise por juízes das respostas dos adolescentes que diferiram da relação de palavras consideradas corretas no estudo de Paula<sup>16</sup>. Participaram três juízas fonoaudiólogas experientes, que se pautaram nas regras ortográficas da língua. As respostas julgadas como corretas foram acrescentadas à relação de respostas corretas proposta por Paula<sup>16</sup>.

No Teste de Consciência Fonológica BALESC<sup>17</sup> foram realizadas as tarefas de segmentação, subtração (consoante-vogal-consante=CVC, consoante-consoante-vogal=CCV) e inversão fonêmica. Os estímulos do teste foram gravados para evitar interferências. A aplicação e pontuação seguiram as orientações propostas no estudo de Godoy<sup>17</sup>.

Os dados foram inseridos em planilha no Excel® e analisados por meio do software R (versão 3.4.3). Na análise descritiva foram utilizadas as frequências absolutas e relativas, enquanto na descrição das variáveis quantitativas foram utilizadas medidas de posição, tendência central e dispersão. Para verificar o efeito entre as variáveis foi utilizada uma Regressão Linear Univariada com erros padrões robustos. O nível de significância adotado foi 5%.

#### DISCUSSÃO:

Os adolescentes apresentaram pontuação média total de 12,18 ( $\pm 4,37$ ) acertos no teste de produção de neologismo, sendo 5,43 ( $\pm 3,30$ ) no uso de prefixação e 6,75 ( $\pm 1,81$ ) no uso de sufixação. Os escores médios, de acordo com os afixos (prefixo/sufixo) utilizados, foram semelhantes, mas o uso de sufixo foi discretamente maior.

De acordo com a literatura, o conhecimento derivacional se desenvolve posteriormente à capacidade de realizar flexões, pois os morfemas derivacionais são diversificados e menos produtivos que os morfemas flexionais. Portanto, inicia-se na infância e atinge o pico no final da adolescência<sup>13</sup>. Sendo assim, os resultados sugerem que os adolescentes avaliados estão em processo de desenvolvimento da morfologia derivacional.

No estudo de Paula<sup>16</sup>, os alunos do 5º e 7º ano apresentaram desempenho semelhante ao da amostra do presente estudo. Os resultados das

subcategorias prefixo e sufixo tiveram valores próximos. A autora verificou que o aumento da escolaridade contribuía para elevar o desempenho na tarefa, reforçando a hipótese de maturação da morfologia derivacional no final da adolescência.

Em relação à CF, os adolescentes apresentaram melhor desempenho na tarefa de subtração CVC (9,59;  $\pm 1,28$ ), seguida das tarefas de inversão (8,94;  $\pm 1,53$ ) e subtração CCV (6,86;  $\pm 3,43$ ). Na tarefa de segmentação fonêmica (3,47;  $\pm 2,72$ ), os adolescentes apresentaram a menor média de acertos, demonstrando ser a tarefa com maior grau de dificuldade para a amostra avaliada.

Godoy<sup>18</sup> avaliou alunos do ensino fundamental I com tarefas de segmentação e subtração fonêmica e verificou melhor desempenho na prova de subtração. Na segmentação fonêmica observou-se menor média de acertos.

Alves et al<sup>19</sup> também encontraram resultados semelhantes na amostra de crianças e adolescentes de 7 a 16 anos com diagnóstico de TDAH. Os maiores escores foram observados nas provas de subtração e inversão fonêmica, respectivamente, e o menor escore em segmentação.

Os fonemas são unidades abstratas destituídas de significados. Durante a segmentação fonêmica o adolescente manipula os fonemas sem o apoio da informação acústica da palavra e direciona a atenção para a sua forma estrutural e não para o significado, o que eleva o grau de dificuldade da tarefa justificando o baixo desempenho dos adolescentes<sup>20</sup>.

Os resultados da análise de regressão simples mostram a interferência positiva das habilidades de segmentação ( $\beta=0,76$ ;  $p<0,001$ ) e subtração CVC ( $\beta=0,97$ ;  $p<0,001$ ) sobre a produção de neologismo, a subtração CCV ( $\beta=0,23$ ;  $p=0,081$ ) e a inversão ( $\beta=0,58$ ;  $p=0,075$ ) não foram significativas. A produção de neologismo foi estatisticamente significativa somente para a segmentação fonêmica ( $\beta=0,29$ ;  $p<0,001$ ), para as demais habilidades da CF os valores de  $p$  não foram significativos. Observa-se que são os diferentes aspectos do desenvolvimento metalinguístico que representa a capacidade de manipular diferentes estruturas da língua<sup>14</sup>.

Acredita-se que a estrutura fonológica da palavra interfere no processamento morfológico, pois o reconhecimento da relação morfêmica é mais fácil quando a raiz não sofre transformações e mantém as características fonológicas<sup>15</sup>. Há a hipótese que a CM se desenvolve posteriormente à CF. Portanto, podemos inferir que para reconhecer e manipular morfemas é necessário ter a capacidade de pensar sobre a estrutura sonora da língua<sup>15</sup>.

Os resultados do presente estudo sugerem que o avançar na habilidade de manipulação dos morfemas reforça a capacidade de analisar os componentes sonoros da palavra. A produção de neologismo exige a capacidade de manipular as unidades mínimas com significado da língua e compõe as tarefas da morfologia derivacional que necessita da habilidade de agregar morfemas para formar novas palavras e, assim, auxilia no reconhecimento e inferência de significado de palavras desconhecidas por meio da identificação dos radicais<sup>2</sup>.

Devido à capacidade de agregar e separar morfemas dos radicais para produzir palavras novas, supõe-se que ao dominar a produção de neologismo o adolescente avança na capacidade de segmentar as palavras nas unidades sonoras.

A partir dos resultados do presente estudo podemos inferir que a CF e CM apresentam relação bidirecional, ou seja, tanto a CF contribui para a manipulação dos morfemas, quanto a CM auxilia na percepção e manipulação dos fonemas. Esses dados apontam para a importância de investigar o desempenho de ambas as habilidades durante o processo de avaliação e intervenção, pois o baixo rendimento em uma habilidade pode impactar negativamente o desempenho da outra, refletindo na leitura e escrita.

#### CONCLUSÃO:

Os adolescentes apresentaram desempenho semelhante quanto ao uso do prefixo e sufixo, melhor desempenho na tarefa de subtração fonêmica CVC e menor desempenho na segmentação fonêmica. As consciências fonológica e morfológica apresentaram relação mútua. No estudo foi utilizada somente a tarefa de produção de neologismo, demonstrando uma limitação da pesquisa. Sugere-se a continuação dos estudos com amostra representativa e aplicação

de tarefas variadas na avaliação da CM para verificar os dados observados no presente estudo.

## REFERÊNCIAS

- 1- Santos MTM, Befi-Lopes DM. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuição para a ortografia e elaboração escrita. *J Soc Bras Fonoaudiol.* 2012; 24(3): 269-75.
- 2- Mota MMPE, Anibal L, Lima S. A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica.* 2008; 21(2): 311-318.
- 3- Silva JBL. O papel da consciência fonêmica como mecanismo cognitivo subjacente ao processamento numérico [dissertação]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2013.
- 4- Bottino AG, Correa J. A compreensão leitora de jovens e adultos tardiamente escolarizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* 2013; 26(2): 405-13.
- 5- Kovelman I, Norton ES, Christodoulou JA, Gaab N, Lieberman DA, Triantafyllou C, Wolf M, Whitfield-Gabrieli S, Gabrieli JDE. Brain Basis of Phonological Awareness for Spoken Language in Children and Its Disruption in Dyslexia. *Cerebral Cortex.* 2012; 22(4):754-64.
- 6- Clark NB, McRoberts GW, Dyke JAV, Shankweiler DP, Braze D. Immediate memory for pseudowords and phonological awareness are associated in adults and pre-reading children. *Clin Linguist Phon.* 2012; 26(7): 577-96.
- 7- Dillon CM, Jong K, Pisoni DB. Phonological awareness, reading skills, and vocabulary knowledge in children who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2011; 17(2): 202-26.
- 8- Adlof SM, Klusek J, Shinkareva SV, Robinson ML, Roberts JE. Phonological awareness and reading in boys with Fragile X Syndrome. *J Child Psychol Psychiatry.* 2015; 56(1): 30-39.
- 9- Ávila CRB. Consciência fonológica. Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO. *Tratado de Fonoaudiologia.* São Paulo: Roca; 2004. 816-43.
- 10- Carlisle, JF. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.* 2000; 12(3): 169-190.
- 11- Guimarães SRK, Paula FV. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em Revista.* 2010; 38: 93-111.
- 12- Miranda L, Mota MMP. Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras? *Psico-USF.* 2013; 18(2): 241-248.
- 13- Marec-Breton N, Besse A, Royer C. La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista.* 2010; 38: 73-91.
- 14- Paula FV, Leme MIS. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. *Boletim de Psicologia.* 2017; 67(146): 51-66.
- 15- Mota ME. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *Psic: revista da Vetor Editora.* 2007; 8(2), 131-138.

- 16- Paula FV. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita [tese]. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18012010-084053/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18012010-084053/pt-br.php). Acessado em: 01 de outubro de 2018.
- 17- Godoy DMA. Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103092/224765.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 de outubro de 2018.
- 18- Godoy DMA. Aprender a escrever: contribuição das habilidades de consciência fonêmica, nomeação seriada rápida e memória de trabalho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 2016; 11(4): 2558-75.
- 19- Alves LM, Souza HTV, Souza VO, Lodi DF, Ferreira MCM, Siqueira CM, Celeste LC. Processamento fonológico em indivíduos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Rev CEFAC*. 2014; 16(3): 874-82.
- 20- Gonçalves SS. O desenvolvimento da consciência fonêmica e a aquisição do princípio alfabético [dissertação]. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93953/goncalves\\_ss\\_me\\_ar\\_afcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93953/goncalves_ss_me_ar_afcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acessado em 30 de maio de 2018.
- 

## **AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO EM SAÚDE EM PACIENTES COM LESÃO MEDULAR: NOTA PRÉVIA**

Filipe Lopes  
Naira Favoretto  
Lorena Gomes  
Giselle Freitas  
Juliana Nunes

**Apresentador:** Filipe Lopes

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

Letramento é um fenômeno resultante do processo de aprender a ler e escrever; é o estado ou condição que um indivíduo ou um grupo social adquire após ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Mensurar o Letramento em Saúde torna-se peça chave quando se considera o gerenciamento de agravos crônicos, porque permitirá a identificação das

limitações em relação ao acesso e compreensão das informações de saúde que influenciam na aquisição do conhecimento em saúde, e ainda permitirá que o profissional de saúde lance mão de suporte assistencial adicional. O programa de Reabilitação do paciente portador de lesão medular tem por objetivo tentar reverter os danos neurológicos e prevenir complicações, estimular a independência funcional e o retorno às atividades sociais e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida dos pacientes. Será desenvolvido um estudo descritivo e transversal para conhecer o nível de letramento em saúde de pacientes portadores de lesão medular, e dessa forma alcançar desfechos clínicos mais favoráveis e prevenir as complicações relacionadas a lesão medular. Os participantes serão 60 pacientes com lesão medular em primeira reabilitação em um hospital de Referência em Belo Horizonte-MG. Serão utilizados os instrumentos REALM34 e o S-TOFHLA35, que avaliam o letramento em saúde além de coleta de dados sociodemográficos para correlação. Os resultados serão apresentados e discutidos confrontando-os com a literatura nacional e internacional. Serão aplicados testes uni e multivariados com o objetivo de responder as questões levantadas nas hipóteses da pesquisa. O estudo obedecerá aos princípios éticos e legais da pesquisa que envolve seres humanos, de acordo com a Resolução no. 466/12 instituída pelo Conselho Nacional de Saúde.

**Palavras-chave: educação em saúde, comunicação, lesão medula espinhal, reabilitação**

---

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E  
BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Amanda Séllos Rodrigues  
Luciana Hoffert Castro Cruz

**Apresentador:** Amanda Séllos Rodrigues

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

**INTRODUÇÃO:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), é um transtorno do neurodesenvolvimento, que apresenta um grupo de desordens na comunicação e interação social, na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, o transtorno apresenta padrões repetitivos e restritos de comportamentos, atividades e interesses (APA, 2013). A legislação brasileira apresenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que se refere à Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Esta lei exige a inclusão de crianças com TEA no ensino regular e incentiva a capacitação de profissionais quanto ao ensino adequado a alunos com TEA. Porém, a existência da lei não é garantia de realização na escola e de promoção da inclusão. Embora um corpo substancial de pesquisas descreva os benefícios derivados da inclusão dos alunos com TEA, o tema ainda permanece controverso, principalmente quanto à possibilidade das escolas oferecerem respostas adequadas às necessidades de crianças com TEA (NUNES et al, 2013). A inclusão escolar do aluno com TEA requer mudanças de pensamentos e hábitos, envolvendo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família (MINATEL E MATSUKURA, 2015). Assim, é relevante realizar modificações que vão além das adaptações curriculares e de horários, já que as famílias buscam uma instituição que atenda às suas expectativas e que respeite seu filho, realizando a inclusão (MARTINS E LIMA, 2018). A educação, incluindo o Ensino de Ciências, ainda apresenta diversas características de um ensino tradicional, em que o professor é visto como detentor do saber, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem (NICOLA E PANIZ, 2016). Existem diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, contribuindo para a aprendizagem e motivação dos alunos. Dentre esses recursos é possível ressaltar a utilização

de materiais que auxiliem o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, facilitando a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Segundo Nicola e Paniz (2016), Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclatura complexa para as mesmas. Isso exige do professor que faça a transposição didática de forma adequada e também faça uso de diversas estratégias e recursos. Assim, a utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área. A utilização de recursos visuais são um diferencial no ensino de ciências. Assim, filmes, vídeos, documentários e também apresentações no PowerPoint são recursos valiosos, pois conseguem mostrar muitas técnicas que se tornariam difíceis de apresentar aos alunos de outra forma. Os modelos/maquetes são outros recursos importantes, pois permitem o aluno visualizar os objetos em tamanho maior e deixar de lado um pouco as observações de desenhos do livro ou data show (NICOLA E PANIZ, 2016). Quanto às estratégias educativas adaptadas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA, estas requerem uma transformação que proporcione o avanço das inúmeras habilidades dos alunos com TEA. O docente deverá pesquisar métodos e estar sempre se atualizando com o intuito de obter o êxito de seus alunos nas etapas da aprendizagem (MELO, 2010). Segundo Gomes, Balbino e Silva (2014), para realizar o processo de aprendizagem com as crianças com TEA é necessária a realização de um trabalho sistematizado e baseado em rotinas, além de ser necessário propiciar um ambiente de aprendizagem estimulante. A escolha correta das estratégias educativas adaptadas é de suma importância para o sucesso na aprendizagem porque quando nos referimos a crianças com TEA, podemos compreender que as mesmas possuem peculiaridades e respostas diferenciadas frente às atividades em sala de aula (SILVA E BALBINO, 2015). Destaca-se que o professor pode fazer uso de métodos visuais devido ao fato de algumas crianças com TEA terem uma maior dificuldade com relação à abstração. Além disso, o docente precisa estar atento à questão da

estimulação auditiva, já que Fruchi (2015) salienta que não se pode esquecer a importância das dicas auditivas que ajudam a envolver a criança no processo, fazendo-a acompanhar o que está sendo realizado. É importante frisar que os alunos com TEA têm um maior interesse em práticas pedagógicas relacionadas ao lúdico e que permita a eles tocarem os materiais (SILVA E BALBINO, 2015). **OBJETIVO:** Assim, este trabalho objetivou analisar os desafios e possibilidades encontradas pelos professores para o ensino da disciplina de Ciências e/ou Biologia para os alunos com Transtorno do Espectro Autista. **METODOLOGIA:** O levantamento de dados ocorreu por meio de um questionário utilizando o aplicativo gratuito Google Forms. Inicialmente, foram desenvolvidas 12 questões discursivas e de múltipla escolha sobre o tema a ser analisado. Estas questões foram, então, submetidas ao aplicativo Google Forms para abranger o maior número de pessoas, de forma diversificada e sem restrição. O formulário com as questões foi disponibilizado em uma rede social e permaneceu ativo para preenchimento até atingir 50 respostas. Após o número de respostas serem atingidos, o formulário foi finalizado para que ocorresse a análise dos resultados. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** A primeira pergunta do formulário “Em qual cidade você leciona?” apresentou uma variedade de 23 cidades e 08 estados brasileiros. Vale ressaltar que 30% dos entrevistados lecionam na cidade de Belo Horizonte. A segunda pergunta do formulário “Informe qual nível educacional você leciona atualmente.” apresentou majoritariamente professores da rede básica de educação, principalmente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Este resultado também é esperado, já que estes dois níveis educacionais englobam a disciplina de Ciências e Biologia, enquanto o Ensino Fundamental I é voltado, principalmente, para pedagogos e o Ensino Superior apresenta disciplinas mais específicas. A terceira pergunta do formulário “Sua atividade atual é” apresentou, majoritariamente, a profissão de professor, devido ao objetivo do formulário, porém outras atividades também foram abordadas. A quarta pergunta “Em sua sala tem ou já tiveram alunos com Transtorno do Espectro Autista”, 50% dos participantes responderam “sim” a esta questão, enquanto 44% disseram “não”. 6% dos participantes alegaram não saber identificar um

aluno com TEA. Segundo Gomes e Mendes (2010), os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação indicam aumento no número de matrícula desses alunos no Brasil ao longo dos anos, especialmente em escolas da rede municipal de ensino, justificando a alta porcentagem de professores com alunos com TEA. Além disso, é esperado que alguns profissionais não saibam identificar um aluno com TEA, visto que, um estudo de Favoretto e Lamônica (2014), confirma a carência por informações de professores sobre as características de indivíduos com TEA. Outra razão para este resultado é a diversidade de características que os indivíduos com TEA podem apresentar, podendo dificultar a identificação destes alunos (FAVORETTO E LAMÔNICA, 2014). Quando questionados se já haviam recebido alguma informação sobre como lidar com alunos com TEA, a maioria afirmou não ter recebido nenhuma informação, contrariando a realidade escolar apresentada na questão anterior. Este resultado confirma o estudo de Tardif (2012, apud FERREIRA, 2017), que afirma que a formação dos professores, ainda nos dias de hoje, é pontuada por conteúdos e lógicas disciplinares. As mais diversas teorias educacionais são conhecidas no percurso formador do docente, mas muitas das vezes sem relação com o ensino, ou com a realidade da sala de aula, constituindo para os professores teorias sem eficácia prática (TARDIF, 2012 apud FERREIRA, 2017). Para os participantes que responderam positivamente à questão anterior, foi questionado como estes professores tiveram acesso às informações sobre como lidar com alunos com TEA. A maioria dos participantes que responderam “sim” à questão anterior, afirmaram receber informações durante a própria formação, em níveis de graduação e mestrado. Este resultado confirma o estudo relatado acima de Tardif (2012, apud FERREIRA, 2017), em que diversas teorias educacionais são apresentadas no percurso formador do docente, mas muitas das vezes não há relação com o ensino ou com a realidade da sala de aula. A coordenação da escola, os profissionais da sala de recursos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também foram relatados nas respostas obtidas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA devem estar incluídos na rede regular de ensino,

recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Por este motivo, é esperado que os professores busquem informações com profissionais deste setor. Em menor número, alguns participantes obtiveram as informações através de cursos, palestras e cartilhas. É comum encontrar estudos, como o de Nunes et al. (2013), Favoretto e Lamônica (2014) e Teodoro et al. (2016), que confirmam a necessidade de cursos de formação para professores, porém não foram encontradas informações sobre a quantidade de cursos disponíveis gratuitamente para professores voltados para alunos com TEA. Segundo Favoretto e Lamônica (2014), a maioria dos professores busca o conhecimento sobre o tema em programas de pós-graduação. Posteriormente foi questionado aos participantes se estes consideram importante que professores recebam informações sobre como ensinar alunos com TEA. 98% das respostas foram positivas à esta questão. Na questão 8 “Através de qual método abaixo, você acredita que seria o melhor para informar professores de Ciências/Biologia sobre alunos com TEA”, a maioria dos professores afirmaram preferir o método Minicurso para informar sobre o assunto. Em segundo lugar, o uso de material paradidático ou informativo, como apostila e cartilhas, foi sugerido como um bom método. Outros métodos sugeridos foram a criação de oficinas específicas e de simulações de aulas com o público específico. Este resultado condiz com o estudo de Favoretto e Lamônica (2014), que concluem que a elaboração de um curso de difusão para professores sobre alunos com TEA poderia atender à demanda e aprimorar o conhecimento destes profissionais. A décima questão questionou aos participantes se estes já haviam realizado alguma atividade diferenciada para facilitar o Ensino da disciplina de Ciências e/ou Biologia para alunos com TEA. 78% dos professores afirmaram realizar alguma atividade diferenciada para facilitar o ensino da disciplina em questão. Porém, apenas 34% dos participantes que responderam positivamente a esta questão informaram qual atividade é realizada. Dentre as atividades apresentadas, vale destacar o uso de atividades concretas e jogos educativos, o uso de filmes, maquetes e oficinas e o uso de atividades visuais. Além disso, 30% das respostas apresentaram o uso de atividades de acordo com a característica de

cada aluno. Baseado nos métodos diferenciados relatados acima se observa que grande parte das respostas condizem com o estudo de Silva e Balbino (2015) e apresentam metodologias baseadas, inicialmente, na observação dos alunos com TEA e posteriormente na intervenção por meio das práticas educativas adaptadas. Por fim, os participantes foram questionados sobre qual a maior dificuldade encontrada ao lecionar a disciplina de Ciências/Biologia para alunos com TEA. Das dificuldades apresentadas pelos professores, podemos destacar a capacitação dos professores para lidar com alunos com TEA, a dificuldade em trabalhar com alunos com e sem TEA, a extensão e nível de dificuldade do conteúdo, o preconceito de professores e alunos, e a busca pelo melhor método para o aluno com TEA. Quanto à capacitação dos professores para lidar com alunos com TEA, esta dificuldade é apresentada em diferentes estudos, como o de Beyer (2007, apud SOUSA, 2015). Segundo ele, “os professores se sentem despreparados [...] .Faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho”. A dificuldade em trabalhar com alunos com e sem TEA e a busca pelo melhor método estão fortemente relacionadas à necessidade de capacitação de professores abordada no parágrafo anterior. Quanto à extensão e o nível de dificuldade da disciplina de Ciências/Biologia, esta é uma dificuldade apresentada por alunos com e sem TEA. Por fim, o preconceito no ambiente escolar de indivíduos com TEA é algo que precisa terminar. Segundo Oliveira (2016), as características que são consideradas com caráter patológico, muitas vezes levam a preconceitos, estigmas, rótulos em relação à criança, prejudicando-a no desenvolvimento afetivo, intelectual e interativo; pois ela não atende a criança em seus aspectos sociais, deixando de respeitar a sua singularidade e subjetividade através de sua classificação limitadora. **CONCLUSÃO:** Acredita-se que o presente estudo promoveu um levantamento sobre os desafios e possibilidades encontradas pelos professores para o ensino da disciplina de Ciências e/ou Biologia para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, permitindo um melhor conhecimento destes profissionais para com o tema. De acordo com os resultados obtidos neste estudo, acredita-se que é possível

desenvolver um minicurso voltado para professores de Ciências e Biologia sobre alunos com TEA mais próximo da realidade vivenciada por estes profissionais, promovendo a relação entre teoria e prática de forma mais relevante para a capacitação destes professores.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-5ª** Edição Revisada (DSM-V-TR). Porto Alegre: Artmed; 2013.
- BRASIL. Decreto-Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da Presidência da República Casa Civil]. Brasília, 2012. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 22 maio 2018
- FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>> Acesso em 21 ago 2018.
- FERREIRA, R. S. C. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. UFOP. 2017.
- FRUCHI, P. A. O. Quais atividades pedagógicas uma criança autista pode realizar? 2015. Disponível em: <<http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/quaisatividades-pedagogicas-uma-crianca-autista-pode-realizar/>>. Acesso em: 22 mai 2018
- GOMES, M. A.; BALBINO, E.S.; SILVA, M. K. Inclusão escolar: um estudo sobre a aprendizagem da criança com autismo. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4. 2014, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: UFS, 2014. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiicoloquio/>>. Acesso em: 22 maio 2018
- GOMES, C.G.S.; MENDES, E.C. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte **Rev. bras. educ. espec.** Marília. 2010
- MARTINS, C. B.; LIMA, R. C. de. Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://jornal.faculadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/605>>. Acesso em: 22 maio 2018
- MELO, J. **Acessibilidade e autismo – materiais pedagógicos**. 2010. Disponível em: <<http://www.autismonoamazonas.com/2010/06/acessibilidade-e-autismo-materiais.html>>. Acesso em: 24 maio 2018
- MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. n. 52, 2015
- NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2016.

- NUNES, D.R.P.; AZEVEDO, M.Q.O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>> Acesso em: 22 ago 2018
- OLIVEIRA, L.G. A educação de crianças autistas: dificuldades e possibilidades. XXIV Seminário de Iniciação Científica e Tecnologia da PUC Rio. PUC Rio. 2016. Disponível em [http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2016/relatorios\\_pdf/ctch/EDU/EDU-Luciana\\_Oliveira.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2016/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Luciana_Oliveira.pdf) Acesso em: 22 ago 2018
- SILVA, M.K.; BALBINO, E.S. A importância da formação do professor frente ao Transtorno do Espectro Autista – TEA: estratégias educativas adaptadas. **VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ I encontro nordestino de inclusão na educação superior**. UFAL. v. 1, n. 1 2015
- SOUSA, M.J.S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. UnB/UAB. 2015. Disponível em <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015\\_MariaJosianeSousaDeSousa\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf)> Acesso em 01 mai 2018
- TEODORO, G.C.; GODINHO, M.C.S.; HACHIMINE, A.H.F. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016
- 

## EDUCAÇÃO MUSICAL, PROCESSO DE SOCIABILIDADE

Lorena Maria Seger

**Apresentador:** Lorena Maria Seger

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

Este artigo estudou a aplicação de conhecimento teórico-prático da música como ação sociocultural com crianças, adolescentes e respectivas famílias de bairros em vulnerabilidade no Município de Sinop-MT, além da pesquisa de campo realizada com moradoras e ex-moradoras no interior de Nova Petrópolis-RS, que conviveram com a música desde a infância. Inicialmente, partiu-se da hipótese de que a educação e a cultura através da música poderiam causar impactos na conquista de uma maior qualidade de vida e inclusão social, além de maior comprometimento com a vida escolar. O objetivo geral foi despertar nas crianças e jovens o gosto pela arte musical,

através da flauta doce, do violão e do canto coral, culminando na participação da Orquestra de Flautas e Coro Infantojuvenil de Sinop-MT e, ao mesmo tempo, criar um sentimento de estima e respeito entre as faixas etárias, estreitando a relação entre estas, como também o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Como objetivos específicos almejava-se oportunizar aos interessados o acesso à aprendizagem de um instrumento musical e qualificar o uso da voz, através do canto e no segundo grupo, estudar o efeito da música, que é essencialmente emoção e motivação, tornando-se estímulo à memória. No processo investigativo foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Desta forma, detectaram-se mudanças visíveis de comportamento dos autores da pesquisa qualitativa, com dados significativos de uma maior inclusão social, elevação da autoestima, senso de responsabilidade acurado e uma maior integração da família na vida social. No caso das moradoras e ex-moradoras o estudo demonstrou o poder que a música tem sobre o indivíduo, ativando a memória, melhorando o estado físico, social, mental e cognitivo, trazendo-lhes bem estar. O seu aprendizado provoca estímulos essenciais ao cérebro, realizando alterações visíveis no comportamento, sendo fator de organização mental, de prazer, de satisfação, e, com o passar dos anos, a lembrança de letras e melodias não se apaga e ao mesmo tempo, conecta-se elo de ligação com situações e experiências vividas. Baseando-se no resultado dos objetivos propostos, comprovou-se a importância e a influência da música no comportamento humano para o desenvolvimento psicológico e social dos envolvidos.

#### **REFERÊNCIAS**

- STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CUERVO, Luciane. **Musicalidade na Performance com a Flauta Doce**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- LOURO, Viviane et al. **Arte e responsabilidade social**. São Paulo: TDT Artes, 2010.
- GAINZA, V.H. **Estudo de psicopedagogia musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- 

#### **ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE DA ESCRITA MANUAL**

Monique Herrera Cardoso

Simone Aparecida Capellini

**Apresentador:** Monique Herrera Cardoso

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

**INTRODUÇÃO:** O ato de escrever é a capacidade do sujeito expressar seus pensamentos e ideias, sendo fundamental para o sucesso na escola, no mercado de trabalho e para participação na sociedade moderna (KIM; AL OTAIBA; WANZEK, 2015). Um estudo realizado com crianças de ensino fundamental (OVERVELDE; HULSTIJN, 2011) identificou que a escrita manual se desenvolve rapidamente durante o primeiro ano escolar (idade de 6 a 7 anos), evolui por volta do 7 a 8 anos e torna-se automática e organizada por volta dos 8 a 9 anos. A partir do momento em que a caligrafia se torna automática, o escritor não precisa mais se concentrar conscientemente sobre a mecânica da escrita e, conseqüentemente, libera recursos de memória de trabalho e atenção para o processo de escrita de alto nível (como, por exemplo, a revisão do texto escrito), garantindo, dessa forma, um texto melhor escrito (MCCARNEY et al., 2013). Entretanto, mesmo com uma prática adequada, a literatura aponta que cerca de 5% a 30% de crianças com idade escolar podem apresentar dificuldades quanto ao desenvolvimento da escrita manual (DUISER et al., 2014; OVERVELDE; HULSTIJN, 2011), e conseqüentemente tendem a ficar frustradas ao tentar colocar suas ideias no papel, inibindo sua capacidade de compor textos (MEDWELL; WRAY, 2008). Dificuldades contínuas podem levar à prejuízos como legibilidade ruim, velocidade reduzida, queixas de dor, tensão e/ou desconforto durante a escrita, baixa auto-estima, menor motivação para atividades que envolvem a escrita e efeito negativo sobre o desempenho acadêmico (SHEN; LEE; CHEN, 2012; VAN HARTINGSVELDT et al., 2015). Estudos recentes (HOWE et al., 2017) apontam que esta alta prevalência de dificuldades com a escrita manual em escolares deve-se as habilidades percepto-viso-motoras defasadas (BO et al., 2014), interferindo tanto na

qualidade da caligrafia (MALDARELLI et al., 2015) quanto na velocidade de escrita (BROWN; LINK, 2016), ou seja, quanto melhor o desempenho em testes padronizados de percepção visual ou integração motora visual, as crianças escreviam mais rápido e produziam letras mais legíveis do que seus pares com pontuações mais baixas (DUISER et al., 2014; GREWAL; VIG; SAINI, 2014). Atualmente, no Brasil, além da escassez de procedimentos de avaliação da escrita manual, existem procedimentos que estão disponíveis apenas para pesquisa, impossibilitando o uso por parte do profissional da educação e da saúde, por exemplo: a Escala de Disgrafia (LORENZINI, 1993). Até o momento da realização da pesquisa, não se encontrou um instrumento único que possa ser utilizado para avaliar a escrita manual e também as habilidades de função motora fina e percepto-viso-motoras. Portanto, torna-se necessário a elaboração de um procedimento único de avaliação, para que se conheça o perfil caligráfico dos escolares, de acordo com a faixa etária, identifique quem são os escolares que apresentam o diagnóstico de disgrafia e se as habilidades de função motora fina e/ou percepto-viso-motoras estão defasadas, pois assim, a partir da identificação, seria possível que educadores e profissionais da área da educação planejassem orientações e estratégias adequadas para cada escolar. OBJETIVOS: Este estudo teve como objetivo principal elaborar um instrumento de avaliação para análise da escrita manual para escolares do ensino fundamental, com idade entre 9 a 14 anos e, para tanto, apresentou-se na forma de dois estudos: O Estudo 1 teve como objetivo a elaboração de um instrumento de avaliação; E o estudo 02 caracterizar o perfil e comparar o desempenho dos escolares do ensino fundamental I e II no procedimento elaborado. MÉTODOS: Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Para o Estudo 01, primeiramente se fez necessário realizar um levantamento de estudos anteriores que avaliaram a escrita manual, a habilidade percepto-viso-motora e/ou a função motora fina. Este levantamento foi realizado nas bases de dados da Scielo, Google Scholar, Science Direct, Medline e consulta a livros publicados, com o intuito de conhecer como os estudos tem investigado tais habilidades, se fazem uso de estratégias ou de instrumentos de avaliação e quais são seus critérios de análise. Após a leitura

dos textos foram selecionadas as tarefas que compuseram o PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA LEGIBILIDADE DA ESCRITA (PALEG), sendo distribuídas em três baterias: Bateria de avaliação da escrita manual (BAT-EM), Bateria de avaliação da função motora fina (BAT-FMF) e a Bateria de avaliação da habilidade percepto-viso-motora (BAT-PVM). A fim de detectar eventuais erros e os aspectos práticos, do procedimento elaborado, o estudo piloto foi realizado. Ao final, foram avaliados vinte e três escolares, provenientes de duas escolas públicas, matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre a faixa etária de 09 anos a 14 anos e 11 meses, de ambos os gêneros. Houve um cuidado da pesquisadora em realizar a aplicação do procedimento ao final do segundo semestre do ano letivo (no mês de outubro), para que os escolares, principalmente os de 9 anos de idade, já tivessem tempo de automatizar a escrita. A aplicação do procedimento se deu em grupos compostos por quatro escolares (com exceção das tarefas que foram necessárias à aplicação individual), realizada em uma sala cedida pelas escolas participantes. Foram utilizados três dias para a aplicação do PALEG, sendo um dia destinado para a aplicação da bateria de escrita, o segundo dia para a bateria de função motora fina e o terceiro dia para a bateria percepto-viso-motoras. A cada explicação das tarefas, os escolares poderiam questionar, caso não compreendessem o que estava sendo solicitado, e ao final de cada bateria eles eram questionados sobre a dificuldade de realizar o que foi proposto e se havia alguma sugestão para melhorar a compreensão do procedimento. Para o estudo 02, a coleta de dados foi realizada nas mesmas escolas em que se aplicou o estudo piloto, visto que os coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e professores das duas escolas públicas já tinham o conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e os detalhes sobre os procedimentos de coleta de dados. Partindo da proposta de avaliar escolares de 9 anos de idade até 14 anos e 11 meses, os pais e/ou responsáveis pelo escolares matriculados do 3º ano do ensino fundamental I até o 9º ano do ensino fundamental II foram contatados por meio de uma carta, enviada pelos alunos, na qual continha informações e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e detalhes dos procedimentos de coleta e o termo de consentimento

livre e esclarecido. Os escolares que participaram da pesquisa entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e o termo de assentimento assinado pelos próprios escolares com idade a partir de 12 anos. Como critério de inclusão, os escolares não poderiam apresentar anotações em seus prontuários escolares referentes à presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva, queixa auditiva, visual ou motora e, ainda, não poderiam ter feito nenhuma intervenção (clínica e/ou pedagógica) para questões caligráficas. Caso o escolar não se enquadrasse em um desses critérios de seleção ele não seria selecionado para essa etapa da pesquisa. Diante dos critérios, participaram 210 escolares, matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre a faixa etária de 09 anos a 14 anos e 11 meses, de ambos os gêneros, os quais foram divididos em 6 grupos, levando em consideração a faixa etária, sendo eles G9 (38 escolares com idade entre 9 anos e 9 anos e 11 meses), G10 (44 escolares com idade entre 10 anos e 10 anos e 11 meses), G11 (40 escolares com idade entre 11 anos e 11 anos e 11 meses), G12 (39 escolares com idade entre 12 anos e 12 anos e 11 meses), G13 (24 escolares com idade entre 13 anos e 13 anos e 11 meses) e G14 (25 escolares com idade entre 14 anos e 14 anos e 11 meses). A aplicação do PALEG se deu em grupo para a BAT-EM (exceto a tarefa 01, pois foi coletada individualmente) e para a BAT-PVM, as quais foram realizadas dentro de sala de aula, durante o turno escolar, em horário previsto anteriormente e com a presença do professor, utilizando 50 minutos para cada uma das baterias (tempo de uma aula). Já a BAT-FMF foi realizada individualmente, em uma sala cedida pelas escolas participantes, durante o turno escolar, totalizando 15 minutos, no máximo, do aluno fora de sala de aula. Após a finalização da coleta de dados, os mesmos foram analisados quanto ao desempenho em cada tarefa. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O resultado do estudo 01 se deu com a elaboração das provas que compuseram o PALEG, sendo que para o BAT-EM (Bateria de 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 executada pelos escolares. A tarefa 2 (escrita do nome próprio e sobrenome) e a tarefa 3 (escrita dos algarismos), foram escolhidas para avaliação da qualidade da escrita quando esta é exigida pela memória, ou seja, algo que o sujeito já escreveu inúmeras vezes. A literatura relata que a escrita do próprio nome é a primeira palavra que a criança aprende a escrever (BLOODGOOD, 1999; PURANIK; LONIGAN, 2012; TREIMAN; BRODERICK, 1998), 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 (PÈREZ, 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 (PRALER, 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 BAT-EM, além da análise da legibilidade de escrita serão tomadas medidas de velocidade de escrita, pois a fluência com que o escolar escreve pode ser considerada um excelente indicador da qualidade da composição escrita (GRAHAM et al., 1997; JONES; CHRISTENSEN, 1999; PURANIK; AL OTAIBA, 2012). Foram inseridos as baterias de avaliação das habilidades motoras finas (BAT-FMF) composta pela tarefa 06 - encaixe de pinos, Tarefa 07 – uso de prendedor, Tarefa 08 - fechar e abrir uma garrafa pet, Tarefa 09 - recorte de figuras com as mãos e Tarefa 10 – recortar e dobrar papel ao meio, e ainda as tarefas da bateria de avaliação das habilidades percepto-visomotoras (BAT-PVM), sendo elas a Tarefa 11 – preenchimento de figuras, Tarefa 12 - três movimentos básicos e a Tarefa 13 - copiar diferentes formas. De acordo com a literatura (SOVIK, 1975; THOMASSEN; TEULINGS, 1983)

essas tarefas são essenciais para escrita, uma vez que podem auxiliar os escolares a distinguir visualmente as formas gráficas, realizar possíveis correções e a formar as letras com precisão (TSENG; CHOW, 2000). Além 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 do PALEG. No estudo 02, após a aplicação das provas do PALEG foi possível observar que em quase todas as tarefas propostas pela BAT-FMF e pela BAT-PVM, os escolares de 9 anos são os que se apresentam com desempenho inferior em comparação aos demais grupos, sendo a tarefa de colocar algodão em prendedores (tarefa 07) a que melhor discriminou o desempenho dos escolares na habilidade de função motora fina, mostrando que escolares de 9 e 10 anos de idade apresentam média de desempenho semelhantes e inferior aos escolares de 11, 12, 13 e 14, já os escolares de 11 e 12 anos se mostraram com desempenho semelhantes e inferior os escolares de 13 e 14 anos e, estes, por sua vez, mostraram desempenho semelhante e superior aos demais escolares. Dentre todas as tarefas propostas da BAT-PVM, a que melhor discriminou o desempenho dos escolares na habilidade percepto-viso-motora foi a de cópia de formas complexas livre sem tracejados (Tarefa 13), mostrando que escolares de 9 anos de idade apresentaram desempenho inferior a todos os demais grupos. Há um aumento no desempenho dos escolares de 10, 11 e 12 anos de idade (os quais se mostraram semelhantes entre si), aos 13 anos de idade o desempenho se mostrou ainda em ascensão, entretanto, aos 14 anos de idade o desempenho na tarefa foi inferior aos dos escolares de 13, se aproximando e sendo semelhante ao dos escolares de 10, 11 e 12 anos de idade. Esse desempenho inferior por parte dos escolares mais jovens (9 e 10 anos de idade) pode ser justificado pelo fato que a habilidade da percepção visual ainda está em fase de desenvolvimento, pois esta atinge seu nível adulto por volta de 11/12 anos de idade (DELIBERATO, 2000; TSAI; WILSON; WU, 2008). Já nas tarefas da BAT-EM foi possível notar que na tarefa 01 (escrita do alfabeto), na tarefa 03 (escrita dos algarismos), na tarefa 04 (cópia do texto) e

na tarefa 05 (produção textual) os escolares mais velhos (11, 12, 13 e 14 anos de idade) apresentaram mais letras/ algarismos/ palavras ilegíveis quando comparados com os mais jovens (9 e 10 anos de idade). Somente na tarefa 02 (escrita do próprio nome) os escolares de 9 e 10 anos de idade escreveram menos nomes e com legibilidade inferior, quando comparado com os escolares mais velhos (13 e 14 anos). Uma justificativa para esse desempenho inferior dos escolares mais velhos pode ser diante a essa faixa etária esses escolares já adquiriram o seu próprio estilo de caligrafia (SIMONNET; ANQUETIL; BOUILLON, 2017), e suas características individuais (tais como gênero sexual, preferências, nível de habilidade e prática com a escrita, coordenação motora, motivação e entre outras), podem interferir na qualidade e velocidade da escrita (AHMED et al., 2017). Outro fato relevante encontrado foi que os escolares de 9 anos de idade levam mais tempo para escrever o alfabeto (tarefa 01) do que os demais grupos etários. Essa lentidão por parte dos mais velhos corrobora a literatura, que diz que para se fazer uso da escrita manual são necessárias as representações mnemônicas visuais de cada letra, o reconhecimento dos traços que compõem cada letra e a capacidade de reproduzir motoramente esses traços respeitando sua ordem e direção (SCHICKEDANZ, 1999), quando essas ainda não estão automatizadas pode haver uma velocidade reduzida na escrita desses escolares. **CONCLUSÃO:** Os resultados apontam que o procedimento elaborado pode ser eficaz para avaliar e caracterizar escrita manual, a habilidade percepto-viso-motora e a função motora fina dos escolares deste estudo, indicando que o mesmo possa vir a ser um instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuem na área da educação.

