

LILIANE PEREIRA DE SOUZA

[ORGANIZADORA]

ESTUDOS SOBRE
TRANSTORNOS DE
APRENDIZAGEM



EDITORA INOVAR

ESTUDOS SOBRE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Liliane Pereira de Souza
(Organizadora)

ESTUDOS SOBRE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2020

Copyright © dos autores e autoras

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original dos autores e autoras seja corretamente citado.

Liliane Pereira de Souza (Organizadora).

Estudos sobre transtornos de aprendizagem. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 124p.

ISBN: 978-65-86212-46-4.

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-46-4.

1. Transtornos de aprendizagem. 2. Proposta pedagógica . 3. Pesquisa. 4. Autores.
I. Título.

CDD –370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades dos autores e autoras.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar

www.editorainovar.com.br
79002-401 - Campo Grande – MS
2020

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1 A AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO FORTALECIMENTO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA <i>Lucélia Miranda</i> <i>Suiany Bueno Silva</i> <i>Rosana Januário da Silva</i> <i>Maria Selma dos Santos</i>	9
Capítulo 2 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE APRESENTAM BAIXA APRENDIZAGEM <i>Jozadake Petry Fausto Vitorino</i>	20
Capítulo 3 A INFLUÊNCIA DA DANÇA COMO REABILITAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM INDIVÍDUOS COM AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA <i>Davi Santana Sousa</i> <i>Laís Bispo Silva</i> <i>Yasmin dos Santos</i> <i>Lícia Santos Santana</i>	30
Capítulo 4 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS <i>Leonardo Vinícius Sfordi da Silva</i> <i>Jennifer da Silva Marinho</i>	39
Capítulo 5 A MATEMÁTICA FRENTE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA DISCALCULIA: CONTEXTOS, IDEALIZAÇÕES E PROCESSOS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS <i>Hellyegenes de Oliveira</i> <i>Francisco Marcos da Silva Figueiredo</i> <i>Francisco Carneiro Braga</i> <i>Francisco Andesson Bezerra da Silva</i> <i>Sávio Lma da Costa e Silva</i> <i>Tarciana Cecília de Souza Ferreira</i> <i>Juliana Nobre Nobrega</i>	49
Capítulo 6 DISLEXIA UM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR NA ATUALIDADE <i>André Luiz Alvarenga de Souza</i>	60
Capítulo 7 EFICÁCIA E OPÇÕES TERAPÊUTICAS NO TDAH EM CRIANÇAS <i>Lucas Donato Simão de Oliveira</i> <i>Manuella Ferreira Leal Telino</i> <i>Ismin Gondim do Nascimento Aires</i> <i>Gabriela Oliveira Ferreira</i> <i>Alberto José Correia Ramos</i>	73
Capítulo 8 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS DA RELAÇÃO ENTRE BAIXA PROFICIÊNCIA ESCOLAR, DIMENSÕES EMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Renato Erothildes Ferreira</i> <i>Renata Romanholi Pinhati</i> <i>Fernanda Romanholi Pinhati</i>	84
Capítulo 9 ESCOLA E FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH NO ÂMBITO ESCOLAR <i>Bryan Waddington Melo Dias</i> <i>Jaine Freitas Soares</i> <i>Laís Regina Gama da Silva Pinheiro</i>	96

*Lindomar Oliveira Rosa
Nathanielly Regina Soutinho Leal
Sayara Alessandra Dahas da Silva
Victor Takeshi Yano*

Capítulo 10

JOGOS DIDÁTICOS E ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA 106

Dayse Marinho Martins

Capítulo 11

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS 114

Magno Alexon Bezerra Seabra

Silvânia da Silva Santos

Ângela Maria Félix da Silva

Larissa Sousa Henrique de Meireles

Luciana Ramos Beltrão

Naiara de Souza Sales

Suênya de Souza Silva Araújo

Sobre a organizadora

122

APRESENTAÇÃO

O transtorno de aprendizagem está normalmente ligado a uma disfunção neurológica que afeta a aprendizagem e o processamento de informações. Está relacionado a um conjunto de dificuldades pontuais e específicas. O objetivo do livro é apresentar estudos que possam contribuir para o conhecimento, reflexão e prática dos profissionais que atuam na área, pais e para as pessoas que se interessam pela temática.

No primeiro artigo, *“A ação psicopedagógica no fortalecimento da aquisição da leitura e escrita”*, Lucélia Miranda, Suiany Bueno Silva, Rosana Januário da Silva e Maria Selma dos Santos apresentam fundamentações teóricas sobre a dificuldade de aprendizagem com foco na leitura e na escrita.

No segundo artigo, *“A importância da interação entre a família e escola na educação de crianças e adolescentes que apresentam baixa aprendizagem”*, Jozadake Petry Fausto Vitorino apresenta a importância do papel da família e da escola na vida de crianças e adolescentes que apresentam baixa aprendizagem.

No terceiro artigo, *“A influência da dança como reabilitação e inclusão social em indivíduos com autismo: uma revisão sistemática”*, Davi Santana Sousa, Laís Bispo Silva, Yasmin dos Santos e Licia Santos Santana após análise crítica dos artigos analisados foi observado que neste caso, a dança tem como finalidade atenuar patologias, prevenir o declínio cognitivo, coordenação, equilíbrio funcional, motor, intelectual e social.

No quarto artigo, *“A literatura infantil e juvenil e sua importância no processo de inclusão escolar: reflexões e propostas pedagógicas”*, Leonardo Vinícius Sfordi da Silva e Jennifer da Silva Marinho objetiva discutir a importância da Literatura Infantil e Juvenil nas escolas como recurso para a socialização dos alunos e para efetivação dos conteúdos curriculares, além de ser uma ferramenta dinâmica e interativa no processo de inclusão escolar.

Em *“A matemática frente os distúrbios de aprendizagem na discalculia: contextos, idealizações e processos nos espaços educacionais”*, Hellyegenes de Oliveira, Francisco Marcos da Silva Figueiredo, Francisco Carneiro Braga, Francisco Andesson Bezerra da Silva, Sávio Lma da Costa e Silva, Tarciana Cecilia de Souza Ferreira e Juliana Nobre Nobrega ressaltam que a matemática deve estar presente desde a infância e ao longo do tempo deve se aperfeiçoando na vida escolar do aluno, caso isso não ocorra, podem-se encontrar dificuldades no processo da aprendizagem da matemática, entre elas a discalculia.

No artigo *“Dislexia um transtorno de aprendizagem presente no ambiente escolar na atualidade”*, André Luiz Alvarenga de Souza descreve as dificuldades de aprendizagem na infância dos estudantes disléxicos. O objetivo geral foi de averiguar as concepções de dificuldades de aprendizagem produzidas pelos campos da psicologia e psicopedagógico nos primeiros anos no ensino fundamental.

No texto *“Eficácia e opções terapêuticas no TDAH em crianças”*, Lucas Donato Simão de Oliveira, Manuella Ferreira Leal Telino, Iasmin Gondim do Nascimento Aires, Gabriela Oliveira Ferreira e Alberto José Correia Ramos apresentam o estudo que teve como objetivo avaliar o

TDAH da fase pediátrica a juvenil, bem como sua influência dentro do ambiente escolar e no convívio social, além de aprofundar a atualidade da terapêutica não medicamentosa.

Em *“Elementos introdutórios da relação entre baixa proficiência escolar, dimensões emocionais e o processo de ensino-aprendizagem em alunos do ensino fundamental”*, Renato Erothildes Ferreira, Renata Romanholi Pinhati e Fernanda Romanholi Pinhati ressaltam que a educação é um dos focos centrais das políticas de estado e a baixa proficiência dos alunos constitui um problema atual para os gestores de educação. Encontrar novos princípios de raciocínio e que sejam inovadores é o foco das avaliações em larga escala.

No artigo *“Escola e família: a influência da família no processo de ensino-aprendizagem da criança com tdah no âmbito escolar”*, Bryan Waddington Melo Dias, Jaine Freitas Soares, Laís Regina Gama da Silva Pinheiro, Lindomar Oliveira Rosa, Nathanielly Regina Soutinho Leal, Sayara Alessandra Dahas da Silva e Victtor Takeshi Yamo analisam a influência da família na aprendizagem de crianças com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e ressaltam que para família e escola, enfrentar tal déficit é um desafio que exige o comprometimento de todos, visando o progresso social e educacional da criança.

Dayse Marinho Martins, em seu artigo *“Jogos didáticos e abordagem psicopedagógica sobre as dificuldades de aprendizagem em história”* apresenta um estudo com base na psicopedagogia e suas proposições para a superação das dificuldades de aprendizagem, aborda-se o repensar do ensino de História direcionando-o a uma ação facilitadora.

No artigo, *“Transtorno do Espectro Autista (TEA): propostas de atividades pedagógicas”*, Magno Alexon Bezerra Seabra, Silvânia da Silva Santos, Ângela Maria Félix da Silva, Larissa Sousa, Henrique de Meireles, Luciana Ramos Beltrão, Naiara de Souza Sales e Suênya de Souza Silva Araújo apresentam três atividades para o professor atuar com crianças com autismo.

Boa leitura!

Profa. Dra. Liliâne P. de Souza
Organizadora

CAPÍTULO 1

A AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO FORTALECIMENTO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Lucélia Miranda¹
 Suiany Bueno Silva²
 Rosana Januário da Silva³
 Maria Selma dos Santos⁴

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar fundamentações teóricas sobre a dificuldade de aprendizagem com foco na leitura e na escrita. Para esse propósito, o intuito será descrever e analisar o papel da dificuldade de leitura e escrita e como elas podem ser mediadas por posturas propostas pela Psicopedagogia. Dessa forma, propõe-se pontuar como a escola e a família podem auxiliar nesse processo, uma vez que a participação é essencial para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Consequentemente, o aprendiz se sentirá mais seguro, com menos pressão emocional – que o faz sentir medo de errar e, portanto, cria bloqueios na própria aprendizagem. Esse trabalho é parte do estudo do caso realizado com o aprendiz de nove anos que cursa o 4ª ano do ensino fundamental, que apresentava queixas a dificuldade na leitura e na escrita, a falta de concentração e a de atenção nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Aprendizagem. Psicopedagogia.

ABSTRACT: This article aims to present theoretical foundations about the learning difficulty with a focus on reading and writing. For this purpose, the intention will be to describe and analyze the role of reading and writing difficulties and how they can be mediated by Psychopedagogy proposals. In this way, it is proposed to point out how the school and the family can assist in this process, since participation is essential for the child's learning and development. Consequently, the learner will feel more secure, with less emotional pressure - which makes him feel afraid of making mistakes and, therefore, creates blocks in the learning itself. This article is part of the case study carried out with the nine-year-old student in the 4th year of elementary school, who had complaints about difficulties in reading and in writing and lack of concentration and attention in the activities developed in the classroom.

Keywords: Reading. Writing. Learning. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia clínica é uma área do conhecimento interdisciplinar, que tem como objeto de estudo o “aprender” e o “não aprender” de crianças, de adolescentes e de adultos, considerando, dessa forma, o processo de ensinar bem como o desenvolvimento processual da

¹ Cursando Psicologia Faculdade Católica de Rondônia, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade ICG, graduada em Letras-Português e Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia, atua como professora e monitora nas áreas de Educação. E-mail: luceliamiranda2010@gmail.com.

² Doutora com ênfase na docência superior Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela faculdade ICG; graduada em História pela UFG; Atua como professora-doutoranda no ensino superior na faculdade de História da UFG. E-mail: suianybs@hotmail.com

³ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade ICG, graduada em Pedagogia pela Faculdade Sul América, atua na rede municipal de Goiânia – CEMEI Tio Romão. E-mail: Anasilva20101@gmail.com

⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela faculdade ICG; graduada em pedagogia pela faculdade UNOPAR em 2010; atuou na área da educação no colégio estadual Maria Rosilda Rodrigues e no colégio estadual Garavelo park em Aparecida de Goiânia. E-mail: mariaselmadosantos@hotmail.com

aprendizagem. Visto desse modo, parece-nos pertinente inferir que o Psicopedagogo se configura enquanto um profissional especialista centrado nas dificuldades de aprendizagem, ou seja, nas causas do “não aprender” e na diversidade de fatores que possam ter contribuído para tal dificuldade, tais como: origem orgânica, cognitiva, emocional, social ou pedagógica.

Considera-se também, no seu processo de investigação, a influência do meio que a criança está inserida – família, escola e sociedade –, para assim, poder intervir (SOUZA, 2013, p. 6).

Segundo Simaia Sampaio o diagnóstico clínico tem como objetivo identificar:

As causas do bloqueio que se apresentam nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Estes bloqueios apresentam-se por meio de sintomas que podem se manifestar de diferentes maneiras: baixo rendimento escolar, agressividade, falta de concentração, agitação etc. (2018, p. 17).

Discorre-se, portanto, que todo diagnóstico psicopedagógico se torna, de fato, uma investigação sobre o que não vai bem com o sujeito/aprendente em relação à uma conduta esperada. Nesse sentido, o diagnóstico representaria o esclarecimento de uma queixa do próprio sujeito/aprendente, da família e, muitas vezes, do ambiente escolar. Trata-se aqui, do não aprender, em outras palavras, do aprender com dificuldades ou mesmo lentamente, do não revelar o que aprendeu, da fuga que se dá diante das situações que envolvem a aprendizagem (WEISS, 2016, p. 31).

Com esses pressupostos, propõe-se a discutir a dificuldade de aprendizagem centrada na leitura e na escrita, uma vez que elas se configuraram enquanto instrumentos de sociabilidade e conhecimento.

Sabe-se que se encontram presente em diversas situações do cotidiano da criança/aprendente, por isso é importante encarar o desenvolvimento da leitura e da escrita enquanto um processo que se aperfeiçoará nas elaborações cognitivas da criança em aprendizado. Visto dessa maneira, parece-nos pertinente inferir que a leitura e a escrita são processos progressivos que merece uma ação contínua do professor e da família, para que, futuramente, integre a criança ao processo de formação do conhecimento.

Segundo Ana Paula da Silva Petrolino (2007, p. 11), as crianças/aprendentes não nascem com dificuldades escolares, contudo, elas podem adquirir essas dificuldades diante do processo de aprendizagem. Logo, o bloqueio na leitura e na escrita tem sido reconhecido como um dos fatores que interferem no aprendizado e, portanto, na autoestima e segurança do aprendente.

Nesse viés, a postura adotada pelos professores em sala de aula pode ter um papel determinante na superação dessa dificuldade; de fato, o professor deve transmitir à criança/aprendente confiança e compreensão, evitando transmitir aflição, insegurança, competição e pressão emocional diante dos bloqueios que o aluno venha apresentar.

É, nesse sentido, que cabe aos professores, mas também a família (em interação com a escola) propagar para as suas crianças/alunos que as dificuldades de aprendizagem são compreensíveis. Devem propor que elas podem ser superadas a partir de métodos adequados,

que possam orientar o conteúdo e, assim, facilitar a compreensão e o aprendizado. Corroborando com essas discussões a perspectiva de Eleane Maria Teixeira De Lara ao nos pontuar que:

Aprender a ler e a escrever vai além da codificação e decodificação de símbolos. Ao ler, o leitor enquadra toda a representação da escrita em seu universo histórico, cultural, pessoal, social. Ao escrever, a criança pode ser encorajada a usar as palavras para dizer o que sente e pensa sem medo dos erros gramaticais. O incentivo à produção deve acontecer em todas as fases da produção da criança e as necessárias correções acontecerão gradativamente, através da interação, da intervenção do docente e do contato com outros materiais. A valorização das produções escritas deve ser constante, objetivando o aprimoramento da escrita do educando (2015, p.1-2).

É relevante ressaltarmos que algumas instituições de ensino possuem dificuldades ao lidarem com o surgimento de déficits por parte de seus alunos e, com isso, não oferecem a esses aprendentes a possibilidade de um desenvolvimento integral de suas competências, ocasionando os bloqueios na aprendizagem que muitas vezes só são superados com intenso trabalho externo, como o Psicopedagógico. Posto isso, compreendemos que o trabalho do psicopedagogo é, desse modo, observar, perceber e analisar eventuais perturbações no processo aprendizagem; participar da dinâmica da comunidade educativa; favorecendo a integração; promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo e realizando processos de orientação.