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

## **REFERÊNCIAS**

- AHMED, M. et al. Improving handwriting based gender classification using ensemble classifiers. *Expert Systems with Applications*, v. 85, n.1, p. 158-168, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.05.033>
- ALMEIDA, P. H. T. Q. et al. 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
- BO, J. et al. Examining the relationship between motor assessments and handwriting consistency in children with and without probable developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, v. 35, n. 9, p. 2035–2043, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.04.027>
- 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.
- BROWN, T.; LINK, J. The association between measures of visual perception, visual-motor integration, and in-hand manipulation skills of school-age children and their manuscript handwriting speed. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 79, n. 3, p. 163–171, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1177/0308022615600179>.
- DELIBERATO, D. Aspectos da percepção visual em pré-escolares surdos e ouvintes. 2000. 147 f. Tese (Doutorado em ciências médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DEUEL, R. K. Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*. v. 10, n. Suppl 1, p. S6-8, 1995.
- DUISER, I., et al. Relationship between the quality of children's handwriting and the Beery Buktenica developmental test of visuomotor integration after one year of writing tuition. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 61, p. 76–82, 2014. <http://dx.doi.org/10.1111/1440-1630.12064>.
- GRAHAM, S. et al. Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 1, p. 170-182, 1997. doi:10.1037/0022-0663.89.1.170.
- GREWAL, R. K.; VIG, D.; SAINI, S. Role of visual perception in improving quality of handwriting. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, v. 5, n. 5, p. 591–595, 2014.
- HOWE, T-H. et al. The Computerized Perceptual Motor Skills Assessment: A new visual perceptual motor skills evaluation tool for children in early elementary grades. *Research in Developmental Disabilities*, v. 69, p. 30-38, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.010>
- JONES, D.; CHRISTENSEN, C. Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, p. 44–49, 1999. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.44
- KIM, Y. S.; AL OTAIBA, S.; WANZEK, J. Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, v. 37, p. 27–37, 2015.
- LORENZINI, M. V. Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra. 1993. (Dissertação de mestrado não publicada) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1993.
- MALDARELLI, J. E. et al. Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Developmental Psychology*, v. 51, n.7, p. 879–888, 2015. doi: 10.1037/a0039424.

- 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
- MEDWELL, J.; WRAY, D. Handwriting – A forgotten language skill? *Language and Education*, v. 22, p. 34–47, 2008. doi: 10.2167/le722.0
- OVERVELDE, A.; HULSTIJN, W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, v. 32, n. 2, p. 540–548, 2011. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.027.
- PÉREZ, J. A. P. *La Disgrafia: Concepto, diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Escritura*. Espanha: CEPE; 1983.
- PURANIK, C.; AL OTAIBA, 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
- SCHICKEDANZ, J.A. *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1999.
- SHEN, I-H.; LEE, T-Y.; CHEN, C-L. Handwriting performance and underlying factors in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, v. 33, p. 1301–1309, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.02.010>
- SIMONNET, D.; ANQUETIL, E.; BOUILLON, M. Multi-criteria handwriting quality analysis with online fuzzy models. *Pattern Recognition*, v. 69, p. 310-324, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.patcog.2017.04.003>
- SOVIK, N. *Developmental Cybernetics of Handwriting and Graphic Behavior*. Universitetsforlaget: Oslo, 1975.
- THOMASSEN, J. W. M.; TEULINGS, H. M. The development of handwriting. In: MARTLEW, M. (Ed.). *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*, Nova York: John Wiley & Sons, Ltd., 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.
- TAI C. L.; WILSON P. H.; WU S. K. Role of visual–perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, Netherlands, n. 24, v. 4, p. 649-64, 2008
- 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.
- VAN HARTINGSVELDT, M. J. et al. Predictive validity of kindergarten assessments on handwriting readiness. *Research in Developmental Disabilities*, v. 36, p. 114–124, 2015. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.08.014.

## LEPIC® - SOFTWARE DE ANÁLISE DA LEITURA

Luciana Mendonça Alves

Lucas De Oliveira Cunha

Luiz Felipe Santos

Felipe Melo

Letícia Correa Celeste

**Apresentador:** Lucas de Oliveira Cunha

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

A avaliação das medidas de fluência em leitura oral tem sido confirmada por pesquisas nacionais e internacionais como um importante indicador de problemas de leitura. Entretanto a avaliação destas medidas é trabalhosa e até então realizada de maneira manual, demandando muito tempo e conhecimentos teóricos sobre a temática. Por este motivo elas se tornam em alguns casos inviáveis de serem realizadas manualmente para grandes grupos, como acontece no contexto de uma escola, onde é preciso comparar as habilidades de muitos escolares em cada turma. Foi pensando nestas dificuldades que foi desenvolvido o *software* LEPIC®. Sua proposta é otimizar a avaliação dos parâmetros de leitura oral de indivíduos de qualquer idade, com um sistema de análise semiautomática que conta com confiabilidade na análise dos dados, além de recursos como geração de relatórios, comparação de resultados e organização das medidas. O programa possui aplicabilidade clínica e educacional e pode ser operado por qualquer profissional envolvido com o monitoramento, a avaliação e o diagnóstico dos problemas de leitura. O presente trabalho objetiva apresentar o *software* assim como as análises preliminares de confiabilidade do mesmo.

**Introdução:**

Diversos estudos na literatura nacional e internacional apontam para a importância da investigação objetiva dos parâmetros de leitura oral na

avaliação do desempenho da habilidade de leitura. Os trabalhos realizados por Navas et al. (2009); Kawano et al. (2011); Martins & Capellini (2014) e Alves (2007) evidenciam a relevância que a avaliação objetiva das medidas de fluência leitora possuem para indicar problemas de leitura, dentre os quais figura a dislexia.

Na prática clínica em fonoaudiologia a avaliação da fluência de leitura tem como base a avaliação perceptiva subjetiva dos parâmetros prosódicos e da fluência, que se caracteriza como um processo trabalhoso e demorado. Segundo Alves (2007) os aspectos relacionados à prosódia na leitura de crianças disléxicas se encontram alterados. Estes parâmetros prosódicos assim como outros parâmetros da fluência de leitura oral podem ser objetivamente medidos. (Alves, Reis e Pinheiro, 2015; Alves, Lalain, Ghio e Celeste, 2015; Alves, Reis, Pinheiro e Capellini, 2009; Alves, Pinheiro, Reis e Capellini, 2009; Alves, Pinheiro, Capellini e Reis, 2007, Alves, 2007; Alves, Pinheiro, Capellini e Reis, 2006).

A fim de preencher esta importante lacuna, o *software LEPIC®* foi idealizado por duas fonoaudiólogas e um engenheiro de Sistemas de Informação. Seu objetivo é otimizar a análise de fluência e compreensão de leitura, uma vez que a análise da fluência leitora pode ser um processo trabalhoso e que demanda muito tempo, especialmente para pessoas que não possuem formação específica na área. Isto acontece porque a avaliação destes parâmetros de leitura exige conhecimento teórico sobre as medidas de fluência de leitura, mais acessíveis à fonoaudiólogos, habilidade em confecção de planilhas para registrar os dados referentes a cada leitura, habilidade em construção de gráficos para comparação do desempenho de leitura do grupo avaliado e ainda conhecimentos em estatística para classificação dos escolares abaixo da média (com menor desempenho em leitura) que devem receber maior atenção. Este processo, quando realizado manualmente, demanda muito tempo porque é necessária a gravação, transcrição e análise de cada leitura além dos cálculos que devem ser realizados para se encontrar cada medida. Quando pensamos em uma comparação entre turmas ou escolas diferentes o tempo gasto para a análise se torna muito maior, dificultando ainda mais a realização

da análise. A existência de um *software* que otimiza a análise das medidas de fluência leitora significa uma economia de tempo e de instrumentos de medida, uma vez que o programa instalado no computador dispensa a utilização de calculadoras, cronômetros, impressão de folhas e outros instrumentos.

A proposta do *software* é realizar a análise semi automática e instantânea da fluência leitora de indivíduos de todas as idades, seja para apoio na avaliação da leitura ou como forma de monitoramento das habilidades de leitura e do desenvolvimento do escolar nesta habilidade.

O *software* possui possibilidades de aplicação em ambiente escolar com especial relevância para o Ensino Fundamental, verificando o progresso dos alunos em relação a sua idade, série escolar e também em relação à sua turma. A utilização do programa permite a identificação de alunos com desenvolvimento dos níveis de fluência leitora abaixo do esperado para idade e série escolar, direcionando a atenção dos educadores e agilizando o encaminhamento, seja para uma avaliação mais completa ou para orientações, prevenindo o desenvolvimento de problemas acadêmicos, psicológicos ou sociais. No ambiente escolar o *software* pode ser utilizado pelo professor da turma ou outro profissional da educação.

O programa também possui aplicabilidade clínica para indivíduos de qualquer idade com queixas de leitura, podendo ser utilizado em consultórios por fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais que atuam na avaliação e diagnóstico de problemas de leitura.

Ressalta-se que não se trata de um instrumento único de diagnóstico dos problemas de leitura, mas de um recurso para auxiliar a investigação do desenvolvimento desta habilidade com ênfase em demonstrar como o indivíduo se encontra em relação aos seus pares no que diz respeito às habilidades de leitura auxiliando na identificação de atrasos e dificuldades no desenvolvimento. Esta investigação auxilia o diagnóstico dos problemas de leitura juntamente a outras avaliações realizadas por um profissional capacitado.

**Objetivos:**

O objetivo do presente trabalho é apresentar o *software* LEPIC®, suas aplicações em análise de fluência e compreensão de leitura, bem como as análises preliminares de confiabilidade do mesmo.

### **Métodos:**

O *software* foi desenvolvido de forma a realizar a análise semiautomática da fluência de leitura a partir da gravação da leitura oral do indivíduo que se pretende avaliar. A gravação da leitura pode ser realizada pelo próprio *software* ou em outro dispositivo e importado para o programa no formato de extensão “.wav”.

O programa é capaz de analisar o nível de desenvolvimento da fluência leitora e ainda o grau de compreensão do texto lido por meio de questões objetivas.

O *software* trabalha com as seguintes medidas:

- ? Tempo total de leitura.
- ? Quantidade de palavras lidas por minuto (PPM ou Taxa de leitura).
- ? Quantidade de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM ou Acurácia).
- ? Quantidade de sílabas por segundo.
- ? Quantidade de palavras lidas de forma imprecisa.
- ? Tipos de trocas cometidas.
- ? Análise do texto completo e do primeiro minuto de leitura.
- ? Desempenho em provas objetivas (quantidade de acertos).
- ? Tempo de reação para as questões de interpretação de texto.

Algumas medidas são calculadas de forma automática pelo programa, são elas:

- ? Tempo total de leitura

Caracteriza-se pelo tempo total gasto na leitura de um texto e é medido em segundos. Quando o áudio é inserido no programa, este calcula automaticamente o tempo gasto na leitura do texto.

- ? Quantidade de palavras lidas por minuto (PPM) ou taxa de leitura.

Representa o número de palavras lidas por minuto por um determinado leitor. É calculada pela fórmula:

*Taxa de leitura = número de palavras lidas x 60 segundos / Tempo total de leitura (em segundos)*

? Quantidade de sílabas por segundo.

Representa a quantidade de sílabas lidas por segundo, também conhecida como taxa de elocução. É calculada pela fórmula:

Taxa de elocução: número de sílabas emitidas / tempo total de leitura (em segundos)

? Análise do texto completo e do primeiro minuto de leitura.

Inclui o cálculo das medidas Palavras por minuto (PPM ou taxa de leitura) e palavras lidas corretamente por minuto (PCPM ou acurácia) referentes ao 1º minuto de leitura e do texto como um todo.

? Desempenho em provas objetivas

Para cada texto inserido no *software* é possível inserir também um questionário para avaliação da compreensão do material lido. O desempenho nas provas objetivas representa o número de acertos do indivíduo nas questões referentes ao texto.

? Tempo de reação para as questões de interpretação de texto.

É o cálculo do tempo gasto para responder às questões objetivas referentes ao texto lido.

Outras medidas são calculadas de forma semiautomática, ou seja, exigem algum grau de análise do operador do programa acerca da leitura que está sendo avaliada. As medidas analisadas de forma semiautomática são:

? Acurácia

Para o cálculo da acurácia ou quantidade de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) são contadas apenas as palavras que tiveram uma leitura fluente, ou seja, sem hesitações, falhas e revisões (falhas na decodificação da palavra). Para esta medida utiliza-se a fórmula:

Acurácia = número de palavras lidas corretamente x 60 segundos / tempo total de leitura (em segundos)

? Quantidade de palavras lidas de forma imprecisa

São computadas as palavras lidas incorretamente, com presença de trocas, omissões, acréscimos e inversões (erros de decodificação) identificadas na análise da quantidade de palavras lidas corretamente por minuto.

? Tipos de trocas cometidas durante a leitura

Considera-se as seguintes categorias de tipos de erros de leitura:

- Troca por palavra visualmente similar
- Regularizações
- Desrespeito à regra de correspondência grafofonêmica independente do contexto
- Omissões e adições
- Falhas de aplicação das regras ortográficas
- Inversões de sequência
- Erro quanto ao emprego da tonicidade
- Erro por desrespeito ao sinal gráfico de acentuação
- Erros complexos
- Recusas

As medidas citadas seguem a metodologia proposta por Kawano, Kida, Carvalho e Ávila (2011).

Os resultados da análise de todas as medidas de leitura apresentadas acima são apresentados em relatórios individuais e gerados resultados em planilhas e em gráficos. Estas últimas formas de apresentação dos dados são úteis para realizar a comparação entre leitores de um mesmo grupo, que podem ser, por exemplo, alunos de uma mesma turma ou série escolar. Nesta situação podemos observar por meio dos dados quais são os leitores que se encontram com o desempenho dentro do esperado para o grupo, quais estão com o desempenho superior ao da média de leitura e quais leitores estão com o desempenho abaixo do esperado, necessitando de maior atenção. Também podem ser gerados relatórios comparativos entre grupos e entre indivíduos de um mesmo grupo.

O *software* LEPIC® pode ser aplicado em indivíduos de qualquer idade, basta que este tenha sido alfabetizado e seja capaz de realizar leitura oral. Além de se estender a uma grande faixa etária o programa é aplicável a indivíduos com

e sem queixas de dificuldade de aprendizagem. Apresenta grande utilidade para avaliar a leitura de alunos do Ensino Fundamental otimizando o tempo gasto para análise dos dados, organizando os resultados e comparando-os.

O *software* aceita a inserção de qualquer texto. Sugere-se que o texto escolhido para a leitura seja compatível com a faixa etária na qual será aplicado pensando em vocabulário e construção sintática. O texto pode ser inserido no *software* no formato TXT. Neste momento o operador do programa deve inserir a quantidade de sílabas existentes no texto para um cálculo mais preciso de medidas como a quantidade de sílabas por segundo.

Após inserir o texto, pode-se inserir o questionário, também no formato TXT, e o número de questões que ele possui, que serão utilizados para análise da quantidade de acertos e do tempo gasto para responder ao questionário. Portanto a análise realizada pelo programa é baseada nos dados da leitura e da interpretação de um texto pré definido.

A identificação do leitor é realizada com os dados pessoais e escolares como o nome da escola, tipo de escola e turma. Um leitor pode ser cadastrado no programa pelo sistema de cadastro deste ou ter seus dados informados no momento da importação dos áudios. Um leitor cadastrado pode ser removido do programa ou ter seus dados modificados.

Nos textos inseridos no LEPIC ® podem ser realizadas três tipos de marcações. São elas:

- Definição de erro de leitura, o operador do programa poderá acrescentar anotações sobre o erro de leitura cometido pelo leitor.
- Indicação de palavra omitida, repetida ou inserida. Caso alguma destas situações aconteça o sistema pode ser informado e levará a informação em consideração na geração dos relatórios.
- Marcação do primeiro minuto de leitura.

A efetividade do *software* LEPIC® em indivíduos adultos foi comprovada no estudo de Alves, Melo e Celeste (2018). Este estudo funcionou como uma verificação da eficiência e funcionalidade do *software* e foi conduzido com a análise do corpus de dados da pesquisa de Alves, Moojen, Navas e Celeste

(2018) sobre fluência leitora em adultos com e sem o diagnóstico prévio de dislexia.

As autoras analisaram amostras de leitura de 58 indivíduos adultos dentre os quais, 30 apresentavam o diagnóstico de dislexia. Foram coletadas amostras de leitura dos sujeitos e prosseguiu-se com a análise dos dados de leitura coletados tanto pelo *software* como de forma manual por uma pesquisadora com experiência na área, segundo a metodologia de Kawano, Kida, Carvalho e Ávila (2001). Foram analisados os parâmetros: Tempo total de leitura (em minutos), quantidade de erros cometidos durante a leitura, taxa de leitura (PPM), e acurácia (PCPM). As duas últimas medidas foram calculadas tendo como base apenas o primeiro minuto de leitura do texto.

Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizadas as medidas estatísticas descritivas (média e desvio padrão) e para a comparação entre as amostras o teste *t* de *student*, com significância de 5%. A análise foi realizada pelo *software* e de forma manual, para o grupo controle entre si, para os grupos com dislexia entre si e para comparar o grupo controle com o grupo com dislexia.

### **Resultados e Discussão:**

O *software* possui uma gama ampla de possibilidades e pode ser utilizado por todos aqueles profissionais que estão envolvidos com o ensino, avaliação e terapia de leitura. Dentre estes profissionais podemos citar: fonoaudiólogos, professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos entre outros.

O sistema de geração de relatórios do *software* permite a análise do desempenho de leitura tanto de indivíduos isolados como em grupo. Neste sentido podem ser gerados relatórios individuais com as medidas dos parâmetros de fluência e compreensão leitora daquela pessoa individualmente, assim como geradas comparações entre diferentes turmas e escolas. Por exemplo, o gráfico com a média do número de palavras lidas por minuto é gerado automaticamente e apresenta, para a turma selecionada os escolares classificados em leitores excelentes (acima do desvio padrão), leitores dentro do desvio padrão e leitores sob atenção (abaixo do desvio padrão). Ou seja, realiza comparações, separando leitores típicos, leitores acima da média e

leitores que precisam de atenção. Os relatórios podem ser salvos e impressos pelo próprio *software*.

Para usos futuros o programa pode realizar o chamado relatório agrupado por meio do qual são gerados em formato CSV (Comma-separated values), podendo ter os dados aproveitados por ferramentas de manipulação de planilhas como o Microsoft Excel. Nestes relatórios agrupados, para todas as turmas e escolas, estão presentes dados como identificação do leitor, texto e grupo, além de dados relativos à leitura como: Respostas corretas, número de palavras lidas no 1º minuto, número de palavras corretas lidas no 1º minuto, PPM, PCPM, tempo de leitura, sílabas por minuto, sílabas por segundo, taxa de elocução, taxa de articulação e tempo de articulação.

Os resultados da análise de efetividade do *software* conduzido por Alves, Melo e Celeste (2018) com leitores adultos apontaram que não houve diferença significativa entre a análise de leitura realizada pela pesquisadora e a análise realizada pelo LEPIC® tanto para o grupo controle como para o grupo com dislexia. As análises foram significativas apenas quando se comparou o grupo controle ao grupo com dislexia nas duas análises (manual e realizada pelo programa), evidenciando que o *software* possui uma análise precisa tanto para leitores típicos quanto para leitores com quadro de transtorno de leitura.

O mesmo estudo evidenciou ainda que o grupo de adultos com dislexia possui menores valores nas medidas de velocidade de leitura, mostrando que leem uma menor quantidade de palavras por minuto e com uma menor precisão. Estes resultados também foram encontrados no estudo de Lira, Pazeto, Mousinho e Peres (2017) que identificaram a velocidade de leitura em adultos com dislexia como uma medida com relevância para a identificação do transtorno, reforçando a importância da avaliação da fluência leitora em adultos com queixas de dificuldades de leitura.

Com relação à análise comparativa de velocidade de leitura realizada entre o primeiro minuto de leitura e do texto completo o estudo de verificação do *Software* evidencia ausência de diferença estatística ao se comparar os dois valores, resultados também encontrados no estudo de Celeste, Pereira, Pereira e Alves (2018) realizado com leitores típicos do Ensino Fundamental I. Estes

resultados são relevantes porque apontam para a confiabilidade da análise simplificada do primeiro minuto de leitura, útil para triagens ou diante da impossibilidade da leitura de um texto completo. Este é mais um complemento útil do *software*.

É importante ressaltar que os resultados apontaram ainda que, embora o tempo médio de leitura de um texto por um adulto com dislexia seja maior, ao se observar este aspecto de forma perceptivo-auditiva as dificuldades não são tão evidentes, uma vez que muitos leitores conseguem desenvolver estratégias e adaptações em alguns parâmetros de leitura com o avanço dos anos escolares, o que reforça a utilização de medidas objetivas na avaliação da velocidade de leitura em todas as idades.

Este fato também acontece com a variação melódica na leitura de adultos disléxicos. Apesar da análise por medidas dos valores da Frequência fundamental (F0) não ser estatisticamente diferente do grupo sem dislexia, observa-se que o grupo controle apresentou maiores valores de variação, o que é compatível com uma tendência a uma leitura mais expressiva. Devido ao contexto social e profissional dos adultos com dislexia pesquisados, entendemos que estes já venceram as dificuldades de base de decodificação de palavras o que lhes permite utilizar o esforço cognitivo em tarefas suprasegmentais da leitura.

Com relação à quantidade de erros cometidos durante a leitura observou-se uma diferença evidente entre o grupo de adultos com e sem dislexia. O grupo com dislexia comete mais erros, mantendo ainda resquícios da dificuldade com a habilidade de decodificação de palavras o que é uma das principais dificuldades apresentadas por indivíduos com dislexia (FLETCHER, 2007; LYON, SHAYWITZ, 2003; DSM-5).

### **Conclusão:**

O *software* LEPIC® é capaz de otimizar o tempo gasto na avaliação da fluência de leitura. Pode ser utilizado para avaliar a leitura de crianças, adolescentes e adultos com ou sem quadros de dificuldades de leitura. O programa emite relatórios individuais e também compara os sujeitos e grupos

com base nos resultados encontrados. Demonstrou efetividade à comparação entre análises manuais e automáticas realizadas pelo *software*.

Possui aplicações clínicas, educacionais e científicas, mostrando-se como uma ferramenta de análise de leitura com utilidade para profissionais que atuam com fluência e compreensão de leitura.

#### **Referências:**

ALVES, L.M.; REIS, C.; PINHEIRO, A. Prosody and reading in dyslexic children. **Dyslexia**. 2015;21(1):35-49.

ALVES, L.M.; LALAIN, M.; GHIO, A.; CELESTE, L. Escala Multidimensional de fluência em leitura: avaliação perceptiva da leitura de escolares com e sem dislexia do desenvolvimento. In: MOUSINHO, R.; ALVES, L.M.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas - volume III**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. III, p. 151-164.

ALVES, L.M.; PINHEIRO, A.; REIS, C.; CAPELLINI, S. A. Medidas objetivas de fluência de leitura e o processo de compreensão. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C.; MELLO, C.; CAPELLINI, S.; MOUSINHO, R.; ALVES, L.M. (Org.). **Temas em dislexia**. 1ed. São Paulo: Artes Médicas, 2009, p. 89-102.

ALVES, L.M.; PINHEIRO, A.; CAPELLINI, S. A.; REIS, C. Entonação nos transtornos da leitura. **Revista Educação: Temas e Problemas**, v. 4, p. 141-154, 2007.

ALVES, L.M.; PINHEIRO, A.; CAPELLINI, S. A.; REIS, C. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Rev. Soc. Bras. fonoaudiol.**, v. 11, p. 151-157, 2006.

ALVES, L.M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Brasil, 2007.

ALVES, L. M.; MOOJEN, S. M. P.; NAVAS, A. L.; CELESTE, L. C. parâmetros prosódicos na leitura de adultos com e sem diagnóstico de dislexia. In: ALVES, L. M.; MOOJEN, S. M. P.; NAVAS, A. L.; CELESTE, L. C. **Dislexia - Novos temas, novas perspectivas - Volume IV**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

ALVES, L. M.; MELO, F. S. M. C.; CELESTE, L. C. LEPIC® – *Software* de análise de leitura. In: ALVES, L. M.; MOOJEN, S. M. P.; NAVAS, A. L.; CELESTE, L. C. **Dislexia - Novos temas, novas perspectivas - Volume IV**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - 5**; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...[et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. Porto alegre: Artmed, 2014.

CELESTE, L. C.; PEREIRA, E. S.; PEREIRA, N. R. R.; ALVES, L. M. Parâmetros prosódicos de leitura em escolares do segundo ao quinto ano do ensino fundamental. **CoDAS**. 2018.; 30(1): 1-4.

FLETCHER, J. M. Dyslexia: the evolution of a scientific concept. **J int Neuropsychol Soc**. 2007; 15(4): 5001-508.

KAWANO CE, KIDA ASB, CARVALHO CAF, ÁVILA CRB. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 16,1,p. 9-18, 2011.

LIRA, L.; PAZETO, N.; MOUSINHO, R.; PERES, S. Investigação da sensibilidade de instrumentos de avaliação de habilidades fonológicas, leitura e escrita para adultos disléxicos. **Revista NBC**.2017; 7(13): 61-68.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**. 2003: 53: 1-14.

MARTINS, M.A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental1. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, 2014.

---

## LIBRÁRIO - APLICATIVO PARA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LIBRAS

Fernanda Cilene Moreira de Meira

Flavia Neves de Oliveira Castro

Nadja Maria Mourão

Rita de Castro Engler

**Apresentador:** Fernanda Cilene Moreira de Meira

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

A presença e o uso de recursos tecnológicos é uma realidade inquestionável e irreversível nos diversos segmentos da sociedade atual. A execução de tarefas domésticas, movimentação financeira, compra e venda, comunicação e as relações interpessoais foram profundamente afetadas pela democratização e uso da tecnologia. A velocidade, quantidade e a qualidade desses recursos revolucionaram a noção de tempo, espaço e distância. A escola e os processos educativos também foram profundamente modificados com a chegada da tecnologia e mais especificamente com as Tecnologias da informação e comunicação - TICs. Ainda que algumas instituições e profissionais tentem resistir o uso dos computadores, dos aparelhos celulares e o acesso fácil e rápido a internet modificaram o comportamento dos alunos, sua concepção de conhecimento e sua forma de estudar e demandam uma nova concepção de escola e de ensino. Métodos de ensino tradicionais com uso, exclusivo, de texto impresso tornaram-se obsoletos, o processamento da informação não

acontece mais de forma linear, agora o conhecimento não é mais construído numa trilha única e previsível. O processo de construção do conhecimento tornou-se ramificado, unindo pedaços de vários textos, de várias linguagens superpostas e simultâneas, o estímulo visual tornou-se muito importante pois a leitura em flash é uma realidade presente.

Assim, os processos e procedimentos tradicionais de ensino não são mais suficientes e o uso do computador, celulares e tablets com seus recursos, programas de comunicação e velocidade complementam e dão sentido a uma nova proposta de ensino mais coerente com a necessidade dos alunos que hoje temos nas escolas. O uso de celulares e tablets modernizam ainda mais esse acesso, pois, são portáteis em relação aos computadores e permitem pesquisar, simular situações, testar conhecimentos e descobrir novos conceitos de forma dinâmica, atraente, divertida e em qualquer lugar. Todos os conceitos e transformações provocadas pela presença das TIC's não são restritos a educação regular, seus benefícios são extensivos à educação inclusiva, e mais ainda à para o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais, devido aos benefícios e possibilidades de recursos visuais trazidos pelo uso do computador, celular e tablet. Atualmente, observa-se o crescimento da preocupação em relação a inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais. Juntamente com essa preocupação, o uso das tecnologias da informação e da comunicação tem mudado paradigmas e agregado qualidade de vida para as pessoas surdas. Nessa perspectiva, destaca-se o uso do computador, de softwares educativos, da internet, das redes sociais e aplicativos pela comunidade surda. Exemplo dos benefícios da tecnologia para surdos são os aplicativos que traduzem palavras do português para Libras e da Libras para o português. As tecnologias da informação e da comunicação surgem para a comunidade surda como facilitador da aprendizagem e do contato entre surdos e ouvintes. Na educação o uso de computadores e de softwares educativos são elementos motivacionais da aprendizagem, estimulando a autonomia e a criatividade devido à variedade de recursos oferecidos. Tendo em vista a necessidade de novas formas de ensinar e a necessidade de criação de materiais didáticos para o ensino nas

diversas áreas do conhecimento, na perspectiva da inclusão, foi elaborado um jogo de cartas para ensino de sinais em Libras associados à palavra em português e imagem iconográfica, chamado Librário. Esse jogo é composto por pares de cartas, semelhante a um jogo de baralho, e pode ser utilizado em qualquer dinâmica que utilize a lógica de pareamento de cartas. O Librário foi certificado como Tecnologia Social e, portanto, deve ser simples, acessível e reaplicável. Considerando essas características, juntamente as concepções e impactos da tecnologia, anteriormente descritos, e a estrutura gestual-visual das línguas de sinais, após a criação do jogo de cartas físico, pensou-se um jogo virtual que, permitisse aos usuários acesso, não apenas a imagem bidimensional, mas a todos os parâmetros que compõe a língua - a configuração da mão, o movimento, ponto de articulação, a orientação da mão, a região de contato e as expressões faciais e corporais. Assim, além do jogo de baralho físico, há também, a versão digital, que no caso, trata-se de um aplicativo com uma biblioteca de vídeos que facilitam a compreensão do sinal e do processo de aprendizado de Libras de forma lúdica e divertida. O aplicativo possui, os dois campos semânticos do jogo de cartas físico, o Librário geral com palavras diversas do cotidiano e o Librário da Arte com palavras específicas das Artes Visuais, e capacidade para inserção de outras categorias. O uso do aplicativo apresenta-se como uma ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem de Libras, como recurso didático que auxilia professores, alunos, surdos e ouvintes no uso e difusão da Libras. Portanto, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, como os aplicativos, para ensino de Libras, permite a superação de barreiras comunicacionais e possibilitam um avanço para inclusão desses nos ambientes educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

**Palavras-chave:** Libras. Educação. Inclusão. Formação de professores. Tecnologia social.

---

## **LIBRÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: PROCESSOS COMUNICATIVOS E INTERATIVOS ENTRE SURDOS E OUVINTES**

Fernanda Cilene Moreira de Meira

Flávia Neves de Oliveira Castro

Nadja Maria Mourão

Rita de Castro Engler

**Apresentador:** Fernanda Cilene Moreira de Meira

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

No contexto educativo, a comunicação e interação entre alunos e professores tem registro há cerca de 2400 anos, quando Aristóteles ensinava seus alunos. Historicamente a comunicação em sala de aula se dá pela tradição de transmissão oral, na qual conhecimentos, culturas e experiências são passados de uma geração para outra por meio da fala. Esse processo comunicativo não ocorre de forma tão natural quando um dos sujeitos é surdo, pois a dificuldade de comunicação oral é um complicador quando se observa a educação dos surdos. Devido a privação sensorial, os surdos não conseguem ouvir, mas o fato de não ouvirem não é impeditivo para que participem dos processos comunicacionais e interativos nos diversos espaços sociais. Vygostky (1989) afirma que os surdos criaram por meio, do que ele chama de mecanismos de compensação e superação estratégias de comunicação por meio de gestos. De acordo com Quadros (1997), esses gestos evoluíram e originaram as diversas línguas de sinais, que são compostas de estrutura e organização similar a das línguas orais apresentando gramática própria e possibilitando a comunicação de conceitos concretos e abstratos entre os surdos e entre surdos e ouvintes. Ainda de acordo com Vygotsky (1989) a língua de sinais é o meio de comunicação natural dos surdos e, permite, além da comunicação o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, memória, abstração, dentre outras). Na perspectiva da educação de surdos considera-se que a comunicação em sala de aula deve privilegiar o uso da língua de sinais para o favorecimento da interação entre surdos e ouvintes. Conforme Pacheco (2007) a comunicação acontece a partir da compreensão da fala do outro,

assim, a comunicação e interação entre duas ou mais pessoas, sendo uma delas surda, usuária de Libras, e os demais não, só ocorrerá quando ambos os sujeitos compreenderam a fala do outro. A proposta de educação bilíngue para surdos e os processos comunicacionais e interativos em sala de aula podem trazer benefícios não apenas para o surdo, mas também para os professores, funcionários e alunos ouvintes. Para o aluno surdo os benefícios seriam de reconhecimento, divulgação e valorização de sua língua e o aumento do número de interlocutores em suas relações em sala, na escola e na sociedade em geral. Essa realidade permitiria o acesso à educação de qualidade em sua língua natural e sua real inclusão escolar e social. Além de contribuir para a mudança do cenário de fracasso escolar do surdo, pois o acesso, quanto mais cedo possível, à língua de sinais permite ao surdo o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem semelhantes ao de ouvintes na mesma idade. Para os ouvintes a comunicação e interação com o surdo, por meio da língua de sinais, possibilita o conhecimento de outra língua, a troca de experiências entre culturas diferentes e, especificamente, no caso das crianças o uso de movimento e expressões faciais e corporais importantes para conhecimento do próprio corpo e do mundo. Assim, os conceitos da educação inclusiva, educação de surdos e língua de sinais, com base nos referências teóricos de Quadros (1997), Pacheco (2007), Sklyar (2015), Goldfeld (2002) fundamentaram a proposta de trabalho com oficinas e Libras para surdos e ouvintes em escolas públicas de ensino fundamental e médio da região metropolitana de Belo Horizonte. As oficinas foram propostas com o objetivo de divulgar e estimular o uso de Libras nas escolas inclusivas e valorizar a língua de sinais e a cultura surda. Para isso, fez-se um levantamento de escolas públicas de Ensino Fundamental que tivessem alunos surdos matriculados e após contato e manifestação de interesse pelas instituições foram realizadas oficinas do Librário (jogo de baralho de pareamento de cartas contendo sinais de Libras, palavras em Português e imagens). Cada oficina teve duração de uma hora e meia a duas horas, com no mínimo 15 e máximo 30 alunos, surdos e ouvintes divididos em pequenos grupos. A metodologia utilizada durante as oficinas pretende estimular o contato com o aluno surdo, a repetição de sinais

de Libras e interação em pequenos grupos. Para realização das oficinas os alunos são organizados em grupos de 4 a 6 alunos, em volta de uma mesa onde as cartas do baralho são dispostas para execução das dinâmicas dos jogos – jogo da memória, jogo do Saci e jogo da Pescaria. Em ambos os jogos, todos os participantes devem fazer o sinal em Libras toda vez que uma carta for utilizada, garantindo assim a memorização dos sinais do Librário do Geral, que trata de palavras sortidas e do Librário da Arte, com sinais específicos das Artes Visuais. A partir das oficinas pode-se observar que os alunos se tornam capazes de perceber e aceitar o outro e suas diferenças, de serem ativos, confiantes e abertos para as relações com surdos e atividades na perspectiva inclusiva, aprendem a lidar com o poder, o controle, a competição e rivalidade. Além de conhecerem pelo menos 52 sinais de Libras, 26 sinais de Libras do Librário do Geral e 26 do Librário da Arte. Por fim, conclui-se que, a aprendizagem como processo social tendo a língua de sinais como mediadora na comunicação e interação em sala de aula entre surdos e ouvintes pode ser considerada um progresso significativo para a inclusão e educação de qualidade para todos.

---

## **NEUROPSICOPATOLOGIA E A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Rafael Regis da Costa Rodrigues  
Flávio Roberto de Carvalho Santos

**Apresentador:** Rafael Regis da Costa Rodrigues

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

As neurociências têm ampliado e oportunizado estudos em diversas áreas do saber como psicologia, psicopatologia e lei. A pesquisa objetivou levantar a função do Córtex Pré-Frontal (CPF) dos adolescentes do CRIAAD Niterói/Brasil e refletir sobre a estrutura de base de personalidade dos Estados Limítrofes,

onde participaram 37 adolescentes. A relevância se destaca pelo índice de 43,3% serem reincidentes no período entre junho 2015 e outubro de 2015, segundo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que neste aspecto, supõe-se questões neurais e psicopatológicos a serem investigadas. O método contou com testes neuropsicológicos e entrevista. O levantamento ressalta autores importantes e atuais sobre as funções do CPF e personalidade. Os resultados dos 37 adolescentes que finalizaram a avaliação apontam um comportamento imediatista, uso de drogas em sua maioria, baixo rendimento nas funções de flexibilidade mental, atenção, memória e planejamento que são funções do CPF e expressam questões neurais e psíquicas que necessita de novas reflexões da lei e também de propostas de intervenção psicoterapêutica e participação familiar.