Assim, compreendemos que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve muitos fatores: os biológicos e cognitivos, emocionais, familiares, ambientais, socioeconômicos e pedagógicos. Por isso, se torna um tema de interesse multidisciplinar, ou seja, tanto nos meios educacionais quanto nos meios acadêmicos e clínicos. É, nesse sentido, que nosso artigo se inclinará: na apresentação de nossas observações, nos instrumentos utilizados e nas conclusões para um acompanhamento que oriente e conduza o desenvolvimento cognitivo do aprendente.

METODOLOGIA

Essa pesquisa teve início no segundo semestre de 2018, durante o estágio curricular de Psicopedagogia Institucional e Clínica, da Faculdade ICG, cujo objetivo foi realizar uma observação e avaliação psicopedagógica centrada na dificuldade de aprendizagem do aprendente. Nesse contexto, nosso atendimento foi realizado com uma criança com queixa de falta de atenção (disperso) e dificuldade no desenvolvimento de sua aprendizagem (leitura e escrita), no período de 10 de outubro a 27 de novembro de 2018, em 10 sessões, sendo que foram 06 sessões com o aprendente, 03 sessões com os pais (Entrevista inicial, Anamnese e Devolutiva) e 01 sessão na escola (encontro com o coordenador M. e entrevista com a professora G.).

Foi adotado como estudo de caso uma criança do sexo masculino de nove anos de idade, que estuda na rede pública de ensino, no período integral, na cidade de Aparecida de Goiânia (EMEI - R. B. AP. G.); a criança/aprendente será aqui denominada de W.J (suas iniciais); ele foi selecionado por meio de uma triagem feita pelas estagiárias com os pais/responsáveis. No

momento da conversa com os pais nos foi relatado a seguinte queixa: “O aprendiz é distraído, apresenta dificuldades para memorizar, escrever, ler e compreender o que lê.”

Já a queixa da escola deteve-se nos seguintes aspectos: “O aprendiz possui muitas dificuldades na escrita e leitura e, desse modo, possui dificuldades em outras disciplinas, além da Língua Portuguesa.” Ela diz que o aprendiz distrai-se com facilidade e que conversa muito durante a aula.

Para começar a realizar o trabalho de estágio fizemos o contato com os pais/responsáveis para marcar a data e a hora dos atendimentos. Na intenção de investigar a modalidade de aprendizagem do aprendiz e as possíveis possibilidades e dificuldades de aprendizagem que ele apresenta, realizou-se o diagnóstico psicopedagógico a partir dos seguintes instrumentos: Entrevista com os pais (Anamnese); Análise do material escolar e jogos pedagógicos; Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA); Provas Projetivas Psicopedagógicas, Provas Operatórias; Prova pedagógica de leitura e escrita e prova pedagógica de matemática; Entrevista com a Coordenação Pedagógica e professora e Avaliação Psicomotora.

Ao iniciar o processo psicopedagógico é importante termos um conhecimento histórico do sujeito, dessa forma, a primeira ferramenta de investigação utilizada será a anamnese. A anamnese é um documento que permite o profissional investigar e fazer da melhor forma as intervenções necessárias com o sujeito.

Segundo Weiss (2012), com a identificação dos dados do paciente pode-se notar a evolução do paciente bem como a construção de sua personalidade. De acordo com Weiss (2012, p. 67), “(...) toda a anamnese já é, em si, uma intervenção na dinâmica familiar em relação à “aprendizagem de vida”.

Com a aplicação dos jogos pedagógicos tivemos o primeiro contato com o aprendiz, tendo em vista observar o comportamento da criança durante toda a sessão. Os jogos são uma criação humana, como a linguagem e a escrita.

O homem, desde os primeiros tempos, joga para responder às suas dúvidas, para se divertir, para interagir com seus semelhantes. É construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade (SOUZA & MENDES, 2012, p. 409).

Utilizamos também como recurso metodológico a análise do material escolar que, segundo Sampaio (2012, p.140), consiste em fazer algumas observações, dentre elas se a criança foi organizada e cuidadosa com o material, como é a escrita, se existe uma sequência e rotina nas atividades escolares e se essas atividades são corrigidas.

Outro instrumento utilizado foi a EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), nesta sessão o objetivo do psicopedagogo é investigar que tipo de modalidade de aprendizagem o aprendiz utiliza na hora de construir seu saber. Segundo Maria Lúcia Lemme Weis (2016, p. 59), ao realizarmos a sessão da EOCA torna-se necessário destacar e observar três aspectos, quais sejam: 1) a temática, a qual envolve o significado do conteúdo relacionado as atividades; 2) a questão da dinâmica, que se expressa por meio da postura corporal, gestos, modo de sentar e a

manipulação dos objetos; 3) refere-se ao produto feito pelo aprendiz, quer dizer a escrita, ou o desenho, ou a leitura e o jogo feitos pelo aprendiz durante a sessão.

As provas projetivas segundo Weiss (2016, p. 119), tem como objetivo “a compreensão da maneira pela qual o sujeito se representa, como também representa seus vínculos e modos de aprendizagem”. Desse modo, por intermédio das provas projetivas pode-se detectar seus desafios e obstáculos afetivos, que dificultam seu processo de aprendizagem.

As provas operatórias foram utilizadas com o intuito de compreender o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do aprendiz, isto é, sua aplicação consiste em averiguar o nível cognitivo em que o aprendiz se encontra e, assim, se há alguma defasagem em relação à idade cronológica. De acordo com Weis (2016), as provas operatórias têm como principal objetivo estabelecer o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança.

Aplicamos as provas pedagógicas de leitura e escrita, objetivando identificar o desenvolvimento da linguagem e a organização do pensamento, para identificar hipóteses sobre a escrita e a leitura.

Em outras palavras, trata-se de compreender os processos que as crianças, interagindo com a língua escrita, vão construindo e estabelecendo relações (SOUZA, 2013, p. 32). Para essa prova, realizamos com o aprendiz a aplicação do ditado topológico, de acordo com a proposta de Simaia Sampaio (2018, p. 127-135), e, com isso observamos a elaboração de sua consciência fonética.

Realizamos também, como instrumento psicopedagógico, a prova pedagógica de matemática, utilizando o material dourado e o jogo de dominó, com ênfase na multiplicação. A partir da aplicação da prova pedagógica referente a matemática, compreendemos os aspectos relacionados ao raciocínio lógico-matemático e os conceitos elementares da série a qual a criança/aprendiz se encontra (RODRIGUES *et al*, 2010, p. 182).

Além disso, foi executada também a entrevista com a coordenação pedagógica e a professora a partir de um questionário que buscou investigar como a criança se comporta em sala de aula e como é seu relacionamento com os colegas.

Em relação aos testes psicomotores compreendemos que eles se configuram como de suma importância na prevenção de problemas de aprendizagem e na redução do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo.

No teste psicomotor podemos observar se o aprendiz possui consciência do seu próprio corpo, se apresenta lateralidade com domínio dos comandos, se possui orientação temporal e espacial, bem como observamos a sua praxia global e fina a partir de registro do grafismo e da manipulação dos objetos de forma precisa, firme e adequada.

APRESENTAÇÃO, RELATO E DISCUSSÃO DO CASO

Para a investigação e estudo psicopedagógico foi indicada uma criança, que denominaremos aqui de W.J., do sexo masculino, de nove anos de idade, que estuda na rede pública de ensino no período integral, na cidade de Aparecida de Goiânia (EMEI - R. B. AP. G.), por apresentar dificuldades relacionadas ao desempenho escolar e dificuldade na aprendizagem.

Durante a entrevista de anamnese, os pais relataram que a criança é distraída e possui dificuldades para memorizar, escrever, ler e compreender o que foi lido. A mãe de W.J. afirma que ele é obediente e educado e que se dá bem com a família, além de gostar muito de brincar. Contudo, é uma criança emotiva, isto é, chora fácil, principalmente quando é contrariado ou se vê em alguma situação que o confronte.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, a mãe afirma que elas surgiram a partir do 2º ano do ensino fundamental, quando houve a troca de professora. Ela afirma que W.J. não tem o hábito de leitura, e que ela e o pai não têm paciência para ler, ensinar ou acompanhar as atividades da escola. Ainda afirma que as dificuldades de aprendizagem do filho têm se agravado desde o 2º ano do ensino fundamental.

Já a queixa da escola junto com o coordenador e a professora deteve-se nos seguintes aspectos: “O aprendente possui muitas dificuldades na escrita e leitura e, desse modo, possui dificuldades em outras disciplinas, além da Língua Portuguesa.” A professora ainda afirma que o aprendente distrai-se com facilidade e que conversa muito durante a aula.

A escola possui uma estrutura adequada, com salas amplas, refeitório, quadra de esportes, biblioteca e brinquedoteca. Além disso, possui projetos de teatro e atividades extracurriculares. A professora afirma que apesar das dificuldades de aprendizagem, W.J. é uma criança colaborativa e muito entusiasmada, essencialmente com as aulas de teatro.

A professora relata que o aprendente apresenta dificuldades em leituras, interpretações de texto e na escrita, assim como também apresenta dificuldades em outras matérias: História, Geografia, Inglês e Espanhol. De forma geral, apresenta maior dificuldade em Português, História e Ciências.

Segundo Sampaio (2012, p.140), a análise do material escolar nos possibilita fazer algumas observações, dentre elas se a criança foi organizada e cuidadosa com o material, como é a escrita, se existe uma sequência e rotina nas atividades escolares e se estas atividades são corrigidas.

Com a observação e análise do material escolar de W.J. foi possível notar que ele é uma criança organizada, cuidadosa e que todo o material encontrava-se em bom estado de conservação.

O aprendente realizou todas as atividades propostas em sala de aula (não há atividades para casa), não ultrapassou as margens do caderno, estabelece espaço entre a escrita, mas com a investigação, vimos que W.J. não alcançou as notas esperadas nas avaliações realizadas.

Em relação ao convívio social, W.J. não tem problemas. É uma criança tranquila, participativa, ativa e que faz amizade fácil. Sobretudo possui um bom relacionamento com os colegas e com a professora. Durante as atividades feitas em sala de aula, W.J. necessita de auxílio em boa parte do tempo e quando o faz sozinho, fica entediado e irrequieto. A professora disse que ouviu melhoras em seu desempenho escolar após sessões com uma Psicopedagoga que foi sugerida por ela, porém com o término do atendimento (por questões financeiras dos familiares), W. J. voltou a ter dificuldades de aprendizagem.

De acordo com BARRETO (2000), "o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas de aprendizagem e na redução do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo." No aspecto psicomotor o aprendente demonstrou ter consciência do seu próprio corpo. Quanto à lateralidade, obedeceu bem aos comandos mostrando domínio correto.

Ademais, nos critérios de orientação espacial e temporal foi capaz de reconhecer cores, tamanhos e posições. Já nas praxia global e fina indicou boa compreensão no registro do grafismo, manipulando de forma adequada os objetos.

Conforme FERNANDEZ (2001); a palavra atenção vem do verbo atender e atender é cuidar. Assim, atenção está vinculada a um aspecto socioafetivo de vínculo com o outro, sendo construída a partir do modelo do adulto. Assim sendo, nota-se a importância do aspecto socioafetivo na vida de um indivíduo.

Na prova projetiva Família Educativa, que, segundo VISCA (2011), "tem uma finalidade distinta, que consiste em descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem, e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem", foi observado que W.J. possui vínculo familiar positivo. Há uma presença de rotina diária no ambiente familiar e existe uma rotina geral doméstica, entretanto não existe rotina de estudos e leituras após a escola.

Na prova projetiva Par Educativo, que, segundo PAIN (1992), "permite explorar o vínculo professor-aluno a partir da obtenção das operações da criança (expressão de sentimentos, pensamentos, afetos e demais características referentes à relação e a aprendizagem)", foi possível notar, com a observação da figura desenhada, que W.J. demonstrou vínculo negativo com a figura da ensinante, e com a aprendizagem sistematizada.

De acordo com FERNANDEZ (1991), "modalidade de Aprendizagem é a forma pela qual cada ser humano, em particular, estabelece sua relação com o conhecimento. É o modo como ocorre o processo de construção de conhecimento no interior do sujeito que aprende."

Com a observação do comportamento e das atitudes do aprendente nas realizações dos testes, vimos que ele explorou os objetos apresentados, realizou todas as atividades propostas, se comunicava bem, sem timidez e com disposição, mas com alguns obstáculos emocionais e cognitivos. **Como resultado, a modalidade de aprendizagem em que o aprendente encontra-se o é Hipocomodativo/Hiperacomodação.**

De acordo com Weiss, a teoria Piagetiana ressalta a importância de entender a qualidade de pensamento. As provas operatórias têm como principal objetivo estabelecer o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva com que opera. (2003, p. 106).

Nessa perspectiva, com as provas operatórias foi possível observar que o raciocínio de W.J. atualmente encontra-se no nível 3 de conservação. Ainda demonstrou que sua atenção, concentração e memória são adequadas para a idade dele, mas precisam ser estimuladas, com o intuito de desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de compreensão, para interpretar um contexto mais complexo.

De acordo com os pais e a professora de W.J., a disciplina que ele não possui dificuldades é Matemática. Durante a investigação, com aplicação de vários testes, foi possível observar que o aprendiz não apresenta dificuldade no uso das habilidades para as tarefas que envolvam o raciocínio lógico matemático, mas que necessita de estímulos em alguns conteúdos mais elaborados, como a divisão e interpretação de situações-problema.

Entende-se que a escrita e a leitura fazem parte da vida da criança desde cedo, antes mesmo dela começar a frequentar a escola. Vygotsky (1988, p. 109) destaca que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

W.J. comunica-se com clareza, articula bem suas ideias, mas indica um repertório linguístico empobrecido, pois não conseguiu articular o pensamento de forma mais elaborada e expressar, de maneira clara, os seus sentimentos e as suas ideias. Além disso, ao ler um texto, o faz sem interpretação e sem entender o que está lendo; indicou pouca habilidade de comparação, de escolher alternativas, de compreensão e de interpretação dos diferentes tipos e gêneros textuais.

O aprendiz demonstrou interesse e persistência para realizar as tarefas propostas pelas aplicadoras e realizou todas as atividades propostas, no entanto, suas produções mostraram trocas e omissões de letras e palavras. Percebemos, então, que o aprendiz se encontra no nível alfabético.

Apresentou ter ideia de que a fala não é uma representação fiel da escrita. Ao escrever faz trocas e principalmente omite letras e sílabas. Não possui produção textual autoral, mas quando escreve, apresenta sequência lógica e coerente dos fatos descritos.

Nesse contexto W.J. demonstrou interesse e é uma criança inteligente, necessitando de uma prática de ensino que possibilite seu desenvolvimento cognitivo com eficácia e de estratégias de ensino que o estimulem a ter interesse por atividades sistematizadas, possibilitando assim, uma aprendizagem gradativa e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos ao longo do curso e da realização de nosso estágio, o quanto a prática da psicopedagogia contribui para o processo de aprendizagem do indivíduo, como também para a compreensão dos possíveis bloqueios cognitivos.

É, nesse sentido, que propomos ao longo de nosso trabalho a mediação entre a atuação da escola e da família como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem da criança/aprendente.

Através do atendimento psicopedagógico realizado com o aprendente, conseguimos estabelecer um planejamento das sessões e quais os instrumentos utilizaríamos, com o intuito de aplicar atividades que corroborassem para despertar o interesse no aprendente.

Logo, com o desenvolvimento desse trabalho e a partir do levantamento de dados escolares do aprendente, por meio da entrevista com a professora e da aplicação dos instrumentos investigativos, percebemos que W.J. mostrou-se uma criança às vezes insegura e retraída, com dificuldades para se expressar, porém, quando estabelecido o vínculo com as estagiárias, revelou-se mais aberto e disposto a responder tudo o que era questionado.

Consideramos, com isso, que W.J. é uma criança inteligente e curiosa, porém necessita de estímulos e de recursos pedagógicos adequados para desenvolver suas habilidades cognitivas, já que apresentou dificuldades específicas nas áreas da escrita e da leitura.

Compreendemos que as dificuldades apresentadas e demonstradas ao longo do estágio psicopedagógico podem estar associadas aos seguintes fatores: pedagógico (leitura e escrita) e socioafetivo (quadro sugestivo de fragilidade nos estímulos ambientais, aqui incluímos os espaços domésticos e escolares).

É relevante observamos o aprendente e todas as suas potencialidades, bem como suas dificuldades verificadas em diversos momentos da vida, isto é, por meio de suas escolhas, procedimentos, posturas, comportamentos sociais e condutas relacionadas aos aspectos familiares, clínicos e educacionais.

A partir disso, reiteramos a importância da manutenção dos vínculos entre o ensinante e o aprendente e também dos vínculos familiares, auxiliando, desse modo, a criança a superar seus obstáculos e medos. Em estreita relação a estrutura dos vínculos, consideramos necessário o desenvolvimento de metodologias e propostas pedagógicas adequadas para auxiliarem na aquisição e na construção do conhecimento pela criança/aprendente.

Torna-se, de fato, essencial a participação da família e da escola, haja vista a necessidade do aprendente de possuir o apoio da família no acompanhamento das atividades escolares, em especial, na sua dificuldade de leitura e de escrita. Sabemos, pois, que no ambiente escolar a professora não consegue lidar com todas as dificuldades existentes, por isso propomos uma mediação entre escola e família como instrumentos de auxílio perante a construção da aprendizagem da criança.

Em suma, recomendamos à família do aprendente W.J. que o acompanhem e o auxiliem todos os dias em suas atividades escolares, bem como se organizem para estabelecerem uma rotina de estudos, delimitando: horários para descanso, leituras, tarefas e lazer (televisão, computador). Portanto, explicamos o quão importante é estimular o desenvolvimento do pensamento lógico, por meio de vivências diárias, oferecendo atividades como: jogos, livros e outras que oportunizem uma ampliação gradativa da sua estrutura de pensamento. Orientamos que promovessem passeios e atividades em família.

Ficou sugerido para a escola estimular o seu desenvolvimento cognitivo, envolvendo o aprendente em projetos temáticos, a fim de estimular a formação de vínculos com seus pares. Foi indicado também que a escola, juntamente com a família, tomem decisões sobre o processo de aprendizagem do aprendente, viabilizando o seu conhecimento sistematizado.

Sobretudo, avaliar o aprendente sempre privilegiando a construção de conceitos e a autorreflexão, dando estímulo e mais chances a criança de obter sucesso na sua forma de aprender. Em outras palavras, propomos que utilizassem sempre que possível o elogio para estimular seu crescimento e segurança quanto ao seu aprendizado. Assim, consideramos importante a escola e a professora acompanharem de perto as suas atividades e tirar dúvidas apresentadas.

Como psicopedagogas, observamos que o aprendente necessita de um acompanhamento psicopedagógico e psicológico, de modo que possam dar continuidade às investigações necessárias acerca da hipótese levantada. Logo, podemos concluir que o atendimento psicopedagógico é necessário para trabalhar sentimentos de superação e aceitação entorno da aprendizagem.

Com essa avaliação tanto a família, quanto a escola e, em particular, o aprendente poderão ter uma compreensão das causas da dificuldade de aprendizagem e, a partir disso, aprimorarem o desenvolvimento e o desempenho das funções cognitivas, com a ajuda e instrumentos necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE LARA, E. M. T. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita**. Santa Maria, 2005. 43f. Monografia (conclusão de curso) – Curso de especialização em psicopedagogia institucional do Centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria.

MORAES, D. N. M. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. **Revista de educação do IDEAU**, Alto do Uruguai, v.5 - n.10, p. 2-15, 2010.

PETRONILO, A. P. S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. Brasília, 2007. 54f. Monografia (conclusão de curso) – Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília.

RODRIGUES, S. D; *et al.* Avaliação do desempenho em matemática de crianças do 5º Ano do ensino fundamental. estudo preliminar por meio do teste de habilidade matemática (thm). **Rev. Psicopedagogia** 2010, 27(83), p. 181-90.

SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico clínico**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.
_____. **Manual prático do diagnóstico clínico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SOUZA, A. P. A. S. **Estudo de caso em psicopedagogia clínica**. Criciúma, 2013. 50f. Monografia (Conclusão de curso) - Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional de Criciúma, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

SOUZA, G. D. B; MENDES, P. M. A. A importância do jogo no atendimento psicopedagógico. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 409-414, 2012.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE APRESENTAM BAIXA APRENDIZAGEM

THE IMPORTANCE OF INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WHO HAVE LOW LEARNING

Jozadake Petry Fausto Vitorino¹

RESUMO: Neste artigo, pretende-se apresentar a importância do papel da família e da escola na vida de crianças e adolescentes que apresentam baixa aprendizagem. A família e a escola são instituições significativas que têm em sua missão um papel social importante: transmitir valores e normas, e proporcionar bem-estar físico, intelectual e socialização a todas as crianças e adolescentes. Assim, a questão a ser problematizada é: quais motivos levam crianças e adolescentes a romperem com a escola diante do processo de ensino-aprendizagem? Metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A interação entre a família e a escola é fundamental para um bom resultado educativo. Assim, ressalta-se necessidade de haver parceria entre essas instituições, pois essa interação influencia positivamente na vida dos alunos, principalmente daqueles que necessitam de mais atenção ou que estão passando por algum tipo de violência, seja em casa ou no contexto escolar.

Palavras-chaves: Família e escola. Baixa aprendizagem. Violência.

ABSTRACT: In this article, we intend to present the importance of the role of the family and the school in the lives of children and adolescents who have low learning. The family and the school are significant institutions that have an important social role in their mission: transmitting values and norms, and providing physical, intellectual and social well-being to all children and adolescents. Thus, the question to be problematized is: what reasons lead children and adolescents to break with the school in the face of the teaching-learning process? Methodologically, bibliographic research with a qualitative approach was chosen. The interaction between the family and the school is fundamental for a good educational result. Thus, there is a need for a partnership between these institutions, as this interaction positively influences the lives of students, especially those who need more attention or who are experiencing some type of violence, whether at home or in the school context.

Keywords: Family and school. Low learning. Violence.

Introdução

No contexto social, a família e a escola se caracterizam como as duas principais instituições de apoio à educação e formação das crianças e adolescentes². A percepção dessa

¹ Assistente Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e especialista em Políticas Sociais Integradas pela Universidade Estácio de Sá (Florianópolis/SC). Pós-graduanda em Saúde Pública pela Universidade EducaMais (São Paulo). Membro do Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD/UFSC). E-mail: joza.pfv@gmail.com

população do que está correto ou não depende do espaço familiar onde estão inseridos e dos valores e princípios a eles disseminados.

Nesse sentido, a família é a primeira instituição de socialização da criança e do adolescente; entretanto, ela também é responsável pelo desempenho no processo de ensino-aprendizagem escolar. Assim, ambas as instituições (família e escola) participam desse processo de transferir valores e normas, bem como promover o desenvolvimento intelectual, o bem-estar físico e a socialização a todas as crianças e adolescentes.

A escola se configura no espaço do saber, da inclusão³ social e da transmissão de informação e do conhecimento, e, por ser um espaço público, caracteriza-se na segunda instituição social de trocas.

Para Bee (1997, p. 284) “a mais óbvia influência que não a família sobre a criança entre os 6 e 12 anos é a escola que ela frequenta”. Além disso, esse ambiente deveria ser um espaço de proteção e de boas práticas que potencialize a comunicação, a criatividade, a socialização, a inclusão e a conduta ética do respeito mútuo, a fim de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem de alta qualidade para todas as crianças e adolescentes.

Por isso, tanto a família quanto a escola se constituem em instituições que têm função de conferir sucesso ao educando, uma vez que, ainda que estejam caracterizadas de diferentes maneiras, possuem objetivos e funções na responsabilidade e na formação do indivíduo como ser social. Todavia, a escola se configura num espaço social coletivo e, por ser público, é a instituição onde devem acontecer as maiores provocações, mas sempre buscando a interação entre “família e escola”, com o objetivo de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e socialização, bem como promover o bem-estar social a essa população.

Nos dias atuais, é comum ouvirmos, em de conversas e palestras, reclamações de pais e de professores de alunos que brigam nas escolas, que têm dificuldades de concentração, que são agitados, e por isso interferem no processo de aprendizado dos demais coleguinhas em sala de aula.

Tais comportamentos podem ser desencadeados por diversos fatores, porém o educador, ao perceber que um aluno está apresentando baixa aprendizagem, deve acompanhá-lo, avaliá-lo e em seguida o agendar uma conversa com os pais para orientá-los a procurar um especialista no assunto, como um psicólogo ou um profissional da área psiquiátrica, se for o caso, pois estes profissionais estão aptos a intervir e diagnosticar mais adequadamente o que está acontecendo com a criança ou adolescente.

² Segundo o ECA, crianças possuem idade até 12 anos incompletos e adolescentes de 12 a 18 anos incompletos (BRASIL, 1990).

³ A inclusão social é um conjunto de regras e medidas que visa incluir todas as pessoas que antes eram excluídas da sociedade, seja por deficiência (menta ou física), cor da pele, orientação sexual, gênero ou pela diferença de classe social. Com efeito, o principal objetivo dessas ações é assegurar que todos, sem exceção, tenham acesso fácil a bens e serviços, como: a saúde, educação, trabalho, renda, lazer, esporte, cultura.

Se porventura o aluno estiver sofrendo algum tipo de violência, ambas as instituições têm a obrigação de cuidar dessa criança ou adolescente e, ao observarem qualquer tipo de violência, deve-se traçar estratégias, métodos e procedimentos que possibilitem a mudança no comportamento, seja de alunos mais agressivos ou dos próprios familiares. Pode-se fazer isso por meio do desenvolvimento de ações diversas, entre elas buscando discutir com a comunidade escolar e com a família temas como a importância do respeito recíproco e o direito à cidadania.

O método de pesquisa utilizado neste estudo foi de aporte bibliográfico e abordagem qualitativa. Gil (2007) pontua que os estudos qualitativos podem descrever a complexidade específica de determinado problema de comportamentos (complexos) de indivíduos ou de grupos sociais. Além disso, pesquisas como esta possibilitam o entendimento de variáveis e particularidades constituídas pela dinâmica (desigual) da sociedade. Assim, a questão a ser problematizada é: quais motivos levam as crianças e adolescentes a romperem com a escola diante do processo de ensino-aprendizagem?

Alunos que apresentam baixa aprendizagem: qual o papel da família e da escola?

As crianças ou adolescentes que apresentam baixo índice de aprendizagem exigem mais tempo de cuidados, pois alguns apresentam problemas neurológicos cognitivos⁴ ou ainda podem estar passando por conflitos na estrutura familiar e sendo acometidos a algum tipo de violência⁵, o que pode gerar dificuldades na aprendizagem. Assim,

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários (CAMPOS, 1979, p. 33).

Diante disso, é importante a investigação precocemente, com o intuito de conhecer se há de fato algum tipo de violência ou problemas de ordem neurológica e cognitiva, pois, quanto mais cedo a criança iniciar o tratamento e acompanhamento das causas desse *deficit* de atenção, mais decisivo e promissor será o interesse e o progresso do aprendizado, uma vez que se espera que a criança e o adolescente despertem seu interesse em participar de atividades individuais e/ou coletivas. De acordo com Batista (2004, p. 49):

Ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para as outras. Ensinar é fazer pensar, é estimular o aluno para identificação e resolução de problemas, ajudando-o a criarem novos hábitos de pensamentos

⁴ Problemas **neurológicos** podem desencadear desvios na estrutura anatômica, fisiológica ou na evolução do ser humano. Se a estrutura é abalada por um problema neurológico, a criança ou o adulto pode desencadear um problema **cognitivo**. Esse tipo de problema interfere negativamente na atenção, provoca momentos de impulsividade, podendo até apresentar dificuldade na fala e motora (COSTA; PEREIRA, 2009).

⁵ A **violência** pode ser compreendida como [...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si próprio, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (PINHEIRO; ALMEIDA, 2003, p. 16).

e ação. Desse modo, o professor deve conduzir o aluno à problemática e ao raciocínio, e nunca a absorção passiva das idéias e informações transmitidas.

Com relação à violência, esta pode ser de ordem intrafamiliar, extrafamiliar, ou *bullying* na própria escola, o qual pode ser caracterizado como: atos intencionais e violentos que causam dor, aflição e tristeza às vítimas. Esse momento exige um “olhar especializado” de professores e colaboradores para oferecer ao aluno o suporte necessário para cada caso e, a partir da avaliação final, interagir com a família desse aluno, fazer os devidos encaminhamentos e reunir informações para traçarem ações conjuntas, a fim de que possam enfrentar e afastar a causa do sofrimento dessa criança ou adolescente. Nesse sentido, é muito importante que seja estabelecida uma aliança entre “família e escola”. Entretanto, Carvalho (2000) afirma que

No Brasil a relação família-escola tem sido pouco estudada, embora o dever de casa também faça parte de nossa tradição educacional. No caso da escola privada de classe média supõe-se que a sua aceitação (principalmente pelos pais) como uma prática rotineira esteja associada ao fato de a jornada letiva diária e a anual serem percebidas como curtas e insuficientes para o progresso escolar. No caso da escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares quanto a adoção de deveres de casa (CARVALHO, 200, p. 147).

Com efeito, a escola tem papel importante, pois nela o aluno expressa as suas dificuldades. Logo, também é nesse contexto que o professor avalia o desempenho do aluno, percebe em quais atividades avançou e em quais ainda precisa melhorar. Assim, a falta de curiosidade e motivação, e o processo de ensino-aprendizagem prejudicado são, muitas vezes, reflexos das dificuldades que o aluno está vivenciando. Para Coll (1994, p. 103):

Os processos escolares de ensino/aprendizagem são, em essência, processos interativos com três vértices: o aluno que está levando a cabo uma aprendizagem; o objeto ou objetos de conhecimento que constituem o conteúdo da aprendizagem; e o professor que age, isto é, que ensina, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, são poucas as escolas públicas que se encontram preparadas e equipadas para atender alunos que apresentam dificuldades especiais de aprendizagem. A programação pedagógica, na maioria das vezes, não é pensada para atendê-los. Fato é que o Brasil precisa avançar, e muito, no que diz respeito ao processo educativo com vistas a promover a inclusão social, a fim de que velhas práticas de comportamentos discriminatórios e excludentes sejam abandonadas.

Para que isso aconteça, a sala de aula deve ser o espaço lúdico da “oficina dos saberes”, onde seja possível aprender de forma descontraída. Metros quadrados que sejam favoráveis e possíveis ao exercício do raciocínio livre, isto é, espaços em que os alunos possam expressar sua opinião sem censura e, por outro lado, tenham o direito de se manterem calados quando preferirem, sem serem prejudicados em sua avaliação escolar.

Entretanto, é no contexto familiar e na escola que a criança e o adolescente muitas vezes são sujeitados a práticas preconceituosas e situações de violências. Existe um mundo

autoritário, antissocial, onde se constroem relações de violências que dão ênfase à existência de crianças sádicas.

E quais são as características dessa pessoa que abusa, agride? As características frequentes do abusador são personalidade anti-social, paranóica, impulsividade, baixa tolerância à frustração, sentimento de inferioridade ou insuficiência, infância violenta, estresse, álcool ou drogas (FERRARI, 2002, p. 92).

De fato, existem famílias que violam os direitos da criança e do adolescente. É preciso dizer que os maiores índices de violência são acometidos no âmbito intrafamiliar pelos próprios membros das famílias, amigos ou pessoas que moram perto das vítimas. Quando isso acontece, pode-se dizer que a família falhou em todos os sentidos em relação aos cuidados e na proteção dessa criança e também do adolescente, pois é no seio familiar que são estabelecidos os primeiros laços afetivos, os valores e princípios básicos sobre a vida. Logo, a estrutura familiar é a base matricial, é o porto seguro, e é nesse ambiente que a criança e o adolescente devem se sentir acolhidos, amados e seguros.