---

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE: POR UMA PROPOSTA INTERATIVA E DIALÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Michelle Freitas de Souza

**Apresentador:** Michelle Freitas de Souza

**Eixo:** Revisão de literatura

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

**Introdução:** O trabalho pedagógico na área das Ciências Naturais e Biológicas pode ser um campo propício ao diálogo com as outras disciplinas de modo a conformar o todo. A visão de disciplinas fragmentadas, de modo organizado entre si, com a sequência didática sequenciada, baseada em um conjunto de conceitos e teorias, há muito vem sendo questionada pelos próprios educadores, que se frustram diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto a interpretar fenômenos de modo informado pelo pensamento científico. De acordo com Lima, Aguiar Júnior e Braga (2000), o ensino de Ciências envolve dimensões não excludentes entre si. Diante destes pressupostos, as supracitadas autoras, afirmam que a didática das

Ciências nos últimos anos tem vivenciado um forte apelo para relacionar ciência, tecnologia e sociedade de modo a colocar na discussão científica, questões como ética, política e estética, com o objetivo de assim tornar o ensino desta disciplina mais atraente. Vem ocorrendo um deslocamento dos objetivos do ensino de ciências para além das aprendizagens de conteúdos específicos, salienta Lima, Aguiar Júnior e Braga (2000), com o objetivo de construir competências quanto à argumentação e raciocínio em relação a problemas relevantes na sociedade. Os estudos destas autoras vêm de encontro aos anseios deste artigo uma vez que nele se propôs a pesquisar na literatura existente sobre o que seria a interdisciplinaridade e como poderia acontecer uma prática pedagógica interdisciplinar que, respeitando cada aspecto específico de cada disciplina, proporcionando também o encontro e o diálogo entre as mesmas no dia a dia da realidade escolar. **Objetivo:** Pesquisar sobre o ensino de Ciências Naturais e Biológicas no Ensino Fundamental, dos anos iniciais ao Ensino Médio a partir de um trabalho interdisciplinar. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão bibliográfica, onde, a partir da leitura de autores como: Viecheneski, Brasil (1997), Brasil (2013), Veloso e Dal-Farra, entre outros permitiu-se a elaboração do texto e do artigo oficial. **Desenvolvimento:** A atual sociedade, é marcada fortemente pela ciência e pela tecnologia, afirma Viecheneski (2013). Assim, diante desta realidade, a prática pedagógica em relação ao ensino das Ciências Naturais e Biológicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio deve proporcionar uma relação ensino-aprendizagem de modo que o aluno consiga adquirir conhecimentos científicos. De posse destes conhecimentos o aluno poderá desenvolver as capacidades de: analisar, interpretar, refletir, comunicar, decidir e com base nestas capacidades, pode exercer plenamente sua cidadania. Partindo destes pressupostos, o ensino da disciplina de Ciências se torna uma tarefa muito importante, salienta Viecheneski (2013), uma vez que ela é encarregada de possibilitar o acesso à cultura científica, para assim propiciar para que cada aluno consiga uma melhor compreensão do mundo e das transformações que nele ocorre. Espera-se que, de posse destas competências, dessa capacidade de realizar uma interpretação global da

realidade que o cerca, o indivíduo possa utilizar os conceitos científicos que lhe foram ensinados de modo a realizar escolhas responsáveis em seu dia a dia. Entretanto, para que ocorra esta relação entre o ensino e a aprendizagem, Viecheneski (2013, p.19) argumenta que: [...] O ensino de Ciências precisa ter como ponto de partida o contexto social dos alunos e necessita ser trabalhado não como uma espécie de preparação para o futuro, mas uma formação capaz de fornecer subsídios para um pensar e agir com responsabilidade no espaço tempo presente lembrando-se que: a criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje e nesse sentido, conhecer Ciência é ampliar sua capacidade plena de participação social no futuro (BRASIL, 1997, p.22-23)( VIECHENESKI, 2013, p.19). Mas colocar em prática um processo pedagógico neste nível pressupõe modificações no ambiente e espaço escolar. De acordo com Viecheneski (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, BRASIL, 1997), em consonância com os debates sociais contemporâneos salientam a necessidade urgente de abandonar as práticas pedagógicas tradicionais, com base na simples e decorada memorização e na fragmentação dos saberes e defendem uma proposta de ensino de Ciências contextualizada e interdisciplinar. Acredita-se que diante de um novo modo de relacionar ensino e aprendizagem, os alunos terão uma maior possibilidade de adquirir as capacidades necessárias ao exercício da cidadania. Em consonância com o autor anterior, os autores Veloso e Dal-Farra (2010), ressaltam que, hoje é pedido aos professores e alunos que consigam acompanhar o processo dinâmico do mundo contemporâneo, especialmente em relação ao conjunto de saberes ensinado na escola e a interligação entre os mesmos. O ensino da forma como é ministrado na maioria da realidade escolar, considera Veloso e Dal-Farra (2010), com uma fragmentação a partir de cada disciplina acaba resultando em dificuldades para o aluno no quesito "contextualização". Quando o aluno tenta relacionar o que aprende na escola com sua vivência diária, muitas vezes ele não encontra sentido e relação entre as duas realidades. Diante desta assertiva, Veloso e Dal-Farra (2010) identifica que, por isso é interessante à realização de práticas pedagógicas que orientem o ensino com base na

interdisciplinaridade, uma vez que esta prática representa um caminho importante a ser seguido no sentido de contribuir para o processo de integração das Ciências da Natureza com a Matemática e com as Ciências Humanas. Veloso e Dal-Farra (2010, p.48) explica que: Entre as definições de interdisciplinaridade, Japiassu (1991), citado por Audy e Morosini (2007), afirma que ela representa um método de pesquisa e de ensino que promove a interação entre duas ou mais disciplinas, envolvendo conceitos, epistemologia, terminologia, metodologia e procedimentos. Para Fazenda (1994), aprender a pesquisar é próprio de uma educação interdisciplinar. Segundo Paviani (2008), a interdisciplinaridade pode ser realizada tanto no âmbito educacional, com base no planejamento institucional e na organização curricular, quanto em outros setores profissionais, especialmente quando se necessita da busca da sistematização de conhecimentos provenientes de diferentes áreas para resolver problemas cotidianos. A interdisciplinaridade se caracteriza dentre outros aspectos, pelas ações coletivas norteadas por experiências intencionais de interação entre as outras disciplinas e compondo relações estruturadas com base na colaboração intencional das ações construídas (SANTOS 2005). (VELOSO E DAL-FARRA, 2010, p.48). Considerando a temática ambiental, a sustentabilidade, por exemplo, abordada nas Ciências da Natureza, Veloso e Dal-Farra (2010) afirmam que pode se focalizar o impacto dos problemas socioambientais e realizar uma ponte com as outras áreas que vão estar ligadas no contexto histórico, econômico e social da questão. Hoffmann ( *apud* Veloso e Dal- Farra, 2010, p.49) ressalta que: [...]Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especificidades de cada Ciência, pois o seu sentido reside na oposição à concepção do conhecimento processado em campos fechados em si mesmo, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as Ciências e sem considerar o contexto histórico-cultural. Ressalta-se ainda que a interdisciplinaridade respeita o território de cada campo do conhecimento, bem como distingue os pontos que os unem e aqueles que o diferenciam. (HOFFMANN *apud* VELOSO E DAL-FARRA, 2010, p.49). Enfatizando a

importância do trabalho interdisciplinar, Kleiman e Moraes (2012) afirmam que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundamentam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Estes dois termos, salientam as supracitadas autoras, diferenciam-se um do outro no sentido em que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento de forma a questionar a separação entre os diferentes campos do saber a partir da divisão do conhecimento por disciplinas. Já a transversalidade, refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilite ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo e também sua participação. Kleiman e Moraes (2012, p.22) enfatizam que: Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois se alimentam mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo. De acordo com os PCN's, a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. (KLEIMAN E MORAES, 2012, p.22). Corroborando com os autores anteriormente citados, Trindade (2008), enfatiza que "Interdisciplinaridade" é um termo novo, porém que traz em si antigas reivindicações e delas nascida. Para uns surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento e para outros, surgiu como um fenômeno com a potencialidade de corrigir os problemas surgidos a partir da fragmentação. Há aqueles ainda que a considere uma prática pedagógica. Entretanto, mais importante do que defini-la, uma vez que o ato de definir, em si estabelece barreiras, salienta Trindade (2008, p.73), é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares, a saber: "atitude de humildade diante dos limites do saber próprio, e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar

outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros mais de pessoas do que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer é paixão por aprender, compartilhar e ir além.”(TRINDADE, 2008, p.73). A prática interdisciplinar propõe uma desconstrução, onde ocorra a ruptura com o tradicional e com a realidade cotidiana tarefaira da escola, afirma Trindade (2008). O professor, a professora interdisciplinar vai percorrer as regiões fronteiriças flexíveis de sua graduação, onde o “eu” convive com o “outro”, sem abrir mão de suas características e sem se sentir melindrado por isso. Essa postura vai possibilitar a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes diante do conhecimento. As afirmações realizadas pelos autores anteriores vem de encontro às ideias apresentadas por Brasil (2013), onde este afirma que a sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimentase na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto da superficialidade. Nessa dinâmica, afirma Brasil (2013), inscreve-se a compreensão do projeto de nação, o da educação nacional e neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades. Brasil (2013, p.16) assevera que: O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente,

mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, de potencializar o ser humano como cidadão pleno de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.16) Pode-se inferir, nas ideias acerca da interdisciplinaridade demonstradas até aqui, que as mesmas vem de encontro ao que Gadotti (2010) defende, em seu livro “Pedagogia da Terra”. Com ideias relacionadas à educação, à prática pedagógica na atualidade, e aos conflitos ambientais vivenciados pela humanidade nas ultimas décadas, Gadotti (2010), salienta que a sensação de pertencer ao universo não se inicia na idade adulta, nem por um ato de razão. Segundo o mesmo, desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde criança, nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E durante toda a vida buscamos respostas ao que somos de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento essa nossa capacidade de nos encantar com o universo. Gadotti (2010, p.77) enfatiza que: Hoje tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. Diante da degradação das nossas vidas no planeta chegamos a uma verdadeira “encruzilhada”, como dizem Brian Swimme e Thomas Berry (1992, p.250). De acordo com eles há dois caminhos possíveis para buscar esse sentido da nossa existência em relação com a Terra: a) o *Tecnozóico*, que coloca toda

fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise sem mudar nosso estilo poluidor e consumista de vida; b) o *Ecozóico*, fundado numa nova relação saudável com o planeta, reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo, caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas. Temos duas escolhas possíveis. Elas definirão o futuro que teremos. (GADOTTI, 2010, p.77) Os dois caminhos não são totalmente opostos, uma vez que Tecnologia e Humanismo não se contrapõem, afirma Gadotti (2010). E o mesmo salienta também que se houve excessos no “estilo poluidor e consumista de vida”, este comportamento social, não foi de forma alguma, fruto da técnica, mas sim do modelo econômico, sendo, portanto este fato que tem que ser colocado em causa. E esse é um dos papéis da educação sustentável, ou ecológica, como a denomina David Hutchison, que em seu livro, “Educação Ecológica”, a partir de uma perspectiva ambiental e construtivista apresenta três filosofias contemporâneas da educação: a tecnocrática, a progressista e a holística. David Hutchison (*apud* Gadotti, 2010, p.77) argumenta que: “Os proponentes da filosofia tecnocrática afirmam que o declínio na saúde da economia americana, canadense e de outros países industrializados exige um retorno a um programa básico de instrução e um compromisso renomado com parâmetros superiores de conquista educacional. Os incentivadores da educação progressista argumentam em favor de uma abordagem baseada na investigação à aprendizagem, a qual apoia uma disposição para a realização de experimentos pelos estudantes. Os proponentes da filosofia holística salientam a busca de significado e de finalidade nos mundos físico e cultural que circundam as crianças”. (DAVID HUTCHISON *APUD* GADOTTI 2010, p.77). A filosofia holística se fundamenta nas recentes descobertas da física quântica, que demonstrou essa intimidade de tudo com tudo, afirma Gadotti (2010), embora isso já tenha sido enunciado pela dialética do Século XIX. O que a física de hoje está mostrando é que a visão atomista de um mundo desconectado, fragmentado não se sustenta mais. O que prevalece no mundo é a conectividade de tudo com tudo. Segundo Gadotti (2010, p.78), “Hutchison não questiona o modelo econômico que nós julgamos seja também

uma das tarefas da pedagogia da Terra. Ele trata mais da “consciência ambiental”, como ele mesmo diz.” Embora Hutchison aceite melhor a perspectiva holística, ele faz duas críticas a ela: o antropocentrismo e o descompromisso social. Ao ver de Gadotti (2010) a educação holística está demasiadamente centrada na liberdade individual e não consegue abordar a questão da justiça social. E Hutchison, enquanto proponente da pedagogia da Terra, reconhece que existe uma grande diversidade de correntes holísticas, mas essas características parecem comuns a todas elas. De acordo com Hutchison (*apud* Gadotti, 2010, p.78): “A glorificação do indivíduo dentro de certas correntes humanísticas e transpessoais da educação holística revela um grau de antropocentrismo que combina com o das filosofias tecnocratas, progressistas e liberacionistas. Talvez o maior desafio com que o movimento holístico se depara atualmente não surja da perspectiva da crise ecológica, mas em vez disso, de um fracasso em abordar seriamente questões de justiça pessoal e social, e por extensão, o papel da violência.” (HUTCHISON *APUD* GADOTTI 2010, p.78). O holismo não tem uma resposta para o grave problema da violência que atinge hoje todos os níveis sociais e todas as idades, inclusive as crianças. Segundo Hutchison (*apud* Gadotti, 2010), “um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores na atualidade envolve o abismo aparentemente crescente entre a vida idílica que gostaríamos de ser capazes de garantir para as crianças e a realidade de muitas crianças que vivem em comunidades empobrecidas e violentas no mundo inteiro. Segundo Gadotti (2010), os limites tanto da educação ecológica de Hutchison quanto da educação holística são evidentes: a primeira não questiona o modelo econômico e a segunda não se preocupa com a justiça social. A perspectiva de David Hutchison, afirma Gadotti (2010), é a de uma educação ecológica fortemente centrada na consciência ambiental. Seguindo muito nas trilhas abertas por Thomas Berry, ele recupera, no campo educacional, o conceito de educação integral atualizando-o com as contribuições da ecologia. Para Hutchison, as crianças têm o direito de viver num ambiente acolhedor, o direito de saber que mundo os adultos lhes reservaram. E para combater o antropocentrismo na educação da criança, e

reforçar a perspectiva biocêntrica, ele apresenta as bases de um currículo cujo objetivo é a “recuperação da Terra”, com conteúdos e metodologias adequadas a esse propósito. Encontram nas pedagogias Waldorf e Montessori bons exemplos do uso de materiais naturais na sala de aula. Apoiar-se também em Steve van Matre (1992), para apresentar os conceitos básicos sobre o conhecimento da Terra e do universo e de sua história para crianças. David Hutchison salienta Gadotti (2010, p.79), não consegue apresentar uma proposta pedagógica completa e articulada do que seria as bases de sua educação ecológica. Contudo, dá uma boa contribuição aos estudos para fundamentar uma pedagogia da Terra. E conclui: “Nossa tarefa para o futuro imediato deve ser a de continuar a articular essa visão e a de construir um paradigma curricular para as escolas que possa nos ajudar, da melhor forma possível, a recuperar um modo humano autêntico de relação com o mundo natural e a enfrentar de modo direito os desafios ecológicos com os quais nos deparamos atualmente”(2000, p.164). (DAVID HUTCHISON APUD GADOTTI 2010, p.79). Creio que para realizar esse propósito, considera Gadotti (2010), podemos nos apoiar ainda na dialética que se constitui no melhor referencial teórico para abordar questões filosófica e educacional como essa. **Conclusão** Ser professor, ser professora nunca foi uma tarefa das mais fáceis e nesta época atual, esta profissão se apresenta com mais desafios que antes. Um deles é o desafio de conviver com crianças e adolescentes conectados a um mundo tecnológico, virtual, com uma enorme quantidade de informações ao alcance das mãos, mas sem ter quem os oriente no “transito” entre as mesmas. Soma-se a isto, o desencontro entre a teoria e a prática presente nas disciplinas escolares, partindo de uma visão fragmentada do currículo educacional. De posse do conhecimento de todas estas dificuldades apresentadas, acredita-se que ensinar Ciências Naturais e Biológicas na escola, seja em que nível for, deve seguir um caminho diferente. O trabalho a partir da interdisciplinaridade se apresenta como uma boa oportunidade de propiciar aos alunos uma visão integral do processo educativo. De posse de uma visão global de como os fatos acontecem e como e onde se

entrelaçam, traçando ao mesmo tempo a teia da vida e a teia social, com suas respectivas consequências, os alunos conseguirão perceber, a importância de se preocuparem com seu aprendizado, de buscar e ampliar seu próprio conhecimento, e a importância de se tornarem sujeitos de seu tempo, de sua época. A amplitude de possibilidades que esta disciplina traz em seu conteúdo programático, proporciona que o professor, a professora trabalhe sua especificidade e também estabeleça canais de diálogos com outros ramos do conhecimento, como as ciências humanas e a matemática. O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma possibilidade de mudança de paradigma, uma inovação, um resgate as origens onde o aluno sinta o prazer de estabelecer conexões, comparações, ler gráficos, criar gráficos, tabelas, propor soluções de problemas, a princípio em projetos na escola, e mais tarde, em sua dia a dia, em sua própria vida. **Referencias:** BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília.MEC,SEB,DICEI,2013. GADOTTI, Moacir. - Pedagogia da Terra. Editora Fundação Peirópolis. São Paulo, 2010. KLEIMAN, Ângela B, MORAES, Sílvia E. Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola. Mercado das Letras. São Paulo. 2012. LIMA, Maria Emília C.C; AGUIAR JÚNIOR, Orlando G. BRAGA, Selma A.M. - Ensinar Ciências. Dicionário Crítico da Educação. Revista Presença Pedagógica. Vol.6.n.33 maio/jun.2000. TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. O Que é Interdisciplinaridade? Cortez, São Paulo, 2008. VELOSO, Ney David, DAL-FARRA, Rossano André. -A Interdisciplinaridade e a Matemática no Ensino Fundamental: proposição de atividades. Educação Matemática em Revista. EMR-RS ANO 11 2010 número 11. Vol.1 e 2. Pp. 47 a 57 .VIECHENESKI, Juliana Pinto. Sequência didática para o ensino de Ciências nos anos iniciais: subsídios teórico-práticos para a iniciação a alfabetização

científica. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

---

## O GESTOR ESCOLAR É UM LÍDER?

Juliana Tófani de Sousa

**Apresentador:** Juliana Tófani de Sousa

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

O presente trabalho aborda as mais diversas funções que um diretor escolar possui, fazendo um contraponto com aquelas que possuem os bons líderes de outras organizações, ressaltando, porém, as especificidades da instituição escola. O texto traz para a discussão o papel do gestor escolar, identificando as habilidades que o mesmo necessita desenvolver para cumprir a função de líder, enxergando a escola além dos processos de ensino aprendizagem. O trabalho indica a necessidade de constante formação para este profissional, ajudando-o a entender sua complexa função dentro da escola e posicionando-se como líder.

**Palavras-chave:** Escola. Gestão escolar. Liderança. Formação. Democracia.

O complexo exercício de ser diretor de uma escola nos dias atuais, nos remete à expressão "fazer gestão", que automaticamente pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem exercer a liderança. Liderança, segundo LüCK, 2014, p. 95, "corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais". Na escola esta mobilização se dá através da comunidade escolar, socialmente organizada, que em torno das responsabilidades educacionais, vão mediante seu esforço e capacidade de realização, garantir a efetividade do trabalho educacional.

A liderança no ambiente escolar é a influência sobre as pessoas para que promovam os melhores resultados em termos de desenvolvimento

humano, aprendizagens, transformações, inovações e práticas. Isto é, é preciso entender que o trabalho da gestão é justamente o de promover a superação de dificuldades, resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões no processo escolar, e auxiliar na criação de um clima favorável à formação e aprendizagem dos alunos.

Esta liderança precisa então, ser sempre uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora. Não podemos confundir liderança com poder, pois poder manipula, leva a coerção e medo. Através da motivação criada pela liderança as pessoas se sentem mais criativas, o que as conduzem a atuar na situação de forma mais empoderada. Segundo OLIVEIRA, em seu livro *Psicologia Positiva*, liderança jamais pode envolver medo. Liderança é confiança, é alegria, é psicologia positiva. Liderança não chacoalha barcos, mas ajusta as velas. Liderança não grita, mas inspira. Liderança é onipresente. (p. 216)

Para liderar um grupo, um líder precisa ter sonhos e acreditar neles, buscando formas e condições para alcançá-los. Mas é seu papel motivar a equipe, não para que sigam seus sonhos e sim para que construam os seus próprios, acreditem nestes e sintam prazer na realização dos mesmos. Um líder deve inspirar!