Diante disso, o professor Ernani Maria Fiori (1981, p. 16) ressalva que é muito importante que a família e a escola exercitem ao máximo a prática do diálogo para que haja a troca do máximo de informações da vida da criança, e assim estabelecer laços de proteção. Em suas palavras:

O diálogo fenomeniza e historiciza essencial intersubjetividade: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem: nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim a consciência se existência e busca perfazer-se (FIORI, 1981, p. 8).

Todavia, a escola, a família, a sociedade e o Estado são responsáveis pelas crianças e adolescentes. Como bem nos assegura o artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2020).

Violência e *bullying* no contexto escolar

A violência que ocorre no âmbito escolar é complexa e pode ser variada. Nesse cenário, a violência que ocorre com mais frequência entre os alunos é a prática de *bullying*⁶. Nesse tipo de violência, existe certo desequilíbrio de poder “entre os pares”. O artigo 2º da Lei 13.185/2015 conceitua o *bullying* como: violência “física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação” de

I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites

⁶ Caracteriza-se por exclusão social, agressões físicas ou verbais, repetidas ameaças e exposição da imagem da vítima através da mídia eletrônica, *cyberbullying* ou *bullying* sexual.

depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII – pilhérias (BRASIL, 2015).

Para Silva (2010, p. 8), esse tipo de violência apresenta:

Uma das formas mais agressivas de bullying, que ganha cada vez mais espaços sem fronteiras é o cyberbullying ou bullying virtual. Os ataques ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos (e-mails, sites de relacionamentos, vídeos). Além de a propagação das difamações ser praticamente instantânea o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável. O cyberbullying extrapola, em muito, os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público [...].

Assim, a prática indevida do *bullying* motiva um conjunto de violência e apresenta as seguintes propriedades: objetivo fixo de causar sofrimento à vítima; atitude repetitiva; incapacidade da vítima de se prevenir do episódio violento; relação doentia de comando e/ou subordinação entre o(s) autores(es) da violência e a própria vítima.

Pesquisadores de todo mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolarização. Calcula-se que em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, em condutas agressivas na escola, atuando como vítimas e agressoras (FANTE, 2005, p. 46).

Outro aspecto que influencia muito na prática do *bullying* é a discriminação. Elias (2011, p. 21) apresenta os seguintes tipos de discriminação: “a violência de gênero e o sexismo, o racismo, a homofobia, o tratamento indigno a alunos com deficiência ou de determinadas condições sociais e econômicas”.

Diante disso, o *bullying* pode ser caracterizado como um dos principais retratos da violência escolar, por haver repetição de danos negativos (sociais e afetivos) no curto e longo prazo na vida dos estudantes (LOPES; NETO, 2005).

Ademais, é preciso considerar que a palavra *bullying* também envolve questões históricas, sociais e culturais, pois tais práticas não podem ser pensadas de forma isoladas, mas sim intercaladas em contexto social amplo e muito complexo.

Nas palavras de Fante (2005), para que as estratégias ao combate ao *bullying* sejam efetivas em escolas, é necessário que a comunidade seja orientada sobre o que é a prática do *bullying*, que essa prática existe e as suas consequências podem ser graves, caso não seja prevenida. Assim,

A conscientização e a aceitação que o bullying é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas de todo o mundo, independentemente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarada como fonte geradora de inúmeras outras formas de violências são fatores decisivos para iniciativas bem sucedidas no combate à violência entre os escolares (FANTE, 2005, p. 91).

Em vista disso, considerando a frequente recorrência da prática do *bullying* acometida nos diferentes espaços da escola, é preciso que tais fatos não sejam negligenciados pela escola, considerando que esse fenômeno pode ser facilmente identificado, isto quando é criteriosamente observado. Como bem nos assegura Mello (2005, p. 3):

Educar não é uma questão de dom, muito menos de vocação, e sim de aprendizagem, e requer muita dedicação, persistência e sensibilidade. Tudo isso que você já tem e pode ainda aperfeiçoar para garantir o sucesso dos alunos, que será também o seu.

O Estatuto da Criança e Adolescente, no capítulo II: “Do Direito à Liberdade”, assegura que a escola deve garantir que os direitos de todos os alunos sejam respeitados:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990).

De acordo com Silva (2010, p. 12):

A escola é corresponsável nos casos de bullying, pois é lá onde os comportamentos agressivos e transgressores se evidenciam ou se agravam na maioria das vezes. A direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc. Caso não o faça poderá ser responsabilizada por omissão.

Recentemente, a polícia militar foi convidada a atender às demandas das escolas, devido ao grande número de violência. No entanto, em nosso entendimento, é necessário formular e implementar novas políticas públicas (integradas) que, de fato, contemplem tanto a família quanto a escola. Porém, essa demanda necessita de orçamento público para a sua implementação.

A responsabilidade da família e da escola na construção da identidade da população infantojuvenil

Entre as principais funções da família, está o dever de educar, sendo responsável por transmitir à criança os valores e padrões culturais do meio social no qual está inserida (OLIVEIRA, 1980, p. 92). No artigo 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), a **família** aparece como a principal responsável pelo preparo da criança desde seu nascimento e desenvolvimento até a sua qualificação e entrada no mercado de trabalho.

Para Prado (1981, p. 9), “a família não é um simples fenômeno natural, mas pelo contrário, é uma instituição social que varia no tempo e apresenta formas e finalidades diferentes dependendo do grupo social em que esteja”. O artigo 205 da CF/88 afirma que a responsabilidade na vida individual e coletiva da criança é da família:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Cabe destacar, ainda, o artigo 4º da CF/88, segundo o qual:

É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comum (BRASIL, 2020).

A **escola** é a segunda instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento. É nesse espaço que as crianças adquirem a sua formação intelectual, desenvolvem as suas potencialidades e qualidades para viver em sociedade. Assim, o papel dessa instituição é fazer com que os alunos desenvolvam senso crítico e capacidade de pensar e de se posicionarem em determinadas situações de suas vidas.

É através destas primeiras interações com o adulto que seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, por meio das relações afetivas, cognitivas e expressivas, que são o primeiro referencial para a sua constituição identitária. Essa identidade representa os diversos papéis de filho, aluno, amigo e outros. Estes processos são complexos, pois são construídos pelos diversos atores sociais (família-criança-escola) (PESSOA; COSTA, 2014, p. 502).

Porém, em nosso entendimento, a responsabilidade do ensino-aprendizagem não deve recair somente para a família e a escola, pois o recomendável seria a viabilidade de recursos públicos mais amplos que visem a assegurar que todas as crianças e adolescentes possam ter a garantia dos cuidados básicos, incluindo a educação, a moradia, alimentação saudável e o desenvolvimento integral seguro e sem riscos de serem acometidos a nenhum tipo de violência.

Considerações Finais

Há diversos motivos que levam à evasão escolar, os quais vão desde a mudança da família para outra cidade até a falta de preparo da escola para acolher crianças e adolescentes que apresentam ou não alguma dificuldade de aprendizagem, bem como identificar quando estão passando por algum tipo de violência.

Para se desenvolver uma educação de qualidade, esta deve ser sustentada principalmente pela relação entre a família e a escola, as quais são, em nosso entender, peças fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente e, por conseguinte, pilares indispensáveis para o bom desempenho escolar.

Diante do exposto, constata-se a importância da escola em encontrar maneiras eficazes e apropriadas para criar mecanismos que visem atrair a família ao ambiente escolar. Em parceria, ambas podem, por meio do processo educativo, proporcionar a sociabilidade, afetividade e bem-estar físico, intelectual e social às crianças e aos adolescentes.

Cabe à escola também estimular os alunos a desenvolverem o senso crítico da realidade que os cerca, a fim de apontar soluções para os problemas que forem identificados à sua volta. Logo, a cooperação e o diálogo entre a família e a escola ainda é a melhor saída, pois reforçam o respeito mútuo, a confiança e os laços, o que pode favorecer ainda mais o processo educativo escolar da criança e do adolescente, uma vez que pais e professores, ao passarem normas, valores, estratégias, atitudes e habilidades, asseguram a autonomia a essa população.

Por fim, é fundamental discutir em ambiente escolar a conscientização e prevenção contra a prática do **bullying** na escola, pois geralmente esse problema só é constatado quando acontece um episódio de forte violência entre alunos, seja ela física, psicológica, sexual ou virtual.

Assim, para que haja a integração em rede entre as famílias e a escola, é necessário formular e implementar novas políticas públicas (integradas), pois, caso isso não ocorra, o resultado poderá ser a desintegração, ou seja, o fracasso de uma violência dinâmica.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 16 de jul. de 2020.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- BATISTA, C. V. M. **Fundamentos e metodologia para o ensino fundamental**. Londrina: UNP, 2004.
- BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 331 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagemecognicao.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- ELIAS, M. A. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. 1. ed., São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz**. Campinas: Verus, 2005.
- FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Definição de abuso na infância e na adolescência. *In*: FERRARI, Dalka C. A.; VECINA, Tereza C. C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002. p. 81-94.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a sua Palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-11. Prefácio.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES NETO, Aramis, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2020.

MELO, Guiomar Nano de. **Ofício de professor**. São Paulo: Ed. Abril, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed.; São Paulo, SP: Editora Cortez, 1980, p. 175.

PESSOA, Camila Turati; COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 501-509, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0501.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 9.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SILVA, A. B. B. **Bullying: justiça nas escolas**. Brasília: 2010.

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DA DANÇA COMO REABILITAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM INDIVÍDUOS COM AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Davi Santana Sousa¹
Lais Bispo Silva²
Yasmin dos Santos³
Licia Santos Santana⁴

RESUMO: Introdução: A aquisição motora da criança dá-se por uma organização de base que envolve a habilidade de usar e controlar os músculos estriados, responsáveis pela movimentação voluntária. Devido a uma patologia, transtorno, síndrome, pode haver um desvio nesse desenvolvimento e, por conseguinte, alterações funcionais. Um exemplo de tal patologia é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. **Objetivo:** Este estudo tem o objetivo de analisar a influência da dança como intervenção terapêutica na reabilitação e/ou inclusão social de indivíduos com TEA. **Métodos:** O período da coleta de dados foi de março a abril de 2020. Os artigos foram selecionados inicialmente pela combinação dos descritores, usando o sufixo “and” (Dance Therapy and Autism Spectrum Disorder) totalizando 19 artigos. Após colocar o filtro para obtenção de artigos de 2015 a 2020, foram eliminados 6 artigos, sobrando 13 estudos. Desses foi feito a leitura minuciosa do título e resumo, eliminando 6, por não se enquadrar aos critérios de inclusão propostos, resultando uma amostra de 7 artigos. **Resultados:** Após análise crítica dos artigos foi observado que neste caso, a dança tem como finalidade atenuar patologias, prevenir o declínio cognitivo, coordenação, equilíbrio funcional, motor, intelectual e social. Os estudos ainda relatam que flexibilidade e a força, com relação as alterações musculoesqueléticas, são as maiores limitações das atividades de vida diária, e a altas incidências de quedas, por exemplo, e que a dança é uma atividade física que pode contribuir de forma significativa para a melhoria na disposição, força muscular, auto estima e autodeterminação. Levando em conta os benefícios da dança, na melhora da qualidade de vida, foi visto que a dança foi inserida ao setor da fisioterapia, como mais uma opção de sócio-físico-mental (Barboza, 2014; Tonon, Duim e Santos,2012). **Conclusão:** Por conseguinte, fica sabido que a fisioterapia através do lúdico da dança tem como finalidade abordar os indivíduos em vários aspectos deficitários ou não, aspecto sensorial, emocional, motor e de reeducação e estabilidade postural. **Considerações Finais:** É necessária a realização de mais estudos sobre o tema abordado para que possa encontrar maior respaldo científico de qual o melhor tratamento para essa síndrome.

Palavras chaves: Fisioterapia. Pediatria. Terapia através da Dança. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: Introduction: The child's motor acquisition occurs through a basic organization that involves the ability to use and control the striated muscles, responsible for voluntary movement. Due to a pathology, disorder, syndrome, there may be a deviation in this development and, therefore, functional changes. An example of such a pathology is Autistic Spectrum Disorder (ASD), which gathers neurodevelopmental disorders present since birth or early childhood. **Objective:** This study aims to analyze the influence of dance as a therapeutic intervention in the rehabilitation and / or social inclusion of individuals with ASD. **Methods:** The data collection period was from March to April 2020. The articles were initially selected by combining the descriptors, using the suffix “and” (Dance Therapy and Autism Spectrum Disorder) totaling 19 articles. After placing the filter to obtain articles from 2015 to 2020, 6 articles were eliminated, leaving 13 studies.

¹ Acadêmico em Fisioterapia pela Universidade Tiradentes – UNIT

² Acadêmica em Fisioterapia pela Universidade Tiradentes – UNIT

³ Acadêmica em Fisioterapia pela Universidade Tiradentes – UNIT

⁴ Professora do curso de Fisioterapia e Estética e Cosmética da Universidade Tiradentes – UNIT; Membro do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Neurociências e Biotecnologia – EINB/UNIT

Of these, a thorough reading of the title and abstract was done, eliminating 6, as it did not meet the proposed inclusion criteria, resulting in a sample of 7 articles. **Results:** After a critical analysis of the articles, it was observed that in this case, dance aims to mitigate pathologies, prevent cognitive decline, coordination, functional, motor, intellectual and social balance. Studies still report that flexibility and strength, with respect to musculoskeletal changes, are the biggest limitations of activities of daily living, and high incidences of falls, for example, and that dance is a physical activity that can contribute significantly for improvement in disposition, muscle strength, self-esteem and self-determination. Taking into account the benefits of dance, in improving the quality of life, it was seen that dance was inserted in the physiotherapy sector, as another socio-physical-mental option (Barboza, 2014; Tonon, Duim and Santos, 2012). **Conclusion:** Therefore, it is known that physical therapy through the ludic dance has the purpose of addressing individuals in various aspects that are deficient or not, sensory, emotional, motor and re-education and postural stability. **Final Considerations:** It is necessary to carry out further studies on the topic addressed so that you can find greater scientific support as to what is the best treatment for this syndrome.

Keywords: Physiotherapy. Pediatrics. Dance Therapy. Autistic Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

A aquisição motora da criança dá-se por uma organização de base que envolve a habilidade de usar e controlar os músculos estriados, os quais que são responsáveis pela movimentação voluntária. O processo de desenvolvimento motor depende da interação do ambiente, da tarefa e do indivíduo. O ambiente em que a criança está inserida pode agir como facilitador ao seu desenvolvimento normal, possibilitando a exploração e interação saudável com o meio, ou como um ambiente desfavorável que pode restringir o processo de aprendizagem, interferindo de forma negativa no ritmo e nos padrões das aquisições motoras (FREITAS; SÁ; MARTINS, 2010; PANCERI, 2012).

O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Sua etiologia ainda é desconhecida, entretanto, a tendência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança. Estima-se que, atualmente, a prevalência mundial do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo quatro vezes mais frequente em meninos. No Brasil, apesar da escassez de estudos epidemiológicos que possam melhor estimar os dados nacionais, constatou-se em recente pesquisa que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (PINTO et al, 2016).

Além de vir sendo aplicada em diversas patologias, a dança está sendo muito utilizada por diversas áreas da saúde, sendo uma modalidade de trabalho terapêutico, podendo ser realizada em grupo ou em sessões individuais. A fisioterapia através do lúdico da dança tem como finalidade abordar a criança em vários aspectos deficitários, sensorial, emocional e motor (SANTOS; BRAGA, 2010).