Uma característica fundamental da liderança é a resiliência, pois todo líder passa por fracassos e depois destes precisa ser capaz de reerguer-se e tentar novamente. Dentro do ambiente escolar isto não é diferente. O conceito de resiliência, retirado da física, mas também próximo da psicologia, é definido como a determinação para se recuperar de um fracasso e ainda compreende a força de perseverar. Claudemir Oliveira, também em seu livro *Psicologia Positiva*, 2017, traz um novo conceito: a transcendência. Segundo o autor a "transcendência envolve um grande diferencial: emoções e pensamentos, coisa que a resiliência não tem. Evolução é obrigatória, mesmo que leve gerações. (...) somos mais que resilientes; quando a vida nos dobra até o limite, em vez de voltarmos à estaca zero, somos lançados para um novo horizonte". Isto é a transcendência, a evolução! É interessante este conceito do autor quando pensamos nos desafios enfrentados pelos gestores de escolas do século XXI.

Portanto, um gestor de uma escola, deve ser mais que resiliente. Deve ser transcendente!

Líderes transcendentos enxergam sempre mais adiante, mantendo uma perspectiva ampla, ou seja, nunca se deprimem demais quando fracassam e nem ficam eufóricos demais quando alcançam o sucesso. Também são autênticos. Legítimos. Líderes legítimos são aqueles que realmente assumem a responsabilidade que lhes cabem.

Esta forma de liderança se enquadra no estilo democrático de se fazer a gestão, no qual é destaque a participação e a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações cooperativas, em que, em equipe, os membros da unidade escolar assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos.

Observa-se neste modelo energias e esforços conjuntos, onde o grupo se empenha na realização de uma mesma tarefa. Os membros da equipe, motivados pelo líder, estão organizados em prol de uma meta e são capazes de assumir responsabilidades, zelar pela realização de objetivos e conquistá-los. Como neste estilo de liderança a expressão de ideias e pontos de vistas são bem-vindas e valorizadas, sempre surgem novas ações e projetos.

Com uma liderança democrática, é crescente o fortalecimento da escola como um todo, de tal modo que, diante de uma eventual saída de cena do gestor, não ocorre um vácuo que vá chegar a resultar em um retrocesso na organização da instituição.

O processo deste tipo de gestão, implica na construção da autonomia dentro do ambiente escolar e até mesmo fora dos muros da escola, quando nos referimos a interação escola e comunidade, a partir de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Lück:

(...) a autonomia é um processo aberto de participação do coletivo da escola, na construção de uma escola competente, em que os seus profissionais assumem as suas responsabilidades e prestam contas e seus alunos têm sucesso. Para que essa autonomia aconteça é importante o entendimento pelos participantes da escola dos vários desdobramentos dos conceitos e significados relacionados ao processo. Em especial é importante o entendimento das implicações relacionadas a essa prática, que envolvem princípios, atitudes e

estratégias, assim como nos bons processos de gestão, monitoramento e avaliação". (LÜCK, 2013, p 107).

Porém, a construção da autonomia é um processo que muitas vezes é tenso, pois envolve fatores dicotômicos, contraditórios, polêmicos e conflituosos, que vão exigir do gestor, habilidades e discernimento para o enfrentamento tranquilo e encaminhamentos positivos. Será o gestor que irá facilitar o entendimento de todos os envolvidos no processo, promovendo a efetivação da autonomia e da gestão democrática na instituição.

Autonomia implica em empoderamento. Conhecer é poder e o conhecimento é fruto das práticas realizadas em associação com processos reflexivos. Quanto mais decisões conscientes são tomadas, sempre mediante compreensão reflexiva da realidade, mais vai se constituindo um ambiente de empoderamento e vai se desenvolvendo um sentimento de autoafirmação entre os membros da equipe.

Cabe aqui o importante contraponto do estilo democrático com o estilo *laissez faire* (deixar fazer) que é identificado como ineficaz, porque a escola é uma unidade organizacional articulada, que precisa deste conjunto de ideias, princípios e objetivos gerais em unidades dentro de um sistema. Por mais que os membros da equipe sejam dotados de competências e habilidades necessárias para a realização de suas responsabilidades e tenham construído autonomia suficiente, a presença de um líder é fundamental em uma escola. No estilo democrático, o gestor precisa assumir seu papel de liderança. Caso contrário, uma liderança informal tende a emergir através de interesses corporativos ou grupos políticos. Esta liderança informal acaba trazendo prejuízos para a organização e bom andamento do trabalho da instituição.

A gestão escolar, sendo um processo democrático, abrange as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e política. Pode-se dizer que o principal objetivo da escola é a aprendizagem e a formação global dos estudantes. Por isso a gestão pedagógica, compreendida como a organização, coordenação, liderança, monitoramento e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para este objetivo, é a centralidade do trabalho do diretor escolar. Conhecer os alunos, suas necessidades e o desenvolvimento dos mesmos, propor e sustentar os projetos da instituição, participar das

reuniões pedagógicas e formações de professores, envolver-se ativamente nos eventos culturais, realizar periodicamente as reuniões com a equipe pedagógica, tudo isso é parte da gestão pedagógica e do trabalho do diretor. Porém as demais dimensões são também importantes, fazem com que o sistema funcione e precisam ser bem alinhadas garantindo estabilidade em todas as relações, a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, dos gastos dos recursos destinados à escola, do espaço físico e das regras de funcionamento. O diálogo com cada funcionário, de cada segmento da escola, ouvindo as impressões destes sobre cada espaço e sobre a escola e o funcionamento da mesma, ajuda na leitura constante das necessidades e permite ao gestor ponderar no momento das tomadas de decisões.

Equalizar a gestão pedagógica junto às dimensões administrativa, financeira e políticas, atendendo às demandas e especificidades de cada uma delas, é um grande desafio. Um diretor de escola, antes de mais nada, tem que ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano e estratégias de aprendizagens desses sujeitos. Porém, a responsabilidade burocrática que lhe cabe é muito grande, o que consome grande parte do seu tempo. Desta forma, uma boa organização do trabalho é crucial.

Para assumir a gestão de uma escola, o diretor precisa ter um bom Plano de Ação ou Plano de Trabalho ou Plano Estratégico, cabe a ele nomear. Este Plano deve ser desenhado antes dele assumir a gestão e redesenhado a cada passo dado durante a mesma. É importante, que para tal, este gestor faça um diagnóstico da instituição, conhecendo a comunidade com a qual vai trabalhar a realidade em que a mesma está inserida, o grupo de profissionais com os quais vai atuar e a experiência que cada um acumula a história da escola e os seus funcionários. Ele precisa ter clareza de tudo aquilo que for importante para ajudar a definir um bom plano de metas para sua gestão.

Ao se diagnosticar é possível qualificar, determinar o que é preciso mudar, onde e como. É o momento de pensar que ações são necessárias e quais os atores devem ser envolvidos. Apontar possíveis projetos que poderão ser desenvolvidos durante a sua gestão, ações para melhorias progressivas nos resultados de ensino aprendizagem dos alunos e diferentes alternativas,

que devem ser constante, para envolver as famílias, que precisam participar do processo, assumindo a responsabilidade que lhes cabem.

Este líder, a partir de seu Plano de Ação, precisa ter um olhar atento, todo o tempo à escola, aos diferentes espaços da mesma e aos seus atores. Precisa estar sempre "vendo" a escola e dialogando sobre ela, buscando encaminhamentos e soluções para diferentes situações que vão surgindo a partir daquilo que vai "enxergando". É preciso ter este olhar observador, investigador, que faz leituras e as interpreta. A escolha de uma equipe pedagógica coesa, neste momento é fundamental, pois é esta equipe que primeiramente estabelece a parceria necessária com a direção da escola, garantindo que as propostas pedagógicas possam fluir de forma organizada e também auxilia a direção escolar nesta leitura dos problemas rotineiros da instituição.

É fundamental que esta equipe tenha conhecimento científico, uma vez que é esta fundamentação que lhe dará argumentos firmes diante do grupo, sustento e suporte necessários para orientar professores, alunos e pais e ser assim respeitada por todos. A parceria no dia a dia, nas ações, nos discursos, nas tomadas de decisões é fundamental entre os membros desta equipe pedagógica, para que todos da escola e a comunidade em geral percebam que existe uma afinidade, uma cumplicidade e que a direção da escola e sua equipe comungam das mesmas concepções e trabalham de forma conjunta.

O líder precisa estar motivado todo o tempo ou a maior parte dele, para conseguir motivar as demais pessoas. Quanto mais motivado o gestor estiver, mais motivada estará sua equipe. É importante que o diretor descubra as habilidades de cada membro de seu grupo e procure potencializá-las. É sua função inspirar e transmitir autoconfiança às pessoas. Mostrar que vale a pena os projetos apontados, as propostas de trabalho definidas e desenhadas em grupo. Líderes vencem por meio dos esforços alheios, por isso o tempo todo eles devem estar criando condições para que os seus liderados tenham sucesso.

Conhecendo bem sua equipe de trabalho, motivando-a e potencializando suas habilidades é possível delegar tarefas, o que é importantíssimo na gestão democrática, mas o que não é simples ou fácil, pois cabe ao gestor "mapear as fortalezas" e encontrar o nível de maturidade de cada um da equipe, dentro de cada função e a partir daí, distribuir as tarefas a serem realizadas. Porém não para aí as responsabilidades do gestor. Delegar tarefas não quer dizer se desligar delas, mas abrir mão dos detalhes e deixar o profissional realizar as atividades da forma que ele considerar assertiva, acompanhando em determinados momentos, gerenciando os resultados, principalmente. Em outras palavras, delega-se a tarefa, não a responsabilidade.

O líder vai aproveitar em sua equipe aquilo que cada um sabe e faz de melhor. Favorecer a flexibilidade e a inovação. Um bom líder é aquele que vai criar a atmosfera propícia para as tomadas de decisões, através de um ambiente sempre equilibrado emocionalmente e inspirador. Nos momentos de decisão importantes, muitas vezes, vai utilizar a ampla gama de habilidades de todos da equipe. "Não importa quem é o autor das boas ideias. O que interessa que as ideias funcionem, e as organizações se fortaleçam, servindo bem aos seus usuários" (CARLZON, 2005, p. 50).

Para este tipo de líder todos os funcionários são fundamentais e agregam valores para a equipe. São importantes a partir do momento que contribuem para o trabalho e sucesso de sua escola.

Portanto, reuniões constantes são de extremo valor na construção do trabalho coletivo e devem ser produtivas e sempre buscarem o crescimento mútuo. Com os professores que não se sentirem pertencentes a proposta da escola, porque isto sempre acontece, é fundamental que o diretor converse mais individualmente e busque estratégias para fortalecer os valores institucionais. Ele deve se preparar para toda e qualquer reunião. Alinhar ideias com a equipe. Planejar as reuniões de forma atrativa e fazer com que as mesmas aconteçam com maestria.

As reuniões individuais e de equipe são fundamentais, pois elas têm focos diferentes e atingem objetivos diferentes. O importante das conversas

individuais é que o retorno é mais direto. Já o foco das reuniões de equipe é que as informações relevantes são socializadas com todos que trabalham juntos e de forma interdependente. Também é fundamental conversar sempre com os coordenadores de equipe, pois é papel do líder auxiliá-los a gerenciar de forma continuada seus grupos, para que tudo caminhe da melhor forma possível o tempo todo.

De acordo com OLIVEIRA:

Lideranças precisam entender que uma empresa é como uma orquestra. O maestro é importantíssimo, mas sem os músicos não há sinfonia. Sem sinfonia não há público (clientes). É função do maestro encantar os músicos. É, neste exato momento, no momento do encantamento que os músicos se transformam em maestros. Este encantamento entra na veia e atinge o coração do público, tornando-o fiel. Eis um dos segredos da fidelização; eis um dos segredos mágicos da liderança. (OLIVEIRA, 2014, p. 213)

É importante que o gestor considere em seu dia a dia, sempre estabelecer uma comunicação eficaz, mantendo a transparência nas relações. Precisa tratar todas as situações com responsabilidade e clareza. Transmitindo mensagens coerentes, claras e concisas. Não deixar os problemas encobertos, as pessoas com dúvidas, muito espaço para que as insatisfações prevaleçam. Todo o tempo, o gestor precisa ter certeza que todos compreenderam o que foi transmitido. Jan Carlzon, em seu livro *A Hora da Verdade*, (2005), nos faz refletir que é necessário considerar quais as palavras que serão melhor assimiladas pelo interlocutor e torná-las suas. Só assim a comunicação será eficaz.

Escutar o que o outro tem a dizer é fundamental. Atuar é, em grande parte, reagir ao que os outros têm a dizer. Quando escutamos uma pessoa estamos demonstrando interesse por ela. Um líder só vai saber o que as pessoas pensam se parar para ouvi-las. Por isso ele precisa ser acessível e estar sempre disponível para ajudar a esclarecer dúvidas, impulsionar projetos, incentivar e escutar. Deve reservar momentos para sair de sua sala, visitar o local de atuação dos seus liderados, investir em boas conversas, olhar nos olhos, ouvir com atenção. Assim um líder inspirador e atento, poderá aprender com quem está na linha de frente, traçar estratégias, dar bons conselhos, apoiá-lo no que for preciso, motivar a equipe, inspirar, elogiar. Espalhar confiança. Trabalhar em conjunto, compartilhar conhecimento e experiências é

a forma mais eficiente para que a escola atinja seus objetivos e para motivar pessoas.

Muito importante aqui é a diferença entre não opinar pelo mais conveniente, mais sim pelo mais justo. Manter suas convicções. Defende-las e fundamentá-las sempre, expondo para a equipe aquilo que é para o bem coletivo e promover a justiça nas relações. É importante numa conversa de trabalho, sobre o trabalho, destacar o que as pessoas têm de melhor e buscar a partir daí apontar o problema que existe. Deve ficar claro que o foco está no problema e não a pessoa. Os feedbacks são importantes e devem ser dados com frequência para que todos da equipe saibam como anda o próprio desempenho. Se perderem o rumo, este retorno serve para mostrar o caminho de volta. Avaliar é um recurso que serve para instrumentalizar.

Boas relações favorecem que as pessoas permaneçam juntas em direção ao objetivo, trabalhando bem em equipe, formando um grupo ou um bom time. Os objetivos devem estar sempre bem definidos e claros e as relações entre todos da equipe bem cuidadas.

No século XXI, com os desafios atuais e mudanças cada vez mais rápidas, e ainda, considerando o aluno, nosso cliente, que pertence a este novo século, o mais importante é ter uma equipe preparada para resolver problemas, para acolher pessoas. Um bom diretor prepara sua equipe dando a autonomia para que ela possa ter excelência e resolver os problemas quando estes acontecerem. Sendo assim, é certo dizer que um aluno (o cliente) é importantíssimo para uma escola. É o foco! Mas o olhar do líder eficaz dos dias atuais precisa estar voltado primeiramente para o mais importante em seu "negócio" e o mais importante não é precisamente o seu "cliente" e sim a sua equipe.

Lück nos faz refletir um pouco mais sobre autonomia e como o seu desenvolvimento implica no processo de gestão democrática:

Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma **para** alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma **com** todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada. A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano

de desenvolvimento da escola, de forma articulada (LÜCK, 2013, p.99). (grifos da autora)

Lidar com pessoas todo o tempo, em diferentes situações e nuances, acarreta para o diretor, mais uma função: mediar conflitos. Os conflitos são naturais em qualquer relação e sempre vão existir. Existem formas de torná-los eventuais e ainda de tratá-los de maneira coerente e justa, dando a oportunidade para cada um dos envolvidos, seja ele o adulto ou a criança, o professor ou o aluno, o pai ou o professor, falar de seus sentimentos e necessidades. Cada um no seu tempo precisa ser respeitado, ouvido, compreendido, acolhido. A situação precisa ser esclarecida. Sempre resolvida. Novamente não é favorável que se deixe espaço para dúvidas e insatisfações. O diretor de escola precisa ser ponderado em suas colocações. Neste momento a parceria entre a equipe pedagógica é fundamental, pois muitas vezes é preciso que um membro da equipe recue para que o outro atue.

Diretores e coordenadores unidos a professores, funcionários, alunos, famílias e organizações comunitárias, têm demonstrado que, mesmo em situações extremamente difíceis, é possível fazer da escola um lugar seguro, alegre e estimulante para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Quando estas pessoas se aliam com responsabilidade, através de colegiados, associações de pais e mestres, parceiros comunitários, ou seja, buscam fazer uma gestão colegiada e compartilhada com interesse em discutir e solucionar problemas educacionais, isto demonstra um envolvimento amplo e complexo de autonomia, que determina encaminhamentos favoráveis para a escola e contribuem para a gestão.

A forma que o gestor tem de pensar e organizar o seu dia a dia é traduzida em todos os espaços e tempos dentro da instituição. Um gestor presente e eficaz tem a prática de avaliar coletivamente as mudanças que acontecem na rotina da escola, nas regras de funcionamento, na organização das entradas e saídas dos turnos, nos recreios, nos horários da merenda, nos eventos e tudo o que acontece vai sendo registrado, juntamente com as impressões de sua equipe. Estar presente no dia a dia da escola, participando dos diferentes momentos, garante também uma boa articulação, pois possibilita o trânsito tranquilo do diretor por todos os espaços da instituição e a relação

estreita com professores, funcionários, pais e alunos. Assim, este líder terá facilidade de criar estratégias diversas para fazer valer os diferentes documentos que a escola possui, como o Regimento Escolar, instrumentos que vão orientar a escola no tempo e espaço e assegurar um trabalho coletivo.

Os espaços físicos ganham olhar significativo do gestor e passam por constante avaliação do mesmo. Não importa o tamanho que sua escola tenha, o diretor não deve deixar de ser atento e cuidadoso, procurando fazer com que ela seja a melhor, a mais acolhedora, envolvendo os professores, os alunos e suas famílias no processo. Paredes sempre pintadas, murais com bonitas e significativas decorações, todos os espaços bem conservados, sem entulhos, bem arejados e iluminados. A escola precisa estar sempre limpa, cheirosa, com os jardins bem cuidados, com os espaços adequados para cada faixa etária de alunos atendida e ter um centro administrativo organizado para receber as famílias.

Mas o investimento não pode ser somente na parte externa da escola, naquilo que se vê, nos muros e paredes, como se fosse uma casca ou um papel de presentes. O que está por dentro é o mais valioso. As pessoas. E é preciso cuidar dos relacionamentos entre as pessoas que convivem neste espaço.

Na escola, quando falamos de equipe, incluímos professores, com seu serviço primordial, mas também “os educadores” da limpeza, da cantina, da portaria, coordenação, secretaria e demais colaboradores que atuam nos diversos setores das instituições escolares, que acabam se organizando de diferentes formas. É preciso que o gestor tenha atenção a isso: cuidar de sua equipe!

O gestor, no dia a dia, e através de diferentes estratégias, deve levar a sua equipe à reflexão e a construção de valores que vão colaborar para fundamentar a convivência de todos no ambiente escolar. Vai fortalecer o grupo, o trabalho coletivo e as relações entre todos da comunidade, valorizando as habilidades e as competências de cada um. É sua função levar sua equipe a compreender que educamos através dos limites que se coloca, do afeto que se desenvolve, do respeito que é construído, da aceitação das

diferenças e diversidades, dos estímulos contínuos e dos talentos reconhecidos. Este movimento irá provocar em cada um dos envolvidos, reflexões profundas, e estas por sua vez, irão criar raízes no entendimento, na emoção e na ação de cada membro da escola que se dedica à educação dos alunos. Vai ajudar a todos os seus liderados a enxergarem e reconhecerem o valor de todas as pessoas com suas características e experiências.

A família é parte fundamental da educação dos alunos. Desta forma, pensar na escola, em seus espaços físicos, na equipe que nela atua e no planejamento que será oferecido para os alunos, sem pensar na família, inviabiliza o trabalho da instituição.

A relação família escola é uma construção que é feita no dia a dia, no miudinho, bem devagar. O diretor, juntamente com sua equipe de profissionais, precisa acionar estratégias que vão desde pequenas ações até grandes projetos passam pelo fortalecimento do colegiado escolar, e pelos os eventos, reuniões e formações, trazer a família para dentro da escola. De acordo com TÓFANI (2016) é importante promover encontros que sejam realmente edificantes, reflexivos, engrandecedores, que os pais saiam dali com ideias, estímulos para educar melhor os filhos. Saiba que por mais que não demonstrem, todos são carentes: seja de atenção, seja de orientação. Não deixe de trazer à tona as responsabilidades, mas faça isso de maneira que a família sinta que "consegue" e não que é "incapaz".

Boas escolas são aquelas abertas à comunidade, que permitem que seus membros participem como voluntários do processo escolar e levam os alunos a pensarem e inferirem nas problemáticas de sua cidade, bairro, região, nas do país e do mundo, assim fazendo o currículo mais vivo. O modelo de educação que precisamos fazer com que nossos alunos reflitam, tem como base o cuidado com o planeta, com uma visão sustentável e relações saudáveis. As ações desenvolvidas com envolvimento da comunidade e participação dela dão mais visibilidade para a instituição e significado para o aprendizado dos alunos.

É claro uma escola deve ter regras e, portanto, seus limites. As famílias, por sua vez, têm seus direitos e devem ter seus deveres respeitados. As regras

existem porque a escola é uma instituição social e educativa e precisa delas para sobreviver, mas cada vez mais é preciso, de forma organizada que a escola tenha adesões de pais, mães, avós, tias, irmãos... Uma escola desejada e respeitada é bem aceita pela comunidade. Tem reconhecimento pelo bom ensino, pelo cuidado e carinho que tem com os alunos, por seu comprometimento não só com o desenvolvimento intelectual das crianças, mas também com a afetividade, a socialização, os valores e a ética.

Boas escolas e bons diretores escolares trabalham para desenvolver o lado humano dos alunos e profissionais envolvendo-os em projetos institucionais e ações sociais, que tenham lições de vida, solidariedade, respeito, amor ao próximo e exemplos de gratidão.

É claro que a escola não vai fazer o papel da família, assim como a família não faz o papel que é somente da escola. Não se trata aqui da visão assistencialista. Cada um tem seu papel bem definido, mas sozinha a escola nem a família darão conta. A parceria precisa existir e cabe a escola uma grande parcela na busca de efetivar esta parceria, buscando a família através de suas diferentes ações pedagógicas.

O conhecimento é sempre a base de tudo. Para assumir um cargo de diretor de escola, o profissional pedagogo tem que primeiramente conhecer sobre desenvolvimento humano, metodologias e estratégias de aprendizagens, para que possa fazer uma boa gestão pedagógica. Para isso é pedagogo. Porém o cargo é acrescido de responsabilidades voltadas para dimensões administrativas, financeiras e políticas que requerem um conhecimento específico. Pensando nesta dimensão do gestor escolar e na sua formação de pedagogo, a formação acadêmica, ficam as reflexões: Em muitas situações, falta preparo para o cargo. É necessário também formação em liderança, para o diretor escolar.

A liderança, por mais inerente que seja ao trabalho educacional como um todo, o seu exercício não é tão facilmente encontrado assim nas escolas. Isso porque ele demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais, cujo desenvolvimento deve ser contínuo e requer atenção diferenciada de todos que trabalham nas escolas, mas principalmente dos gestores.

Desta forma, liderar um grupo tão diverso dentro da escola é trabalho muito complexo e é preciso criar estratégias diferentes o tempo todo para que esta equipe se estruture. Uma escola é diferente de um banco, um hospital, uma mercearia, um restaurante. Nestes espaços também convivem quinhentas, seiscentas, mil pessoas todos os dias, mas diferente do ambiente escolar, não são as mesmas pessoas todos os dias. Na escola sim, são as mesmas pessoas, todos os dias, convivendo umas com as outras. Uma realidade que traz alguns dificultadores para o diretor.

O profissional que ali está a frente do processo pode e deve buscar formação continuada e em serviço e melhorias de condições de trabalho. Liderança não é uma característica nata das pessoas, embora alguns pareçam ter mais facilidade que outros em exercê-la. Mas assim como qualquer bom profissional, em qualquer área de atuação, um bom gestor escolar deve buscar aperfeiçoamento para sua prática. As políticas públicas também precisam investir nestes profissionais que vão para frente destas escolas e assumem na ponta, no “chão da escola” os grandes desafios. Só ocorrerá o avanço efetivo de uma instituição de ensino que estiver sob uma liderança efetiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDONI, John. **101 práticas de Liderança**. Rio de Janeiro: Sextante, 2014
- CARLZON, Jan. **A Hora da Verdade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005
- CONNELLAN, Tom. **Nos bastidores da Disney: os segredos do sucesso da mais poderosa empresa de diversões do mundo**. 22ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- EALES-WHITE, Rupert. **O Líder Eficaz**. São Paulo: Clio Editora, 2006.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão, vol. II.
- \_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão, vol. IV.
- OLIVEIRA, Claudemir, PhD. **Psicologia Positiva: a arte de materializar sementes de sonhos**. 2º ed. São Paulo: Laços, 2017.
- OLIVEIRA, M. A. Monteiro (organizadora). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Vários autores.
- TÓFANI, Flávio. **Entender marketing na Gestão Escolar: agregando valor à marca das escolas**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2011.
- TÓFANI, Flávio (Tio Flávio). **Gestão de escolas em momentos de crise**. Disponível em e-book a partir de janeiro de 2016.
- TULGAN, Bruce. **Não tenha medo de ser chefe**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009
-

## **PROJETO METAMORFOSE: A FELICIDADE COMO EXPERIÊNCIA ACADÊMICA**

Juliana de Almeida Picinin

**Apresentador:** Juliana de Almeida Picinin

**Eixo:** Estudos com conclusões finais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

Os ambientes acadêmicos se edificaram, ao longo das últimas décadas, para serem espaço de transferência de conhecimento técnico e exaltação de resultados obtidos com ênfase nesse perfil. Tradicionalmente, a educação lançou luzes sobre o que angariável tecnicamente, correspondendo a isso um espaço próprio no mercado de trabalho. Os anos têm demonstrado a insuficiência dos modelos pautados exclusivamente nesse perfil e, a cada dia, os mercados de trabalho têm gerado dados sobre a importância de que, para além do conhecimento técnico, os profissionais sejam preparados em habilidades e atitudes, com sensível desenvolvimento de suas competências emocionais. Não somente isso: as pessoas estão, a cada dia, desenvolvendo a percepção de que somente conhecimento técnico não lhes garante uma vida (profissional ou não) realmente plena. Como esse perfil se mostra alijado dos espaços acadêmicos tradicionais, as pessoas têm buscado suprir essa necessidade no sistema paralelo de ensino, isso quando podem por ele arcar e já não existem resultados negativos o suficiente para prejuízos na carreira. Não bastasse isso, o atraso no desenvolvimento de competências emocionais priva as pessoas de desfrutar as benesses de se as ter, com ganhos em plenitude, bem-estar, florescimento, felicidade e performance otimizada. Por conta disso, as experiências acadêmicas que visam a incorporar essas competências emocionais e tornar os alunos mais preparados para esses enfrentamentos, mostram-se bem-vindos. Além disso, as estatísticas internacionais indicam que os ambientes de graduação têm sofrido com a evasão dos alunos (especialmente nos 2 primeiros anos) que, desidentificados com a proposta

acadêmica ou com as expectativas de plenitude a partir do conhecimento meramente técnico, acabam abandonando os estudos e buscando outras soluções profissionais. Por conta disso, as escolas e as graduações têm vivido a experiência do esvaziamento, da desidentificação, da perda de potência e performance, com alunos cada vez mais desmotivados e desconectados da proposta acadêmica. Isso exige uma releitura de rumos, de alguns conteúdos educacionais, a fim de que as competências emocionais passem a estar disponíveis aos alunos, com foco em bem-estar, florescimento, felicidade, plenitude e performance. Não só isso: conteúdos que permitam com que os alunos aumentem seu grau de autoconhecimento e autodesenvolvimento, encontrem seu propósito de vida, densifiquem e ressignifiquem suas carreiras, descubram seus talentos, conheçam suas forças, cresçam por ações volitivas menos dependentes do meio. O resultado disso é uma escola mais conglobante, geradora de pertencimento e, por isso, desejada e representativa. A experiência que este estudo aborda foi criada especialmente para o ambiente de Graduação e foi testada com alunos da faixa dos 19 aos 25 anos, advindos dos cursos de Direito, Engenharias e Relações Internacionais em uma Instituição de Ensino privada e renomada. O projeto foi denominado *Projeto Metamorfose: experimente ser pleno* e contou com os contributos de 3 metodologias distintas: *Coaching*, Psicologia Positiva e *Mindfulness*. São raras, no mundo todo, as experiências com esse viés. No Estado de Minas Gerais, até o início do Projeto Metamorfose, nunca houvera um curso com esse perfil voltado às competências emocionais. Pode-se dizer que no Brasil, com a junção das 3 metodologias utilizadas como matriz, também nunca fora utilizado. Os resultados foram colhidos no ano de 2017, na sua 1ª edição, e suplantaram os objetivos inicialmente propostos, referendando as estatísticas internacionais de que felicidade é uma experiência acadêmica imprescindível.

## **INTRODUÇÃO**

A ciência é datada, contextual, histórica e performática. Ela mesma ensina isso. Sob esse aspecto, podia fazer sentido que se acreditasse, até bem pouco tempo, que apenas a competência técnica poderia proporcionar – a todos, indistintamente – a capacidade de alcançar os maiores vãos profissionais e

peçoais. A própria ciência, como competência técnica, desbravou novos terrenos e testemunhou que as competências emocionais – em habilidades e atitudes – poderiam não só decorrer da apreensão humana, da educação e do hábito, como deveriam integrar o universo de investimentos humanos para uma vida mais plena, integrada e feliz. Nesse sentido, a competência técnica abraçou em seus próprios conceitos a relevância de que o bem-estar, a plenitude e o florescimento poderiam fazer parte das apreensões humanas, sem tanto depender das tendências e dos meros talentos. Isso significaria a necessidade de que as matrizes educacionais sofressem ajustes sensíveis a fim de abarcar todo o universo de experiências indispensáveis e daí decorrentes. Chegar-se-ia, então, ao momento das experiências desbravadoras, fase em que o contexto mundial e os ambientes acadêmicos ainda se encontram. O importante é registrar que a fotografia do momento já possui cores e espaços de nitidez e se mostram recompensadoras as experiências que o período permite. Este estudo vem, portanto, retratar uma dessas experiências exitosas do olhar conglobante ao humano, realizada no ambiente acadêmico e pautada, sobretudo, no indescritível sabor da experimentação.

### **AS RAÍZES DO PROJETO METAMORFOSE**

A partir da experiência no Magistério, especialmente em cursos de Graduação, foi possível perceber que os alunos vinham prontificando seus esforços sobre o conhecimento técnico, na crença de que somente isso seria viabilizador de seus propósitos de uma vida futura próspera, plena e feliz. Contudo, ao se acompanhar nas vicissitudes diárias, ao se dialogar com seus entrevistadores e empregadores, bem como, ao se compartilhar as ocorrências com outros Professores e Coordenadores Educacionais, foi possível perceber que esses alunos estavam pouco focados no ganho de “habilidades” e ainda menos focados no ganho de “atitudes”. Não somente os alunos estavam assim sendo percebidos, como se tratasse de uma geração espontânea. Era perceptível que a construção dos conteúdos programáticos desses cursos forçava o enfoque no conhecimento técnico, pura e simplesmente, relegando as atividades desenvolvidoras de mais habilidades e se desconectando das experiências

emocionais. A sensação provocada é de que os ambientes acadêmicos apenas apostavam fichas no conhecimento técnico, entendendo que o conhecimento emocional, ou é ínsito ao estudante, ou somente é apreendido pela vida que acontece para além dos muros das Faculdades. Ou, o que poderia ser pior desde essa suspeita inicial, que as Faculdades não estavam preparadas para lidar com as inteligências emocionais de seus alunos e nem acertar o prumo de uma negligência emocional dos espaços educacionais que lhes antecederam. Expressivo quantitativo de subjetividade para todos os contornos de um curso que, muito além de ter de formar profissionais, precisava manter a potência comercial e a retenção de alunos. A conclusão disso é que se tornavam visíveis os riscos da não preparação adequada dos alunos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de não se tornarem protagonistas de suas próprias histórias e de não permanecerem firmes no propósito de serem felizes, curtindo o caminho e vivendo seu estado de potência máxima. Em lugar de grandes mentes e pessoas, o ambiente acadêmico estava aceitando o risco de produzir mais pessoas frustradas e medianas. Exatamente esse risco e essa crença limitadora que indicavam a necessidade de uma pausa reflexiva: seria mesmo o ambiente acadêmico o lugar de produzir pessoas cansadas, medianas, infelizes e sem perspectiva? Levando essa dúvida a sério foi possível perceber que isso era muito mais endêmico e pulverizado do que se poderia supor. O que se detectava é que os conteúdos programáticos em geral negligenciam os voltados às habilidades e às atitudes. Sobremaneira, uma negligência frente às competências emocionais. O mercado educacional parecia aceitar a função de criar um profissional a partir de inúmeros recortes, com formações estanques, desconectadas e frias. O resultado disso era uma desconexão entre o que as Faculdades prometiam (ou delas se esperaria) e a realidade, uma desconexão entre as expectativas transformadoras dos alunos no início dos cursos e o resultado alcançado quando de sua saída (no tempo regulamentar ou, o que poderia ser pior, de forma abrupta e prematura). Esse panorama indicava a necessidade de que algo sustentável e eficaz fosse feito, antes que se tornasse ainda mais difícil reverter duas complicadas pesquisas internacionais: a) A primeira indica que 70% das pessoas, no mercado de

trabalho em todo o mundo, estão infelizes. Não bastasse ser um número, por si só, aterrador, não faz sentido que os ambientes acadêmicos se tornem fábricas de homens infelizes e que as pessoas sejam moldadas a acreditar que a felicidade não pertence ao mundo do trabalho (e o que pode ser pior: não pertença às suas próprias existências). A aceitação de um dado dessa ordem também comporta uma série de outras consequências negativas, inclusive de sensível expressão econômica, tais como aumento do absenteísmo, diminuição da produtividade, aumento das demissões e do *turn over*, aumento dos gastos com saúde pública, dos níveis de estresse e depressão, dentre outros fatores.

b) A segunda indica que tem aumentado o número das pessoas que abandonam as Faculdades, trazendo um sério risco à integridade do próprio negócio educacional, com repercussões sobre a empregabilidade, o profissionalismo do mercado de trabalho, o futuro de algumas profissões e a qualidade dos produtos e serviços dispensados à população em geral. A reação das Faculdades seria tornar mais atrativos os cursos, mas o que se viu foi um aumento significativo dos de curta duração e com transmissão cada vez mais superficial de conteúdos, formas de agir a evitar que, antes do desinteresse dos alunos, as matérias ou os cursos já tivessem terminado. Esse quadro, comprovado por números de diversas fontes, muito além da percepção que a experiência acadêmica tinha proporcionado, apontava a necessidade de que uma reação a esse panorama viesse dos próprios bancos acadêmicos. Exatamente por isso, então, foi desenvolvido o *Projeto Metamorfose: experiente ser pleno*, um programa universitário disponibilizado aos alunos para o aumento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas atitudes, como contribuição ao despertar da plenitude e à melhoria de performances na vida pessoal e profissional que ali se alinhavava. Com efeito, a ideia inicial do Projeto Metamorfose era apresentar esse universo de possibilidades aos alunos, ajudando-os a perceber os caminhos que potencializariam seu florescimento e sua performance otimizada, mas também focando no bem-estar ao longo de todos os processos pelos quais a vida os levaria a passar. A experimentação e o vivencial seriam os grandes instrumentos para tornar sentido o que essa nova perspectiva poderia agregar-lhes de valor. Essas

escolhas, aliadas aos conteúdos e ferramentas que foram selecionados, fizeram o *Projeto Metamorfose: experimente ser pleno* ser posto em ação.

### **AS MATÉRIAS-PRIMAS DO PROJETO METAMORFOSE**

Para a realização desses objetivos, foram escolhidas três matérias-primas conceituais essenciais: *Coaching*, Psicologia Positiva e *Mindfulness*. A escolha não é aleatória. Todas elas estão construídas sobre alguns pilares estruturais comuns, aqui citados quatro. O primeiro deles (seja coincidência ou não) é ser as experiências que nos permitiram fazer o mesmo processo de metamorfose e vivência de plenitude. Isso, sem dúvida, é reforçar a natureza experimental e vivencial que o Projeto corporifica. O segundo deles é que trabalham com a perspectiva do “presente ao futuro”, prescindindo de abordagem que se veja focada em compreender ou catalogar como as coisas foram até o início dos processos. Nesse sentido, não importa de onde esses alunos teriam vindo, quais seriam suas experiências pessoais, as marcas que as histórias e as crenças lhes tenham deixado: para todos seria possível experimentar potência dali em diante. Assim, muito mais inclusivo, conglobante e desprovido de pré-julgamentos, com capacidade para acolher indistintamente. Por certo, isso demonstra o quanto se acredita em todos quantos se lancem verdadeiramente à experiência. O terceiro deles é que utilizam o estado de presença como elemento relevante. Acreditamos que esse é um dos pontos mais essenciais no desenvolvimento de todo o processo. Várias das características do Projeto e da dinâmica dos encontros foi voltada ao desenvolvimento desse estado de presença. O quarto deles é que possuem suporte científico. Em maior ou menor grau, esses conteúdos estão construídos sob bases científicas, não-experimentais ou holísticas, desplugados de qualquer sentido religioso, filosófico, fanático ou tendencioso. Esse ambiente neutro e sólido auxiliaria enormemente sua adoção nos bancos acadêmicos. Antes de prosseguir convém advertir que o objetivo do Projeto Metamorfose, tal qual deste trabalho, não é esgotar os conteúdos suntuosos dessas três ferramentas, nem discutir suas bases como um todo ou criticar pontos que não tenham sido selecionados para integrar o conteúdo. Como o Projeto Metamorfose é de curta duração, executado em apenas 8 encontros, não é possível esgotar o universo de todas

essas ferramentas e nem executar todos os processos que cada uma comporta de per se. Não é objetivo, nem mesmo, ser um curso de formação nessas áreas, mas tão-somente (como dito desde o início) uma experimentação. Por conta disso, cumpre explicar perfunctoriamente o sentido compreendido de cada uma das ferramentas e, ao final, permitir exsurgir o marco teórico do próprio Projeto. Assim, entendam-se, inicialmente, em linhas gerais cada um dos conceitos: a) No que tange ao *Coaching*, está compreendido como um conjunto de ferramentas e conceitos que vão permitir ao *Coachee* compreender o seu estado atual e o seu estado desejado, fazendo a transição de um a outro, com superação das etapas e das demandas, das crenças limitantes e dos desafios, alcançando maior performance e com otimização do tempo. Um dos principais enfoques do *Coaching* está na ação e, da parte do *Coach*, na construção de perguntas poderosas que potencializem a obtenção das respostas pelo próprio *Coachee*. Dele também advêm as ideias de experimentação e ganho de autonomia. b) No que tange à Psicologia Positiva, está compreendida como o estudo da felicidade, do bem-estar e do florescimento, com enfoque na compreensão das forças, talentos e virtudes humanos, permitindo que cada pessoa possa sobrepujar o que tem de melhor e mais eficaz na construção de uma vida plena. Dele também advêm as ideias de autocompreensão e ação. c) No que tange ao *Mindfulness*, está compreendido como o uso da meditação e dos exercícios de presença, para diminuição dos processos narrativos internos, capacidade de obtenção de *insights*, percepção dos pensamentos e ampliação do espaço de consciência. Dele também advêm as ideias de auto-observação e experimentação. O Projeto Metamorfose foi integralmente estruturado sobre a ideia de que uma vida mais plena é alcançada a partir de uma maior capacidade de auto-observação, auto-conhecimento e auto-experimentação, transformando o indivíduo em um “cientista de si mesmo”, rumo ao papel de efetivo protagonista de sua história.