Ademais, é notório o grau de relevância e significado na vida das pessoas, principalmente nos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista ao utilizar a dança como uma terapia que vem

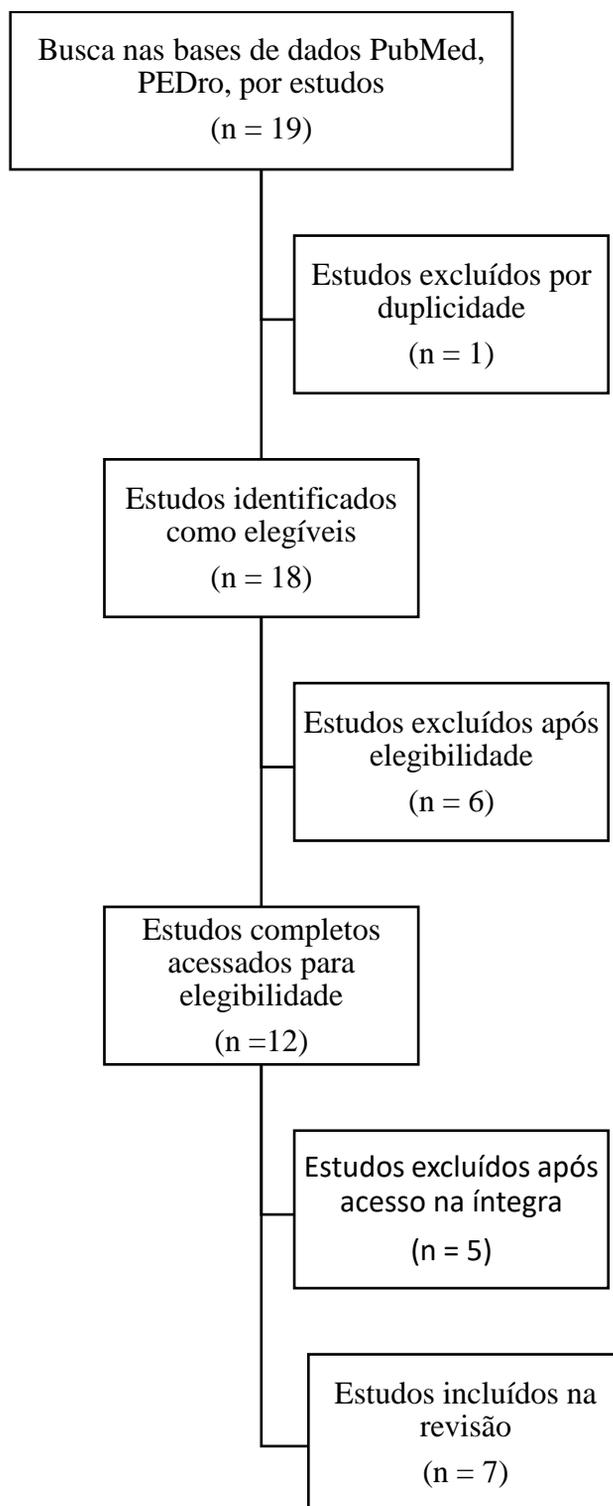
complementar as terapias convencionais, usando a ludicidade como recurso essencial para o alívio de algumas sintomatologias (SANTOS; BRAGA, 2010).

Com base nisso, este estudo tem o objetivo de analisar a influência da dança como intervenção terapêutica na reabilitação e/ou inclusão social de indivíduos com TEA.

METODOLOGIA

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de busca eletrônica de artigos encontrados nas bases de dados: PubMed e Physiotherapy Evidence Database (PEDro). Foram incluídos artigos entre os anos de 2015 e 2020 e a busca foi realizada com base nos seguintes descritores selecionados, pesquisados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Dance Therapy and Autism Spectrum Disorder. Os estudos escolhidos para discutir o trabalho atual abordaram o efeito da eletroestimulação na bexiga hiperativa. Foram excluídos os estudos que não realizaram a intervenção com Dança em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, que não demonstraram o benefício terapêutico do mesmo e os artigos que apresentavam outras patologias associadas.

O período de coleta de dados foi de março a abril de 2020. Os artigos foram selecionados inicialmente pela combinação dos descritores, utilizando o sufixo “and” (Dance Therapy and Autism Spectrum Disorder),) totalizando 19 artigos. Após colocar o filtro para obtenção de artigos de 2015 a 2020, foram eliminados 6 artigos, sobrando 13 estudos. Desses foi feita a leitura minuciosa do título e resumo, eliminando 6, por não se enquadrar aos critérios de inclusão propostos e por duplicação de artigos em bases, resultando uma amostra de 7 artigos.



Fonte: Elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaborou-se um quadro com a síntese dos artigos selecionados para representar a amostra do estudo, visando demonstrar os resultados obtidos na análise da pesquisa, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Síntese dos artigos obtidos no levantamento bibliográfico do presente artigo.

Autor/Ano	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusão
(SANTOS. Et al. 2018).	Dance and equine-assisted therapy in autism spectrum disorder: crossover randomized clinical trial.	O objetivo foi investigar a influência da dança e da Terapia Assistida por Equinos (EAT) em crianças com TEA.	Uma amostra de 45 participantes foi alocada em três grupos de intervenção (Dança, EAT, Dança e EAT), distribuídos aleatoriamente e passando por vinte e quatro sessões.	A dança melhorou a independência funcional ($p = 0,03$), a comunicação ($p = 0,01$) e os ajustes psicossociais ($p = 0,02$).	O contato e o relacionamento com o cavalo é uma atividade que faz parte do processo de reabilitação. O diálogo corporal acontece quando as danças corporais podem abrir a possibilidade de novas formas que ajudam o indivíduo a viver e a lidar com os diferentes e as diferenças.
(ROSEMARIE, PAYNE. 2017).	Through the Kinesthetic Lens: Observation of Social Attunement in Autism Spectrum Disorders.	Objetivo de apresentar uma perspectiva informada pelo movimento para a sintonização social em Distúrbios do Espectro do Autismo (TEA).	Uma série de casos individuais de DMT com jovens com TEA (idade média de 12,2 anos) foi analisada quanto a mudanças nos comportamentos de movimento interpessoal, empregando observação retrospectiva por vídeo.	Os resultados foram resumidos em uma escala de observação para comportamentos de movimento interpessoal. Essa escala foi então testada quanto à sua aplicabilidade no monitoramento de comportamentos de sintonia social durante toda a terapia.	Uma perspectiva informada pelo movimento pode ser útil para inventariar mudanças nos comportamentos de sintonização social em participantes com TEA.
(JESUS, et al. 2020)	Dance Promotes Positive Benefits for Negative Symptoms in Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review.	Realizar uma revisão sistemática para identificar como a dança promove benefícios positivos para os sintomas negativos no TEA.	Formulamos a pergunta de pesquisa com base no PICO: "Qual a influência da dança nos sintomas negativos em indivíduos com transtorno do espectro autista?". Os bancos de dados foram pesquisados em março de 2019 e incluíram PubMed, Science Direct, Scopus, PsycInfo e Web of Science.	Todos os estudos incluídos mostraram influência da dança nos sintomas negativos, incluindo empatia, expressão emocional, consciência corporal, comportamento e bem-estar psicológico que impactam na reciprocidade social e, consequentemente, no processo de comunicação no TEA.	A prática da dança pode contribuir para a consciência corporal e o envolvimento social, utilizando técnicas que proporcionam espelhamento, sincronização, ritmo e reciprocidade em adultos com TEA normal a de alto funcionamento.
(LAKES, et al. 2019).	Beyond Broadway: Analysis of Qualitative Characteristics of and Individual	O objetivo principal deste manuscrito é examinar as características qualitativas e as	Usando dados de dois estudos-piloto com 20 crianças com TEA, ilustramos como os	Nossos resultados de estudo piloto mostraram reduções em nível de grupo nos comportamentos	A análise pós-doc revelou que havia diferenças individuais substanciais nas respostas das

	Responses to Creatively Able, a Music and Movement Intervention for Children With Autism.	respostas individuais a uma intervenção musical e de movimento (Criativamente capaz) para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	pesquisadores podem usar métodos de pesquisa observacional para medir aspectos importantes do ambiente social bem como o envolvimento de potenciais mecanismos comportamentais subjacentes que podem reduzir os sintomas clínicos.	estereotipados e compulsivos de 8% e 4%, respectivamente.	crianças à intervenção.
(KOEHNE, et al. 2016).	Fostering Social Cognition through an Imitation and Synchronization-Based Dance/Movement Intervention in Adults with Autism Spectrum Disorder: A Controlled Proof-of-Concept Study.	Este estudo teve como objetivo estabelecer a eficácia de uma intervenção de dança / movimento baseada em imitação e sincronização (SI-DMI) recém-desenvolvida na promoção de inferência emocional e sentimentos empáticos (reação emocional aos sentimentos dos outros) em adultos com TEA de alto funcionamento.	Cinquenta e cinco adultos com TEA (QI ≥ 85) que estavam cegos para o objetivo do estudo foram designados para receber 10 semanas de uma intervenção de dança / movimento com foco na imitação e sincronização interpessoal de movimentos (SI-DMI, n = 27) ou uma intervenção do movimento de controle (CMI, n = 24) com foco na coordenação motora individual.	As análises de intenção de tratamento revelaram que, desde o início até os 3 meses, os pacientes tratados com SI-DMI mostraram uma melhora significativamente maior na inferência emocional (d = 0,58), mas não sentimentos empáticos, do que aqueles tratados com CMI (d = -0,04).	SI-DMI pode ser bem-sucedido na promoção de inferência emocional em adultos com TEA e merece uma investigação mais aprofundada.
(MASTROMINICO, et al. 2018).	Effects of Dance Movement Therapy on Adult Patients With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial.	O objetivo principal deste estudo foi descobrir, se uma intervenção específica do DMT manual tem um efeito positivo no auto-relato de empatia de jovens adultos com TEA.	Setenta e três indivíduos com transtorno do espectro autista participaram de três diferentes instituições em três cidades do sul da Alemanha. Após excluir dezoito participantes devido a valores completamente ausentes, cinquenta e sete participantes permaneceram para novas análises. Quarenta e quatro pacientes eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. A idade variou de	O principal efeito do tempo produziu resultados significativos para empatia emocional (F (1,55) = 12,55, p = 0,001, $\eta^2 = 0,19$) e suas subescalas Espelhamento (F (1,55) = 9,22, p = 0,004, $\eta^2 = 0,14$) e preocupação empática (F (1,55) = 4,99, p = 0,030, $\eta^2 = 0,08$).	Em termos de intervenção, aprendemos com este estudo que fazer com que os participantes experimentem se não melhora a empatia testada por este estudo. Assim, estudos futuros poderiam demais atenção ao papel do relacionamento e deve testar configurações nas quais o terapeuta ou um terapeuta está fazendo o espelhamento com o participante.

			14 a 52 anos.		
(HILDEBRANDT, KOCH, FUCHS. 2016).	"We Dance and Find Each Other" ¹ : Effects of Dance/Movement Therapy on Negative Symptoms in Autism Spectrum Disorder.	O objetivo do estudo em questão é examinar o efeito dessa terapia na SN em participantes com TEA.	Um total de 78 indivíduos com TEA atendeu aos critérios e concordou em participar do estudo. Eles receberam informações detalhadas sobre o estudo e seu direito de se retirar da participação a qualquer momento. Eles assinaram o consentimento informado por escrito, eles mesmos, ou para participantes menores de idade pais / responsáveis consentidos por escrito	A redução média dos sintomas no grupo de tratamento foi de 15,27%, enquanto a gravidade dos sintomas piorou em 6,99% no grupo de controle.	O efeito encontrado neste estudo foi significativo no nível 0,10, no entanto, observamos uma tendência geral em direção a uma redução mais acentuada dos sintomas em quase todos os subtipos de SN e um tamanho de efeito pequeno, porém clinicamente substancial, conforme Julgamento Levine e Leucht [45], igual a 15,27% da redução dos sintomas na SN geral.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para uma análise mais fiel dos artigos selecionados, a discussão foi dividida em dois critérios: Limitações das atividades de vida diária em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista e benefícios da dança em indivíduos com autismo.

Critério1: Limitações das atividades de vida diária em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, introduzido por Kanner em 1943, que pode ser causado por diversos fatores hereditários e biológicos, por exemplo. O mesmo afeta interação social, comunicação, prática de atividades, funcionalidade e qualidade de vida a depender do grau do distúrbio. (SANTOS. et al. 2018; LAKES, et al. 2019)

Para JESUS, et al. 2020, os fatores de crescimento irão modular as funções motoras, emocionais e cognitivas explicando assim, os transtornos mentais causados, influenciando em dificuldades no contato e expressões visuais e faciais, lentidão ao raciocínio e de se envolver com a sociedade.

Durante a interação social é preciso coordenação motora, sincronização de movimentos, reprodução de posturas e posições. A partir disso, procurou-se ensinar a esses indivíduos intervenções, que diminuíssem os sintomas negativos e que instruísem através do lúdico a realizar o que, no entanto, eram limitações. (KOEHNE, et al. 2016; JESUS, et al. 2020).

Critério 2: Benefícios da dança em indivíduos com autismo

O tratamento para o Transtorno do Espectro Autista é realizado através de intervenções nos sintomas mais prevalentes, dentre elas, pode-se destacar a terapia do movimento da dança (DMT) que é uma abordagem terapêutica que visa através do movimento melhorar a qualidade de vida, questões psiquiátricas e psicológicas. (ROSEMARIE, PAYNE. 2017; MASTROMINICO, et al. 2018).

A intervenção é realizada através de um método denominado espelhamento, no qual através do terapeuta, o indivíduo aproximará ao máximo os padrões dos movimentos. Dessa forma, além da coordenação motora, a postura e expressões faciais, empatia motora e cognição serão melhoradas. Porém, apesar de tantos resultados significativos, é importante a realização de mais estudos para ampliação e confiabilidade no método proposto. (HILDEBRANDT, KOCH, FUCHS. 2016)

CONCLUSÃO

Por conseguinte, fica sabido que a fisioterapia através do lúdico da dança tem como finalidade abordar os indivíduos em vários aspectos deficitários ou não, aspecto sensorial, emocional, motor e de reeducação e estabilidade postural. No entanto, é necessária a realização de mais estudos sobre o tema abordado para que possa encontrar maior respaldo científico de qual o melhor tratamento para essa síndrome.

REFERÊNCIAS FINAIS

FREITAS, T. B.; SÁ, C. S. C.; MARTINS, E. F. Correlação entre instrumentos para se avaliar independência funcional e nível de atividade física em crianças. **Revista Acta Fisiátrica**. v.17, n.5, p.8-12. 2010.

HILDEBRANDT, M. K.; KOCH, S. C.; FUCHS, T. "We Dance and Find Each Other"1: Effects of Dance/Movement Therapy on Negative Symptoms in Autism Spectrum Disorder. **Behavioral Sciences**. v.10, n.6, p.4-24, Heidelberg, 2016.

JESUS, B. M. et al. Dance Promotes Positive Benefits for Negative Symptoms in Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. **Complementary Therapies in Medicine**. v.49, p.1-28, 2020.

KOEHNE, S. et al. Fostering Social Cognition through an Imitation and Synchronization-Based Dance/Movement Intervention in Adults with Autism Spectrum Disorder: A Controlled Proof-of-Concept Study. **Psychotherapy and Psychosomatics**. v.85, p.27-35, Berlim, 2016.

LAKES, K. D. et al. Beyond Broadway: Analysis of Qualitative Characteristics of and Individual Responses to Creatively Able, a Music and Movement Intervention for Children With Autism. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. v.16, n.8, Califórnia, 2019.

MASTROMINICO A. et al. Effects of Dance Movement Therapy on Adult Patients With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. **Behavioral Sciences**. v.8, n.7, p.1-18, Heidelberg, 2018.

PANCERI, C. et al. A influência da hospitalização no desenvolvimento motor de bebês internados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Revista HCPA**. v.32, n.2. 2012.

PINTO, R.N.M. et al. Infantile autism: impact of diagnosis and repercussions in family relationships
Autismo infantil: el impacto del diagnóstico y efectos sobre las relaciones familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. v.37, n.3. 2016.