### **AS ETAPAS DO PROJETO METAMORFOSE**

Para compreender como esses vários instrumentais se entrelaçam e como o Projeto Metamorfose se desenvolveu, são aqui indicadas as etapas de sua

realização. O Projeto foi dividido em encontros temáticos, com duração de no mínimo 4 horas cada, uma vez por semana, para que houvesse tempo de imersão suficiente para promoção de processos mentais eficientes. Os encontros não tinham intervalos. Isso foi pensado para promover o distanciamento dos modelos convencionais já conhecidos e também para possibilitar um ambiente informal, mais descontraído. A escolha por atividades vivenciais se deu porque a experiência acadêmica é menos rica nessa utilização e, portanto, o modelo educacional tradicional (sobretudo o brasileiro) prescinde da participação ativa, crítica e constante do aluno no processo de autodescoberta. Por isso, importante que se aumentem os espaços em que os alunos podem falar, experimentar, fazer, ouvir e se revelar. De fato, não existe a possibilidade da obtenção do resultado sem que se ingresse no mundo da experiência e das conexões. Os encontros estão programados para ocorrer uma vez por semana, exatamente para que entre um e outro seja possível a realização de atividades geradoras de novos hábitos e que a consciência da metamorfose esteja edificada sobre a experimentação. Cada um dos encontros contou com a experimentação de um ferramental das três áreas referidas, de forma que a vivência intensificasse a experiência e a oportunidade de insights para os alunos. Para auxiliar o processo de sedimentação das novas experiências e permitir que se reforce as que funcionam em prol do resultado final, a cada novo encontro era dedicado tempo ao compartilhamento pelos alunos. Dito isso, entendam-se os encontros: a) **Encontro Zero**: esse encontro é dedicado à apresentação do Projeto Metamorfose, oportunizando que as pessoas possam aderir à sua realização e se decidir por o fazer. Nele são explicados os porquês do Projeto Metamorfose, os conceitos das três áreas interligadas, a referência a estudos científicos que balizam cada uma das escolhas, bem como estatísticas internacionais que reforçam a importância de lidar com o tema. É também momento usado para explicar questões práticas e burocráticas para a participação. b) **Encontro 1: “Experimente se conhecer”**: este é o 1º encontro oficial do Projeto Metamorfose e a primeira abordagem é compreender os conceitos de CHA[1] e de *Coaching*. O primeiro ponto, portanto, é centrar o olhar para si mesmo e iniciar a experimentação da cultura

de “*ser cientista de si mesmo*”. Esse primeiro auto-olhar permitirá que, com o passar dos encontros e experiências, o aluno seja capaz de afinar e orquestrar esse hábito, de forma que o auto-olhar inicie a temporada dos olhares compassivos, resilientes, positivos e funcionais. A partir desse auto-olhar estrutural será possível que o aluno o reproduza no meio, levando as transformações a benefício externo, a caminho da plenitude. c) **Encontro 2: “Experimente se aceitar”**: neste encontro são tratados os conceitos de voz interna, estado de presença, forças de assinatura, crenças limitantes e fortalecedoras, aceitação dos pontos fortes e fracos. O segundo ponto, portanto, é centrar o olhar no que nos define. Entender o que somos – e o que bloqueia nossa melhor performance – permitirá que o aluno possa fazer escolhas conscientes, como resultado de ser “*cientista de si mesmo*”. Quanto mais clareza o aluno puder ter sobre si, mais consciência, autorresponsabilização e mudança ele será capaz de gerar. d) **Encontro 3: “Experimente se permitir”**: neste encontro são tratados conceitos tidos como de *limpeza interior*, como uma oportunidade para abrir espaço ao novo, através dos conceitos de gratidão, perdão, vulnerabilidade, vergonha e amor. A partir da permissão dessa abertura ao novo, após a reestruturação de alguns modais internos, a experiência da metamorfose ganha mais latência. e) **Encontro 4: “Experimente florescer”**: neste encontro são apresentados os conceitos da Psicologia Positiva, na perspectiva do marco teórico proposto neste estudo. Considerando que os alunos já tiveram a possibilidade de olhar para si, entender do que são constituídos e que é possível abrir espaço para o novo, a proposta realizada é de que esse preenchimento seja feito com o que pode lhe fazer florescer. Com isso, toda a lógica de vale a pena se nos faz feliz se mostra sólida. f) **Encontro 5: “Experimente se emocionar”**: este é um encontro dedicado à compreensão de emoções, sentimentos, talentos, afetos e humores, de forma que seja possível identificar o que se passa com cada um e o quanto esses itens interferem no cotidiano, na construção dos projetos, nas frustrações, nas distrações, no sucesso e no alcance de resultados. A este ponto já é possível que o aluno, mais cômico (e cientista) de si mesmo, esteja em condições de perceber as emoções e os sentimentos que o habitam. Se a

compreensão desses é tão difícil e complexa ao ser humano, faz sentido que esse momento seja posto após as experiências anteriores mencionadas. Mas a metamorfose plena será possível se esse processo de autocompreensão realmente existir. g) **Encontro 6: “Experimente sonhar”**: neste encontro são trabalhadas as capacidades de sonhar e projetar o futuro, entender meta-modelos de comportamento e idealizar onde pretendem chegar. São trabalhadas perguntas sobre visão, missão, ambição e papel, preparando o alcance do estado desejado. Após saber olhar para si mesmo, manter o hábito de se avaliar, entender o que de fato o constitui e o define, com consciência sobre as emoções e os sentimentos que perpassam suas experiências, o aluno encontra-se mais apto a voltar os olhos ao futuro e programar-se ao estado desejado. Essa é a mirada proposta neste encontro. h) **Encontro 6: “Experimente se planejar”**: neste encontro é trabalhada a ideia de planejamento, projeção dos sonhos e a objetivação dos passos para a sua realização. A esta altura o aluno está apto a tangibilizar as experiências já colecionadas e dar densidade, consistência e concretude ao estado desejado. Não bastasse isso, o ferramental do dia tem compromisso com o senso de autorresponsabilização, de forma que o aluno transporte à consciência de que o estado desejado só acontece a partir do que efetivamente ele é capaz de se entregar. i) **Encontro 7: “Experimente estar presente”**: neste encontro são utilizados os conceitos de *Mindfulness* e a possibilidade de que o trato das narrativas internas e do estado de presença possam agregar valor às suas trajetórias e aos seus projetos, auxiliando no lidar das emoções, das frustrações e das auto-experiências. O objetivo, a este ponto, é exercitar a âncora com o estado de presença. Maior performance pode ser alcançada a partir do quanto o aluno é capaz de estar na etapa que executa. Os diversos benefícios proporcionados por uma boa presença, uma boa escutatória, uma maior capacidade de concentração (e até de *flow*), possibilitará ganhos de performance e plenitude. Assim, são exploradas várias propostas do *Mindfulness*, seja nos conceitos e princípios, seja nas suas práticas (formais e informais). j) **Encontro final: Transformatura: “Experimente ser pleno”**: neste encontro é feito o fechamento das experiências vividas pelos

alunos, inclusive com a participação de Professores qualificados nas 3 matérias-primas utilizadas, com a entrega de certificados e celebração dos resultados alcançados.

### **A REALIZAÇÃO DO PROJETO**

O Projeto Metamorfose, em sua 1ª edição, foi realizado em 2017 nas dependências da Faculdade xxxxx, em Belo Horizonte/MG. Até então não se tinha notícia de outra Instituição de Ensino Superior, no Estado de Minas Gerais, que tivesse desenvolvido Programa dessa natureza, tratando-se, assim, de um projeto inovador. A 1ª edição contou com a participação efetiva de alunos vindos de graduações distintas (Direito, Relações Internacionais, Engenharias), com faixa etária média entre 19 e 25 anos. Os resultados da 1ª edição permanecem sendo sentidos e registrados, considerando o testemunho recebido não só dos alunos, mas também de seus Professores, colegas e familiares. Dentre os resultados já diagnosticados, podem ser citados alguns exemplos fáticos: a) transição de carreira; b) descoberta de propósito de vida e missão; c) realização de projetos pessoais (tais como intercâmbio internacional e casamento); d) conclusão da graduação; e) assunção a cargos de chefia e direção; f) formação em *Coaching*; g) alcance de metas planejadas durante os encontros (com otimização no tempo de suas realizações). Além desses, foi detectado o aumento de performance profissional, pessoal e familiar, com testemunhos sobre: a) aumento da felicidade; b) melhora nos relacionamentos interpessoais; c) aumento do engajamento estudantil; d) melhora de desempenho no ambiente de trabalho; e) diminuição dos graus de ansiedade e frustração, dentre outros. Com efeito, é possível afirmar que o Projeto Metamorfose realizou seu objetivo de levar aos alunos *experiências de plenitude* com grau de autonomia, para que continuem a experimentação de forma permanente.

### **CONCLUSÃO**

A compreensão de que o aprendizado das competências técnicas é essencial, para que se tenha mais êxitos profissionais (especialmente), parece ser senso comum. Tanto o é que sobre isso se edificou a educação tradicional. Pudéramos nós, no entanto, dizer o mesmo a respeito das competências

emocionais. De tão intrínseca a sua concepção, convencionou-se a entender como algo que se tem inato ou não apreensível pelos métodos tradicionais da educação. E, por isso, deveriam estar de fora dos bancos acadêmicos. No entanto, a ciência lança olhares sobre a necessidade de suplantar as visões tradicionais e fazer compreensível que habilidades e atitudes são aspectos construíveis, apreensíveis, ensináveis, compartilháveis. Para muito além disso, os próprios conceitos de felicidade, bem-estar e florescimento se mostram com essas mesmas adjetivações. Com esse respaldo – que não veio de outro lugar senão que do próprio conhecimento técnico – aos poucos se dobram as envergaduras tradicionais para flexibilizar o aprendizado e permitir que o ser humano em sua plenitude integre os conteúdos programáticos da educação. Nosso desejo, nada impossível, é que cada dia mais as experiências de Educação Positiva habitem e gravitem em todas as esferas educacionais, potencializando que as próximas gerações sejam treinadas nesse conteúdo indispensável. No estágio atual, as experiências se mostram pontuais e isoladas, mais fruto dos esforços de alguns desbravadores do que propriamente dos pleitos partilhados pelo senso comum. Mas queremos crer que esse é, somente, o panorama deste momento e que todos os processos disruptivos e inovadores nascem como vozes minoritárias até que ganhem corpo e presença duradouros. Nada há de estranhamento ou ineditismo nessa situação. Isso significa que iniciativas pontuais e isoladas, assim como se deu com o Projeto Metamorfose, são exitosas na construção de mudanças estruturais. E com essa crença, ciente de que a vida é movimento, o Projeto Metamorfose chega ao resultado exitoso de sua edição de lançamento e encarará os desafios da própria matriz educacional até que a educação positiva e emocional seja tão senso comum quanto a técnica.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ACHOR, Shawn. **O jeito Harvard de ser feliz**. São Paulo: Saraiva.
- BABA, Sri Prem. **Propósito**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- BEN-SHAHAR, Tal. **Aprenda a ser feliz: o curso de felicidade de Harvard**.  
\_\_\_\_\_. **Seja mais feliz: aprenda os segredos da alegria de cada dia e da satisfação permanente**.
- \_\_\_\_\_. **Praticar la felicidad: un diario gratificante para tu realización en 52 semanas**. Barcelona: Plataforma Editorial, 2011.
- BIAGI, Marta Cristina. **Pesquisa científica**. 1.ed. Curitiba: Juruá, 2012.

- BRANDÃO, Hugo Pena & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?** in <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>. Acesso em 1/4/2018.
- CARNEGIE, Dale. **Como fazer amigos e influenciar pessoas**. 50.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- CLIFTON, Donald. O. **Descubra seus pontos fortes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- CORRÊA, Andréa Perez (Org.). **Psicologia positiva: teoria e prática**. (diversos artigos). São Paulo: Leader, 2016.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras.
- DAVIES, Paul. **Os três últimos minutos: conjecturas sobre o destino final do universo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DEI, H. Daniel. **La tesis: cómo orientarse en su elaboración**. 2.ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.
- DOLAN, Paul. **Felicidade construída: como encontrar prazer e propósito no dia a dia**. Objetiva.
- ECO, Humberto. **Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura**. Buenos Aires: Gedisa, s/a.
- FLEURY, Maria Tereza Leme & FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência** in <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em 1/4/2018.
- FREDRICKSON, Barbara L. **Amor 2.0: a ciência a favor dos relacionamentos**. 1. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Positividade: descubra a força das emoções positivas, supere a negatividade e viva plenamente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- GARCÍA, Rolando. **Interdisciplinariedad y sistemas complejos** in LEFF, Enrique (Comp.). **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, UNAM, 1994.
- GARCÍA, Rolando. **Sistemas complejos**. México: Gedisa, 2006.
- GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- GOMES NETTO, Renata. **A ciência da psicologia positiva** apud PEREIRA, Arthur Henrique & ROSA, Gabriel Artur Marra e (Org.). 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- HILL, Symon. **A era da inteligência social: a chave para extrair o melhor das relações humanas**. São Paulo: Clube de Autores, 2013.
- KAMEI, Helder. **Flow e psicologia positiva: estado de fluxo, motivação e alto desempenho**. 2.ed. Goiânia: IBC, 2016.
- LIVRAMENTO, Renata & PEREZ, Andrea & LEVY, Daniela. **Coaching de Psicologia Positiva: potencializando metas e resultados com ciência**. Leader, no prelo.
- NUNES, Flávio & PICININ, Juliana. **A insusceptibilidade de captação apriorística da natureza: a impossibilidade de o futuro congelar-se sob o**

**manto da coisa julgada** in Fórum de Contratação e Gestão Pública – FCGP, Belo Horizonte, ano 15, n. 172, p. 47-55, abr.2016.

PETERS, Steve. **O paradoxo do chimpanzé**: o programa de gestão mental para alcançar a autoconfiança, o sucesso e a felicidade. 1.ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

PETERSON, C. & SELIGMAN, Martin E.P. **Character strengths and virtues**: a handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association. 2004. Disponível em [www.viacharacter.org](http://www.viacharacter.org).

ROBBINS, Anthony. **Poder sem limites**: o caminho do sucesso pessoal pela programação neurolinguística. 26.ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

ROSNER, Stanley & HERMES, Patricia. **O ciclo da autossabotagem**: por que repetimos atitudes que destroem nossos relacionamentos e nos fazem sofrer. BestSeller.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aprenda a ser otimista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.

\_\_\_\_\_. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SINEK, Simon. **Por quê?**: como motivar pessoas e equipes a agir. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter**: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

WHITMORE, John. **Coaching para aprimorar o desempenho**: os princípios e a prática do coaching e da liderança. 1.ed. São Paulo: Clio, 2012.

WILLIAMS, Mark. **Atenção plena**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

[1] CHA é o acrônimo resultante de competências, habilidade e atitudes. Explicar e fazer as citações. Competências técnicas, na primeira letra, vai se referir ao conhecimento técnico ou know-how a respeito do assunto, a coletânea de saberes técnicos acumulados. Habilidades, na segunda letra, já vai fazer referência ao “saber fazer”, quanto à capacidade de colocar em prática os conhecimentos havidos, em soluções efetivas e que resolvam alguma demanda. Atitudes, na terceira letra, já vão se referir às competências emocionais para lidar com as coisas como elas são e como podem ser, a capacidade de entender e saber agir de forma autônoma, eficiente e assertiva. O termo vai encontrar larga escala de utilização por aqueles que trabalham na área de Gestão e Administração e, a partir dessa experiência, o trespasse a outros campos. Afinal, apenas saber não será suficiente: é necessário também saber fazer e querer fazer.

---

## PROTAGONISMO JUVENIL:

### INCLUSÃO E EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA

Fernanda Cilene Moreira de Meira

Stela Maria Fernandes Marques

João Victor Gomes Magalhães Garcia  
Bruna Fernanda Gonçalves de Araújo  
Diego Alves Santos

**Apresentador:** Fernanda Cilene Moreira de Meira

**Eixo:** Estudos com conclusões parciais

**Tipo de Apresentação:** Oral

**Resumo:**

As escolas recebem um número crescente de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em suas classes regulares. De acordo com o Censo Escolar (CENSO, 2014), entre 1998 e 2014, as matrículas em classe comum passaram de 13% para 79%, expondo, assim, o crescimento da população com deficiência nas escolas brasileiras. O direito a matrícula e frequência de pessoas com deficiência nas escolas impacta a sociedade em geral, pois além de mudanças no ambiente escolar são necessárias mudanças e adaptações físicas, capacitação e formação de pessoas para a inclusão desses jovens no mercado de trabalho. A execução do projeto se baseará no método “aprender fazendo”, o qual pressupõe a interação dos conteúdos teóricos e práticos para promover uma educação experiencial baseada na interdisciplinaridade, visão sistêmica da sociedade, relacionamentos interpessoais, ética e boa conduta. Esse projeto trabalhará 04 (quatro) eixos que orientam a educação para o futuro: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. A escola selecionará no máximo 40 (quarenta) alunos para que, juntos, e de forma cooperativa, colaborativa e orientada, desenvolvam um projeto de negócio, por meio de uma experiência prática em economia e negócios, na organização e operação de uma empresa. Para que os alunos vivenciem uma experiência empreendedora imersiva, durante o projeto os alunos participarão de encontros semanais nas dependências das escolas, durante o contra turno escolar. Em cada encontro será trabalhado um assunto diferente para o desenvolvimento do projeto. Ao todo, os alunos passarão por 03 (três) grandes fases, sendo a primeira de Idealização, com discussão de ideias para o negócio, estudo de Viabilidade,

pesquisa de Mercado, capitalização, eleição da diretoria, planejamento financeiro e prototipagem; a segunda fase, de Operacionalização do Negócio para produção do produto, gestão do negócio, apresentação do projeto para a Comunidade e auditoria; e a terceira fase, para Encerramento com entrega de relatórios, encontro dos financiadores e formatura dos alunos. O projeto tem como principal objetivo promover a cultura empreendedora entre estudantes do ensino médio de escolas públicas e proporcionar aos estudantes a experiência prática em negócios, economia e gestão por meio da organização e operacionalização de empresas estudantis para a criação e o desenvolvimento de uma empresa inclusiva. Por se tratar da elaboração de uma empresa inclusiva para capacitação/formação de jovens para inclusão de pessoas surdas e aprendizagem de Libras, eles terão a oportunidade de conviver com a diversidade, aprender uma nova língua e de ingressar no mercado de trabalho mais capacitados (as). A relevância do projeto está pautada nas demandas sociais e econômicas atuais que requerem pessoas capacitadas para resolver problemas e se relacionar e trabalhar com pessoas com deficiência. Para isso, as escolas, principalmente de ensino médio, devem promover ações para fomentar e desenvolver a cultura empreendedora dos estudantes; despertar e subsidiar o protagonismo, a autonomia e a proatividade para a criação de projetos empreendedores e inovadores, tanto empresariais quanto sociais; capacitar estudantes a elaborar projetos exequíveis e gerir negócios e, sobretudo, ensinar valores, como perseverança, ética, integridade, sensibilidade e respeito à diversidade. A metodologia para desenvolvimento deste projeto consistirá em pesquisa-ação baseada nos 04 (quatro) eixos que orientam a educação para o futuro, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender a partir da interação entre teoria e prática para promover uma educação de qualidade. A pesquisa será estruturada em cinco etapas: planejamento e produção, seleção, idealização, operacionalização e encerramento. Espera-se, inclusive, que a pesquisa possa sugerir novos trabalhos para elaboração de novos projetos, criação de associações cooperativas e pesquisas sobre empreendedorismos,

empreendimentos criativos e capacitação e inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

---