ROSEMARIE, S.; PAYNE, H. Through the Kinesthetic Lens: Observation of Social Attunement in Autism Spectrum Disorders. **Behavioral Sciences — Open Access Journal**. v.7, n.1, p.1-14, 2017

SANTOS, C. S. et al. Dance and equine-assisted therapy in autism spectrum disorder: crossover randomized clinical trial. *Neuropsiquiatria Clínica: Journal of Treatment Evaluation*. v.15, n.5, p.284–290, Sergipe, 2018.

SANTOS, L. B.; BRAGA, D. M. Dance and physical therapy for children and adolescents with cerebral palsy. **Revista Neurociência**. v.18, p.437-442. 2010

CAPÍTULO 4

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

CHILDREN AND JUVENILE LITERATURE AND ITS IMPORTANCE IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS: REFLECTIONS AND PEDAGOGICAL PROPOSALS

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva¹

Jennifer da Silva Marinho²

RESUMO: A inclusão escolar de todos os alunos ainda é um grande desafio para as escolas brasileiras, pois sua execução não está completa, assim, este estudo objetiva discutir a importância da Literatura Infantil e Juvenil nas escolas como recurso para a socialização dos alunos e para efetivação dos conteúdos curriculares, além de ser uma ferramenta dinâmica e interativa no processo de inclusão escolar. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico; este trabalho está baseado nas teorias literárias de Umberto Eco (2003) e Antônio Cândido (1989), na teoria sobre a inclusão escolar abordada por Sasaki (1997), além dos pressupostos dos documentos nacionais, com enfoque à Base Nacional Curricular Comum brasileira (BNCC) e à declaração mundial de educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Literatura Infantil e Juvenil.

ABSTRACT: The student's inclusion at school is still a great challenge for Brazilian schools, as its execution is not complete; therefore, this study aims to discuss the importance of Children and Youth Literature in schools as a resource for socialization and for the effectiveness of curricular content, in addition to being a dynamic and interactive tool in the school inclusion process. Thus, it is a qualitative research of a bibliographic nature; this work is based on the literary theories of Umberto Eco (2003) and Antonio Candido (1989), on the theory of school inclusion addressed by Sasaki (1997), in addition to the assumptions of national documents, focusing on the Brazilian Common Curricular Base (BNCC) and the worldwide declaration of education for all.

Keywords: Inclusion. School. Children and Youth Literature.

Introdução

A inclusão escolar é um processo necessário nas escolas, previsto inclusive em forma de Lei, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96). Ela abrange diversos tipos de alunos com múltiplas características, incluindo transtornos globais do desenvolvimento, transtornos específicos do desenvolvimento, dificuldade de aprendizagens, altas habilidades e superdotação.

A escola brasileira ainda está longe de alcançar resultados satisfatórios no processo de inclusão, confundindo este conceito diversas vezes com integração (como será aludido no próximo tópico), pois o alunado acaba apenas frequentando os bancos escolares, mas com dificuldade de aprendizagem e até de aceitação por parte dos colegas.

¹ Graduado em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, atualmente, é mestrando do programa de pós-graduação em Letras pela mesma instituição. E-mail: Leonardo_sfordi90@hotmail.com

² Graduada em Letras: Língua portuguesa e literatura correspondentes pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, atualmente, é mestrando do programa de pós-graduação em Letras pela mesma instituição.. E-mail: jennifersmarinho@gmail.com.

Neste viés, a Literatura infantil e juvenil está presente em todas as instituições escolares como parte obrigatória do currículo e esta disciplina, se bem mediada pelo docente, pode se tornar uma ferramenta muito relevante para o aluno se sentir acolhido na escola, bem como perceber suas especificidades como algo positivo e que deve ser explorado as potencialidades ao máximo.

O trabalho com a literatura é muito pertinente e traz múltiplos impactos positivos para a formação dos jovens leitores, como: o contato com a diversidade cultural, que pode levar desde o conhecimento de determinadas vivências longínquos e até mesmo o questionamento do status quo. O trabalho com a arte das palavras constitui parte dos direitos humanos basilares a todo ser humano e corresponde “a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112).

Os objetivos deste estudo é discutir como o processo de inclusão escolar pode ser efetivado com o texto literário infantil e juvenil; debater a pertinência da inclusão na escola; e apresentar exemplos de materiais que podem ser utilizados no como prática pedagógica inclusiva. Isso posto, a pergunta guia de estudo é: A literatura infantil e juvenil pode realmente auxiliar no processo de inclusão escolar?

Este artigo é um estudo qualitativo e está pautado na pesquisa de revisão bibliográfica, além de também estar consoante com o que direciona a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as diretrizes que norteiam o currículo escolar, relacionado o ensino de Literatura à inclusão escolar e o estudo de temas transversais relacionados.

No intuito de contribuir com esta temática o presente trabalho se estrutura nas seguintes seções: primeiramente será abordado as concepções de inclusão escolar e sua urgência; após, será trabalho os conceitos de literatura infantil e juvenil e sua relevância em sala de aula, bem como para a inclusão; por fim, será mostrado exemplos de literatura que o professor poderá utilizar em sala de aula para o processo de inclusão escolar se efetivar.

Desenvolvimento

1. A inclusão escolar

O processo de inclusão é uma ideia um tanto quanto recente e apresentou diversas facetas no decorrer da história da humanidade. Conforme Sasaki (1997), a educação especial passou por quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. O modelo de exclusão foi o que durou mais, o sujeito deficiente era visto como um ser inferiorizado e sua morte era uma realidade; a fase de segregação funcionou com a retirada das crianças deficientes de suas famílias para irem ter educação em instituições religiosas; a fase de integração é caracterizada pela entrada dos alunos nas escolas regulares, mas com o ensino precarizado ; a fase de inclusão propõe igualdade de acesso dos alunos em todas as esferas, respeitando todas as especificidades.

A inclusão escolar é uma forma de humanidade e deve estar presente em todas as sociedades democrática. No contexto brasileiro, a lei nacional máxima (Constituição Federal de 1988) assegura o funcionamento da educação ao normatizar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988, on-line)

A inclusão escolar é um assunto emergente e de extrema importância para a garantia da democracia e da subjetividade, para que se assegurada a qualidade de vida e os direitos humanos basilares. Sasaki (1997, p. 167) afirma que a inclusão é o “Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram se adaptar mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos”. A inclusão, entretanto, não é um aspecto restrito ao ambiente escolar, pois ainda para Sasaki (1997, p. 167) é necessário que “a sociedade deve se adaptar às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida”.

Tal ideia sobre a importância do respeito da subjetividade e suas respectivas aprendizagem é vista na Declaração mundial sobre educação para todos:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (ONU, 1948, on-line).

O público que abrange a educação inclusiva são alunos dotados de transtornos globais do desenvolvimento, transtornos específicos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Podem ser definidos como “aqueles alunos que por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1995, p. 11).

Com o público da educação especial extremamente heterogêneo, o currículo escolar tem a necessidade de ser adaptado para atender a realidade de determinado discente ao respeitar

seus limites e incentivar o desenvolvimento de suas respectivas habilidades e potencialidades.

Segundo Mittler:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p.25)

A educação inclusiva atualmente enfrenta diversos desafios, como políticas públicas mais conservadoras, falta de recursos, negatividade em relação ao sistema produto etc. Entretanto, cabe ao docente visualizar as potencialidades e desenvolvê-las respeitando os limites pessoais e integrando os alunos da educação especial em um ensino efetivo e emancipador.

2. A importância da literatura infantil e juvenil nas salas de aula

A literatura, conforme assinala Eco (2003), distingue-se dos outros textos por sua propriedade artística, não objetiva e pelo seu teor de gratuidade, conseqüentemente, a dinâmica de leitura vai ser expressa de maneira divergente do material não-literário, uma vez que esse leitor almeja “deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo sem que ninguém nos obrigue a fazer (ECO, 2003, p.9).

Conforme elucidado na introdução, a contestação da pertinência do ensino da literatura em sala de aula é frequente, por conseguinte torna-se necessário com grande frequência justificar seu papel. Segundo Cândido (1989), a literatura se constitui como um direito elementar do ser humano, ela é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1989. p.174).

No âmbito escolar, a literatura é crucial para a formação de leitores ávidos, ela não é mero – ou, ao menos, não deve ser – objeto para o ensino de mecanismos de funcionamento da língua portuguesa, mas sua façanha é de ampliar o “horizonte de expectativa” dos leitores, proporcionar vivências que já mais poderiam realizar em nosso mundo empírico; assim, a literatura é uma arte essencial na construção do Homem, sua subjetividade e sua relação com o seu entorno e coletividade, por conseguinte, uma vez que a escola adentra diretamente no processo de formação do Homem, não pode jamais ignorá-la.

Focando diretamente na Literatura Infantil e Juvenil, sua definição não é homogênea entre os teóricos literários, o fato é que a definição desta literatura não se reduz à obras literárias destinadas a este público, suas especificidades são mais amplas e envolve a quebra de assimetria entre autor e público, qualidades poéticas e artísticas riquíssimas e acessível ao seus expectadores etc.

Um embate acerca da literatura infantil e juvenil é relacionada à literatura como elemento artístico em confronto literatura como caráter pedagógico. O primeiro prevê o estudo da literatura

como manifestação artística por ela mesma, sem a necessidade de pedagogizar e estabelecer uma moral a partir do enredo, enquanto a outra concepção prevê a Literatura em sala de aula com a principal característica de ensinar valores. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p.10), uma parte significativa das produções infantis “tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político”.

O viés adotado por essa pesquisa é que não há a necessidade de haver uma ruptura explícita entre as duas concepções, uma vez que é possível estudar a materialidade artística da obra concomitantemente que é possível reter ensinamentos relevantes do livro para a formação tanto de leitores como de cidadãos adeptos às diversidades.

Assim, a Literatura é uma ferramenta muito útil no processo de inclusão escolar, pois ela permite aos discentes a visão de outros universos, permite a humanização (já elucidada por Cândido), além de possibilitar as crianças que integram esse público que se sintam representadas e não apagadas pelo contexto de normatividade e homogeneidade muitas vezes presente nas escolas.

Segundo Eco (2003, p.13), “o mundo da literatura é um universo no qual é possível fazer testes para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações”. Dessa forma, cabe ao discente fornecer as possibilidades de abertura do horizonte de expectativas dos alunos que vem cheio de preconceitos de seu meio social e fazer a mediação para extrair novas significações que possam contribuir para a realidade e inclusão dos alunos nas instituições de ensino.

O estudo crítico e reflexivo da Literatura também pode ser visto na Base Nacional Curricular comum (BNCC) ao propor “práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações [...], reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, on-line).

Voltada a relação da seção anterior, a própria BNCC dá margem à discussão e o trabalho entre Literatura e inclusão escolar ao propor:

Destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, on-line)

Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade (BRASIL, 2018, on-line).

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2018, on-line)

3. Exemplos práticos do trabalho da literatura infantil e juvenil como ferramenta inclusiva

Como comentado o bom trabalho de literatura, o qual não está restrito à mera pedagogização, mas a um ensino propriamente literário e que também pode ensinar respeito às diversidades é a teoria de ensino literário abordado por Bordini (2003), denominado teoria do Horizonte de Expectativas:

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo o leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais (BORDINI, 2003, p.84)

Assim as propostas a seguir estão trabalhando com a possibilidade de expansão do horizonte de expectativas dos alunos ao chocar com a sua realidade normativa e permitir o contato com novas perspectivas e visões em relação às pessoas com necessidades especiais.

3.1 Rodrigo Enxerga tudo

Imagem 1 – Capa do livro *Rodrigo enxerga tudo*



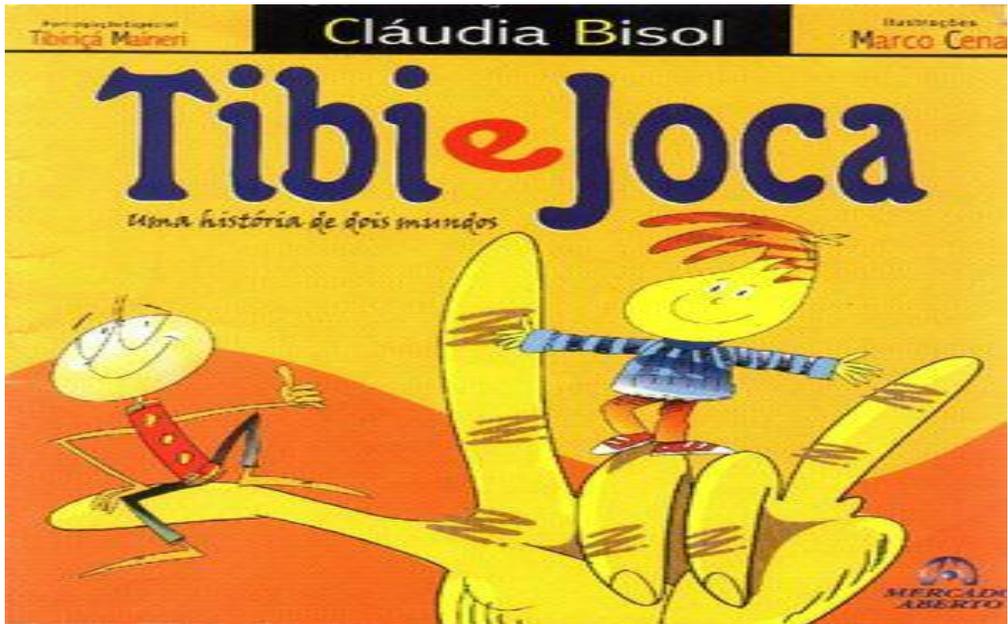
Fonte: FILHO, 2005.

Este livro aborda a nova relação do protagonista Rodrigo, que é deficiente visual e acaba de ser transferido de uma escola de educação especial para uma nova instituição de ensino regular. Este material ajuda a refletir sobre as concepções de mundo e a heterogeneidade de saberes que Rodrigo carrega e como ele também consegue lidar com as adversidades em sala de aula.

É um material que instiga os alunos a refletirem sobre o cotidiano de um deficiente visual, bem como o real funcionamento da inclusão social a partir de uma leitura voltada ao público infantil e juvenil. Pode ser de grande relevância para expandir os horizontes de expectativas dos alunos em relação à temática bem como gerar maior empatia e respeito.

3.2 Tibi e Joca – Uma história de dois mundos

Imagem 2 – Capa do livro *Tibi e Joca - uma história de dois mundos*



Fonte: BISOL, 2011

O livro *Tibi e Joca: História entre dois mundos* é um material de literatura infantil e juvenil com várias ilustrações e apenas uma palavra por página, ele narra a história em primeira pessoa e começa com a alegria e os festejos de sua família ao nascer, mas logo perceberam que ele era surdo e começaram a não aceitá-lo e procuraram achar um culpado por sua condição, gerando demasiada tristeza e solidão. Até que o protagonista descobre o mundo da LIBRAS em que pode ser aceito e socializado dentro de sua comunidade, com o tempo sua família percebe o erro e passa a compreendê-lo também, integrando a vivência entre seus dois mundos.

A surdez pode apresentar diversos níveis de severidade, mas uma particularidade dessa deficiência é a LIBRAS, um novo recurso de comunicação e expressão que é reconhecida pela lei nº 10.436/2002 como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, on-line).

Este material permite o trabalho do professor em sala de aula para a expansão do horizonte de expectativas do aluno ao ter um maior contato com a cultura surda e conhecer as dificuldades que tanto o discente quanto a sua família enfrentam. O próprio livro proporciona isso por ser um livro extremamente visual, sem sonorização durante a leitura, proporcionando um breve contato com o modo de vida surdo.

3.3 A escova de dentes Azul

Imagem 3 – Capa do livro *A escova de dentes Azul*



Fonte: Mion, 2016.

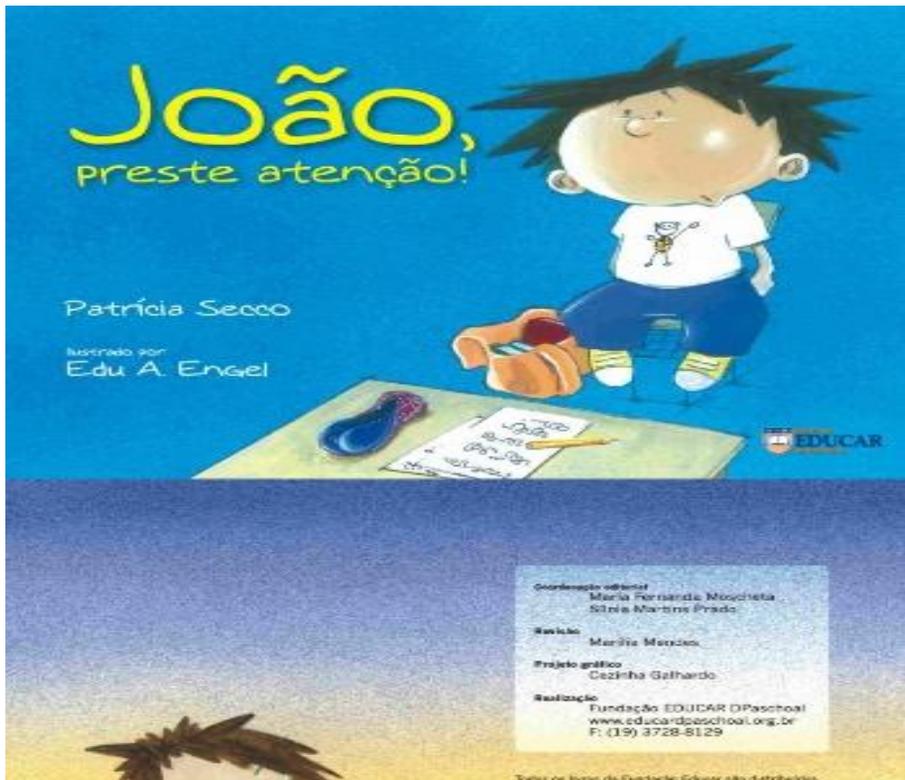
O livro *A escova de dentes azul* é narrado pela cachorra, Panqueca, que tem uma família muito especial. Na época do natal, em que as crianças fazem seus pedidos de presentes para o fim de ano, todos solicitaram diversos presentes caros, enquanto curiosamente Romeu, menino que tem autismo, pede uma escova de dentes azul. Esta obra é muito relevante para trabalhar os conceitos de aceitação, diversidade, autismo e o consumismo que paira na atualidade de forma lúdica.

O autismo, conforme a Organização mundial da Saúde é caracterizado por “respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas quanto à compreensão da linguagem falada [...] uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical, uma incapacidade na utilização social, da linguagem verbal e corpórea” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1998).

Assim, o trabalho com a Literatura que aborda a temática autista é essencial em sala de aula para que todos os alunos possam expandir seus horizontes ao entender as particularidades - principalmente quando relacionadas às questões de socialização do autista - e consigam realmente incluí-lo na escola, respeitando suas limitações, incentivando suas potencialidades e o fazendo se sentir confortável com o ambiente escolar.

3.4 João, preste atenção!

Imagem 4 – Capa do livro *João, preste atenção!*



Fonte: SECCO, 2005.

João, preste atenção! É um livro infantil narrado em primeira pessoa e conta a história de sua superação na escola ao sempre estudar e não conseguir ir bem nas provas e nos jogos, até que um dia sua família descobre que tem dislexia; a partir de então é vista mudança na postura metodológica da professora e o protagonista deixa de ser um dos últimos alunos da classe e passa a ser o assistente oficial do 3 ano.

A dislexia pode ser entendida como um transtorno específico de aprendizagem, na esfera neurológica “caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração [...] resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas” (Associação Brasileira de Dislexia, on-line).

A leitura dessa obra é importante para alertar os discentes dessa dificuldade de aprendizagem, uma vez que a dislexia é frequente em sala de aula e necessita com urgência ser identificada para a adoção de medidas necessárias para que a aprendizagem efetiva do aluno disléxico ocorra.

Considerações Finais

Este trabalho buscou mostrar que a inclusão escolar é uma questão que deve adentrar nas salas de aula com urgência, todos têm o direito de aprender e ter suas peculiaridades respeitadas e potencializadas. Assim, novas metodologias, práticas pedagógicas e ações coletivas são essenciais para a real efetivação da escola inclusiva.

Como discutido, a Literatura entra diretamente como um instrumento metodológico para o professor utilizar em sala de aula e abordar questões inclusivas com todos os alunos, respeitando às particularidades da disciplina literária da mesma forma que pode expandir o horizonte de expectativas dos alunos, humanizar e pode sim auxiliar no processo de inclusão escolar.

Finalizando, a escola inclusiva enfrenta diversos desafios na contemporaneidade e cabe a comunidade escolar, a equipe pedagógica e, principalmente, ao docente buscar novas ferramentas de ensino e práticas pedagógicas que se adequem ao seu contexto, respeitando sempre o direito à aprendizagem e a diversidade.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BISOL, Cláudia. **Tibi E Joca: História De Dois Mundos**. 1ª ed. Mercado aberto, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- COLL, César., PALACIOS, Jesus. & MARCHESI, Álvaro. (organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**: proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.unicef.org/brasil/dir_huma.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FILHO, Markiano Charan. **Rodrigo Enxerga Tudo**. 2. ed. atual. [S. I.]: Volta e Meia, 2005.
- LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- MION, Marcos. **A Escova de Dentes Azul**. 1. ed. [S. I.]: Panda Books, 2016.
- MITLHER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID 10**. 10a. ed. São Paulo: Edusp; 1998
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SECCO, Patrícia. **João, preste atenção!**. 1. ed. [S. I.]: Modelo Ltda, 2005.

CAPÍTULO 5

A MATEMÁTICA FRENTE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA DISCALCULIA: CONTEXTOS, IDEALIZAÇÕES E PROCESSOS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

MATHEMATICS FRONT LEARNING DISORDERS IN DISCALCULIA: CONTEXTS, IDEAS AND
PROCESSES IN EDUCATIONAL SPACES

Hellygenes de Oliveira¹
Francisco Marcos da Silva Figueiredo²
Francisco Carneiro Braga³
Francisco Andesson Bezerra da Silva⁴
Sávio Lima da Costa e Silva⁵
Tarciana Cecilia de Souza Ferreira⁶
Juliana Nobre Nobrega⁷

RESUMO: É indubitável a importância da matemática na relação diária na vida das pessoas em geral encontramos em qualquer coisa que fazemos em nossas vidas, podemos encontrá-la em diversas atividades. A matemática deve sim estar presente desde a infância e ao longo do tempo deve se aperfeiçoando na vida escolar do aluno, caso isso não ocorra, podem-se encontrar dificuldades no processo da aprendizagem da matemática, entre elas a discalculia que é o objetivo maior desta pesquisa, já que é uma doença comum quando se trata da matemática. Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que podem manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. Espera-se que após a leitura de tal estudo, os profissionais da área educação possam refletir quanto à importância do seu papel nas salas de aula e frente aos alunos, assim como em relação à existência das problemáticas aqui trabalhadas e enumerar algumas intervenções que deverão ser feitas de forma multidisciplinar.

Palavras-chave: Discalculia, Dificuldades de Aprendizagem, Matemática.

ABSTRACT: The importance of mathematics in the daily relationship in the lives of people in general is undoubtedly found in anything we do in our lives, we can find it in various activities. Mathematics must be present since childhood and over time it must improve in the student's school life, if this does not occur, difficulties can be found in the process of learning mathematics, including dyscalculia, which is the main objective of this research, as it is a common disease when it comes to mathematics. Specific learning disability means a disturbance in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or using spoken or written language,

¹ Mestrando em Educação - UNISUL, Graduado em Pedagogia - CESSF, Especialista em Psicopedagogia Institucional – FIP e em Educação de Jovens e Adultos - UFCG, Gestor Educacional no Município de Sousa – PB e Professor no Município de Ipaumirim – CE.

² Mestrando em Saúde Coletiva - UNISANTOS, Bacharel em Enfermagem – UNESC, Enfermeiro da Atenção básica – Aparecida – PB.

³ Mestrando em Educação - UNISUL, Licenciado em Matemática - UFCG, Especialista em Educação Matemática – CESSF e em Docência do Ensino Superior – ICETEC, Gestor Financeiro e Administrativo na Faculdade Gilgal – Sousa – PB.

⁴ Mestre em Saúde Coletiva – UNISANTOS, Bacharel em Enfermagem – SANTA MARIA, Especialista em Gestão das Políticas de DST/AIDS, Hepatites Virais e Tuberculose – UFRN.

⁵ Mestrando em Educação - UNISUL, Graduado em Matemática – CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Graduado em Pedagogia – UVA, Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática – UNIVERSIDADE GAMA FILHO.

⁶ Mestranda em Educação - UNISUL, Licenciada em Letras - UEPB, Licenciatura em Educação Física – UFPE, Bacharel em Enfermagem – FAREC, Especialista em Educação Especial - UCAM e em Auditoria em Enfermagem - UCAM, Professora na Rede Municipal de Ensino de Recife.

⁷ Mestranda em Educação - UNISUL, Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática - Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG, Educação, Minas Gerais – MG, Professora da Rede Pública Estadual em Maceió – AL.

which can be manifested by an imperfect ability to listen, think, read, write, spell or make mathematical calculations. It is hoped that after reading such a study, education professionals can reflect on the importance of their role in classrooms and in front of students, as well as in relation to the existence of the problems worked on here and list some interventions that should be multidisciplinary.

Keywords: Dyscalculia, Learning Disabilities, Mathematics.

1. INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos nas especificidades do tema, se faz necessário fazer uma breve explanação a respeito da história da matemática, para que se possa compreender a origem do desencadeamento da discalculia, através dos fatos históricos aqui trazidos à tona. Por isso, adiante se encontra a narração histórica desta disciplina. Logo, o docente ao notar a presença de um discalcúlico, deve de súbito tomar certas atitudes que serão posteriormente explicadas, para que o aluno portador da dificuldade consiga acompanhar o ensino da mesma maneira que os demais.

Nota-se também que outros problemas relacionados à dificuldade no aprendizado, como a dislexia, tem uma maior atenção por parte da sociedade de maneira geral, uma vez que até mesmo a mídia se preocupa em divulgar esta problemática, desta maneira, despertando a preocupação dos professores quanto a essa dificuldade no aprendizado, por outro lado, a discalculia ainda não tem a divulgação que merece, uma vez que é tão presente quanto, ou até mais, que a dislexia nas classes.

De cunho bibliográfico qualitativo, este estudo tem como fonte nos pequenos acervos que encontramos sobre a temática em vigência, embora tenha-se consciência sobre quão grande é sua importância, percebemos que é pouco explorado. Para fortalecer ainda mais e embasar adequadamente, se fez necessário a realização de pesquisas diversas, nos mais variados meios, entre eles, internet, artigos acadêmicos e conversas com portadores da discalculia, não obstante, também com pedagogos, psicólogos e psicopedagogos a fim da temática tornar-se melhor compreendida.

Os autores, Guerra; Leila Boni, Garcia; J. N.,(1998) Pierart; Gregoire E.; Paulo Freire e Piaget serão utilizados como base para uma melhor compreensão a respeito do estudo apresentado. De acordo com Guerra (2002) as desordens da aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestado por significativas dificuldades na aquisição e utilização das habilidades de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio e matemática. Para ela, essas desordens são inerentes ao individuo e pressupõe que são devidas a disfunção do sistema nervoso central, ou seja, elas poderão acontecer no percorrer de toda a vida.

Neste sentido (Fernandes, 1994:20): “o problema de aprendizagem pode ser um sintoma de outros conflitos ou ainda uma inibição cognitiva, e a deficiência mental tem incidência pequena na população” Também se faz necessário compreender que o fracasso escolar pode estar ligado ao método utilizado pelo docente ao transmitir a matéria, pois este é um dos fatores que dificulta o

entendimento do aluno no processo da aprendizagem , quando o professor não consegue ser suficientemente claro ou entendível para seus alunos.

2. METODOLOGIA

Em virtude de objetivar caracterizar o problema, classificá-lo e coletar dados sobre os análises de artigos e textos que retratem sobre a temática já que está se trata de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi desenvolvida com aparatos técnicos e práticos, a metodologia para coleta dos dados necessários ao acréscimo da pesquisa em questão, que atuarão como recursos didáticos, utilizar-se-ão: pesquisa bibliográfica. Com o propósito de enriquecer a pesquisa objetivando e dando características aos problemas foi desenvolvida várias pesquisas em sites, livros e revistas e artigos científicos com relação à temática exposta.

Essa forma de pesquisa proporciona ajustes com o problema, permitindo o uso de levantamento bibliográfico. Para adotar o tipo de pesquisa, é importante que a priori, possamos perceber o que é uma pesquisa, ou seja, o seu desempenho enquanto aparato de análise teórica, prática e planejada. Silva et.al. (2004).

A Metodologia empregada trata-se de uma revisão bibliográfica, analisando artigos expostos e livros que aborda sobre o tema. A pesquisa bibliográfica, segundo Silva (2001) se desenvolve por meio de material já elaborado, baseando-se principalmente em livros e artigos científicos.

Para a elaboração do presente estudo as seguintes etapas foram percorridas: definição da questão norteadora do problema e objetivos da pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das publicações seleção da amostra; busca na literatura; análise e categorização dos estudos, apresentação e discussão dos resultados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Os Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados utilizados no respectivo estudo foram através de um roteiro baseado nas análises bibliográficos, no que se refere o desenvolvimento das políticas públicas no que tange as ações de desenvolvimento do ensino superior, bem como a eficiências desses na formação de profissionais em nosso País.

3. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

A pessoa que sofre com a dificuldade ou aprendizagem direcionada a matemática possui resultados satisfatórios em outras matérias onde não seja necessário o raciocínio utilizado e necessário na matemática, por exemplo: ela poderá ser um ótimo historiador, escritor e etc. A problemática da dificuldade de aprendizagem da matemática é ligado juntamente a problemas da expressão da escrita ou problemas de leitura. Segundo correia (1991):

O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que tem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (CORREIA,1991)

Em referência a discalculia Carraher (2002) afirma:

Vários estudos sobre o desenvolvimento da criança mostram que termos quantitativos como “mais”, “menos”, maior”, “menor” etc. são adquiridos gradativamente e, de início, são utilizados apenas no sentido absoluto de “o que tem mais”, “o que é maior” e não no sentido relativo de “ter mais que” ou “ser maior que”. A compreensão dessas expressões como indicando uma relação ou uma comparação entre duas coisas parece depender da aquisição da capacidade de usar da lógica que é adquirida no estágio das operações concretas...”O problema passa então a ser algo sem sentido e a solução, ao invés de ser procurada através do uso da lógica, torna-se uma questão de adivinhação. (CARRAHER,2002).

Os estudos referentes à compreensão sobre o “processo da dificuldade na aprendizagem da matemática” deixam a desejar, uma vez que se encontra com maior facilidade artigos de origem estrangeira, tornando difícil encontrarmos estudos direcionados ao distúrbio aqui relatado. As pesquisas existentes em relação a esta temática se restringem a contagem e números, problemas simples de aritméticas. De acordo com outras dificuldades tais como as de geometria, probabilidade e álgebra, ainda foram pouco exploradas, até o momento atual.

Em relação aos fatores biológicos, pensamentos inerentes a sociedade atual ajudam aos alunos que são detentores de alguns distúrbios, pois atualmente se é plenamente aceitável que um aluno apresente dificuldade em uma matéria, também hoje se afirma que matéria como a matemática é muito difícil, obscuro e complexo, fazendo com que muitos alunos e jovens tenham na matemática uma disciplina que aparentemente terá uma conotação negativa o que os transformaram em adultos que irão ter pensamentos negativos da matéria da matemática, transformando-a assim como natural a matemática ser ruim.

4. PSEUDO-DISCALCULIA, ACALCULUA e DISCALCULIA

Pseudo-discalculia na aprendizagem, é uma das dificuldades que ocorrem os bloqueios no âmbito emocional. Sendo assim, a pessoa que possui a pseudo-discalculia não possui problemas em relação à habilidade e pode se ter sucesso na matemática, mais elas evitam, fogem da matéria da matemática, por elas introduzirem em suas mentes que não possuem capacidade para aprender a matemática, acreditam que nunca serão capazes de compreender e aprender aquilo que esta sendo transmitido a elas, gerando assim um bloqueio, essa dificuldade é parecido com a discalculia, mais os profissionais da educação que sofrem com os alunos que são detentores deste tipo de déficit não dispõe de salas de aula especiais ou de atividades de recuperação. Segundo Sacramento (2008).

Inseguro devido à sua limitação, o estudante geralmente tem medo de enfrentar novas experiências de aprendizagem por acreditar que não é capaz de evoluir. Pode também adotar comportamentos inadequados tornando-se agressiva, apática ou desinteressada. (SACRAMENTO, IVONETE, 2008)

Defendemos que para estes alunos um acompanhamento psicológico e uma boa conversa, resolve de forma eficaz, pois elas precisam superar um bloqueio que advém do interior. Também importante lembrar que esta ocorre em sua maioria no sexo feminino quando se retrata da pseudo-discalculia, pois, comentários e retaliações do sexo masculino, referentes a essa

problemática ajudam para o agravamento deste problema. Ainda não existe o motivo do número deste tipo ser maior em meninas do que em meninos. Segundo Ivonete, S. (2008),

A pseudo discalculia apresenta características semelhantes às da discalculia, mas é resultado de bloqueios emocionais. O estudante tem habilidade cognitiva para ter êxito em matemática. As meninas são a maioria esmagadora de estudantes com pseudo discalculia. Os comentários negativos dos meninos levam à falta de confiança. Para superar esta dificuldade o caminho são conversas com pais, professores e Orientador(a) Educacional; trabalho psicopedagógico para elevar auto estima da criança e, nos casos mais difíceis, acompanhamento de Psicólogo. (SACRAMENTO, IVONETE 2008).

A acalculia ocorre quando a criança não compreende o principio básico da contagem. Até nas series iniciais, quando iniciam na contagem dos números, esse tipo de pessoas agregam dificuldades que podem se apresentar ate mesmo em conseguir ordenar os números de 1 a 10 ou em simples adições ou subtrações, como exemplo, temos: $4+3 = 7$.

Cálculos estes que possuem influências no cotidiano deste ser humano, pois podem interferir em atividades simples e comuns a todos, como exemplo, compreender o troco de alguma coisa que comprou e pagou ou precisar somar as moedas para pagar um simples lanche. O grupo de portadores da acalculia é em torno de 1% e ela se apresenta em caráter lesional. Segundo Sacramento, Ivone (2008) informa que.

A acalculia é a total falta de habilidade para desenvolver qualquer tarefa matemática, que geralmente indica um dano cerebral. O problema aparece quando a criança é incapaz de aprender os princípios básicos de contagem. A falta de habilidade se torna mais evidente quando vai aprender a ordem dos números de 1 -10 ou quando vai resolver uma simples adição de $4 + 2 = 6$. O grupo de pessoas com acalculia representa menos de 1% da população. (SACRAMENTO, IVONETE, 2008)

A discalculia possui relação direta a criança, o diferente da acalculia não é originada de lesão, ela sofre evoluções e ocorre em adultos. A CID7- Classificação Internacional de Doenças, sendo o 7 as doenças peculiares á 1ª infância, informa que a discalculia é a “acalculia do desenvolvimento”, porem como retratado aqui em outro momento, nos compreendemos que acalculia e discalculia não se trata da mesma coisa. Enumeramos algumas características de um discalculico para melhor identificação do mesmo.

4.1 PROBLEMAS ATITUDINAIS QUANTO À DISCALCULIA

É de grande importância entender que quando percebida, por familiares ou professores e sendo direcionada a criança ao profissional psicólogo, ou pedagogo, ou psicopedagogo pode se ter excelentes resultados, chegando sim esta a se superar. A primeira coisa a ser feita após o diagnóstico é fazer com que a própria criança entenda o que ela tem, por isso podemos dizer que é bastante importante um profissional da área da psicologia agir conjuntamente no auxílio da criança discalculia, sendo assim necessariamente toda escola ter um profissional da área afim de esclarecimentos a respeito deste assunto.

Quando o professor tem conhecimento sobre o distúrbio, torna-se muito importante, pois ele poderá identificar os alunos que o possui, e agir em prol destes. Em terceiro lugar a familiar

também é de suma importância em relação ao apoio que puderam propiciar a esta criança, afim de que ela compreenda e supere suas dificuldades.

Diversas são as atitudes que um docente poderá ter ao identificar o distúrbio em seu aluno, entre eles, explicaremos algumas. Elas são: O professor não deve forçar o aluno a fazer uma tarefa que o mesmo não estiver conseguindo fazer por estar nervoso. O professor deverá explicar ao aluno as dificuldades e se fazer presente, sempre disposto a ajudá-lo sempre que houver necessidade; o professor deve dispor de jogos em sala de aula e precisa utilizá-los; não pode corrigir as tarefas de canetas da cor vermelha ou de lápis; e precisa procurar usar situações reais nos problemas de forma geral.

Já o psicólogo e o psicopedagogo irão trabalhar no resgate da autoestima deste, especificamente neste caso sentem-se extremamente culpadas e fracassadas, valorizando as atividades efetuadas pelas crianças, descobrindo qual a melhor metodologia como facilitador e mediador dentro do processo da aprendizagem e em como a criança entenderá os conteúdos que estarão sendo transmitidos. Dentro deste processo, os jogos auxiliam no desenvolvimento do entendimento e ajudam a desenvolver melhor a seriação, habilidades, classificação, algumas entre tantas que desenvolvem no discalculico.

Também é sem dúvida de grande importância que esta seja encaminhada a um médico neurologista a fim de fazer exames de acordo e específicos para compreensão do grau da dificuldade para que possa ser utilizado o melhor método e tratamento ao portador. E se a problemática da dificuldade da matemática estiver ligada a uma lesão cerebral é necessário que esta criança seja acompanhada por um neuropsicologista que identificará quais as áreas do cérebro afetadas.

De acordo a isto, temos Antunes (1998) em seu livro Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências:

Da mesma forma que a inteligência lingüística, essa competência não se abre apenas para pessoas letradas e, assim, muitas pessoas simples ou até analfabetas, como muitos “mestres-de-obras”, percebem a geometria nas plantas que encaram ou nas paredes que sabem erguer (...) Um aluno entenderá melhor os números as operações matemáticas e os fundamentos da geometria se puder torná-los palpáveis. Assim, materiais concretos como moedas, pedrinhas, tampinhas, conchas, blocos, caixas de fósforos, fitas, cordas e cordões fazem as crianças estimularem se raciocínio abstrato. (ANTUNES,1998)

Tendo como base os estudos efetivados por Celso Antunes (1998), podemos concordar que existem diversas formas que um profissional da área da educação, pedagogos estão aptos a transmitir tais conceitos e conhecimentos a seus discentes, de tal maneira, para que ele tenha uma boa compreensão. Pois se faz necessário que o professor conheça esse aluno, ou deva procurar conhecê-lo mais profundamente, dessa forma ele poderá utilizar o melhor método para este aluno, além de estabelecer uma relação de afetividade.

4.2 DISCALCULIA

Afim de uma melhor compreensão, se faz necessário a respeito da etimologia da palavra discalculia. Segundo enciclopédias, a palavra discalculia origina-se do grego “dys” que significa mal e do latim “calculus” que significam pedrinhas (utilizado para operações relacionados à aritmética nos tempos antigos), unindo os dois termos a discalculia da aprendizagem da aritmética em fusão com a dificuldade de utilização do sistema simbólico.

Ainda de acordo com psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, a discalculia esta diretamente ligada à dislexia, já que as áreas utilizadas para a linguagem escrita são também usadas para números, gráficos, diagramas, espaço-tempo, formulas e outros.

Se ocorre um problema na área do cérebro, será prejudicado e afetado o processamento de qualquer material simbólico eficientemente, a linguagem e a matemática incluído, é o mesmo que dizer que os problemas/falhas em uma área podem estar ligadas a falhas em outras áreas.

Desta forma, não é difícil entendermos que se uma pessoa possui a dislexia, apresentem dificuldades com a matéria da matemática. Mas a discalculia é bem menos conhecida em relação a esse tipo de desordem, e em sua maioria, o próprio discalculico sabe que é detentor de tal disfunção, além deste desfrutar do desconhecimento da sociedade sobre tal assunto, fazendo com que as pessoas que não gostam do assunto da matemática acreditem que é normal sentir e ter dificuldades na aprendizagem da matemática, independentemente se tenha muita ou pouca dificuldade.

Em suma, algumas vezes uma pessoa discalculia, pode não aprender com o método transmitido pelo professor, por sua linguagem, forma esta que se é transmitida e compreendida por outros alunos, porém se este solicitar a um colega que o explique, e este colega utilizar de uma linguagem mais simples que seja acessível a sua compreensão, uma pessoa portadora da discalculia poderá compreender de forma plena um ensinamento da matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao início do estudo em questão, tinha-se como almejo entender e descrever sobre os problemas que podem ocorrer com as habilidades comprometidas por conta das dificuldades no aprendizado da matemática, tendo como enfoque, a discalculia. Após tal estudo, pôde-se notar quais as dificuldades enfrentadas pelos portadores do distúrbio em enfoque, assim como pôde-se perceber que os profissionais da educação são de extrema importância na detecção de tal problema, uma vez que eles lidam com os portadores quando estes estão lidando com seus problemas, que se resumem na matemática em geral.

Um trabalho realizado em conjunto, por professores, psicólogos, pais, psicopedagogos fazem com que o aluno afetado pelo distúrbio se sinta estimulado, assim, amenizando o problema e conseqüentemente aumentando sua estima.

Como se depreende do presente estudo existe inúmeras dificuldades no aprendizado, algumas são divulgadas e outras não, por isso, esta pesquisa tratou da discalculia que ainda é pouco conhecida e divulgada no Brasil, e por outro lado, muito presente nas salas de aula.

Por conseguinte, a explanação sobre as características por pessoas que sofrem com a discalculia, surge como um meio de esclarecimento tanto para os próprios discalculicos, como para os familiares deles, assim como para as pessoas que de um modo geral convivem com eles, como por exemplo o professor, que sabendo as características pode detectar facilmente o distúrbio e assim auxiliar o aluno, alertando-o quanto a um possível tratamento.

Neste diapasão, este estudo também visa os discentes ou futuros discentes que tiverem o desejo de ler o estudo em questão e os docentes e futuros docentes possam se identificar e identificarem em suas salas de aula alunos que possuem discalculia e assim possam tomar providencias a fim de conseguir de forma positiva o objetivo. Aprender e transmitir melhor os conteúdos da matemática. As descobertas relacionadas às atitudes a serem providenciadas ao identificar um aluno com discalculia são de suma importância não só para o estudo atual, mais principalmente para ser praticado em sala de aula, sendo assim possível auxiliar melhor uma pessoa que possui discalculia levando-o a evoluir e superar suas próprias dificuldades. Dificuldades que não os torna menos ou incapazes, ao contrario, podem sim ser e ter mentes brilhantes em seu contexto escolar.

A matemática esta tão presente em nossas vidas e em quase tudo que fazemos, que acredita-se que um estudo neste âmbito seja de grande importância, assim sendo as pessoas passam a se preocupar em estudar e entender, se preparar e estarem aptos para ajudarem pessoas que sejam detentoras de tais problemas e dificuldades em tal disciplina, especialmente os docentes, sendo estes peças fundamentais para o desenvolvimento e crescimento educacional de um individuo. Pois ressaltar a dificuldade do aluno, diferenciando-o dos demais, pode inibi-lo e fazer com que ele perca o interesse e estímulo para aprender a matemática.

Evitar corrigir, pontuar o aluno diante da turma, já que um aluno discalculico tem a tendência a errar mais que os demais em situações matemáticas e até mesmo nas que se referem e se envolvem tempo e o espaço do qual se vive. O docente precisa está esclarecido para não expor o aluno. Deve-se também evitar ignorar a dificuldade da criança. Essa é uma atitude comumente tomada por professores, e isso é fortemente decepcionante indo de encontro ao fundamento basilar dessa profissão, pois o papel do professor no processo da aprendizagem é ser um auxiliador, facilitador e mediador ao crescimento de seus alunos, e ao fechar os olhos a um problema apresentado por um deles, é simplesmente renegar e ignorar a sua própria profissão.

O professor que conseguir identificar a discalculia precisa de imediato providenciar medidas para auxiliá-lo melhor na sala de aula, e também encaminhar o discente a um psicólogo, que o auxiliará a entender e saber ministrar sua dificuldade. Deve-se evitar também mostrar impaciência diante da dificuldade demonstrada pelo aluno. Esse comportamento seria altamente contrario ao comportamento a ser tomado por um verdadeiro professor. Pois paciência é uma característica base para alguém que pretende ministrar classes, ainda mais quando se trata de crianças.

São essas medidas básicas e necessárias que precisam ser evitadas por um pedagogo frente à classe ao identificar um aluno discalculico, mais junto a um professor disposto a ajudar, é

necessário uma equipe multidisciplinar do pedagogo, psicólogo e também se faz necessário a compreensão, atenção e o carinho necessário por parte dos familiares estimulando-o a superar tais dificuldades, já que a parte emocional é um grande e importante fator para vencer tais dificuldades.

Por fim é relevante e necessário que ao ser identificado e se ter o entendimento necessário sobre o assunto, sendo bem acompanhado pela equipe multidisciplinar, são requisitos básicos para superar os problemas apresentados pelo distúrbio da discalculia a um portador desta. Pela falta de divulgação, compreende-se que deveria existir uma disciplina em todas as universidades que possuam o curso de pedagogia, psicologia, matemática e psicopedagogia, onde possa ser abordado as principais dificuldades que os alunos possam apresentar com a matemática, para que os futuros profissionais que trabalham diretamente e indiretamente possam fazer com que este possa evoluir de maneira correta, afim de que identifiquem o discalculico ou quaisquer outros distúrbios portador de quaisquer outras dificuldades.

Acredita-se que esse estudo pode ser um impulso para os estudiosos, que possam finalmente notar a importância do esclarecimento quanto aos discalculicos e aperfeiçoar cada vez mais os estudos sobre esse distúrbio tão pouco estudado e divulgado, desta maneira, acredita-se que a discalculia chegará ao patamar de esclarecimento de outros distúrbios já conhecidos por boa parcela da população, como a dislexia e os alunos discalculicos poderão desenvolver melhor seus raciocínios matemáticos, além de ser compreendidos no seu ambiente familiar, de amizades e escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, CELSO. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ARÁNDIGA, A. V. **Dificultades de Aprendizaje e intervención Psicopedagógica**. Valência: Promolibro, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARRAHER, TEREZINHA NUNES (ORG.). **APRENDER PENSANDO**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2002.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAKUR, C. R., S. L.; RAVAGNANI, M. C. R. N. **INTELIGÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR: problema prático para a educação, questão teórica para a psicologia**. in: chakur, c. r. s. l. (org). problemas da educação sob o olhar da psicologia. araraquara: fcl/laboratório editorial/unesp, são paulo: cultura acadêmica editora, 2001.
- CORREIA, L. M.; MARTINS, A P. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? como entendê-las?** Porto: Porto Editora, 1991. p.65083. (Individuais Disabilities Education Act IDEA, Federal Register, 1977).

FERNÁNDEZ, A . **A Inteligência Aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA . SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.** SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1997.

GARCIA, J.N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GREGÓIRE, Jacques e PIÉRART, Bernadette. (1997). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas.

GREGÓIRE, Jacques, PIÉRART, Bernadette (orgs.). (1997). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Tradução de Maria Regina Bordes Osório. Porto Alegre: Artes Médicas.

GRÉGOIRE, Jacques. (1997). " **O diagnóstico dos distúrbios de aquisição da leitura**". In GREGÓIRE, Jacques, PIÉRART, Bernadette (orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Tradução de Maria Regina Bordes Osório. Porto Alegre: Artes Médicas. p.35-49.

GUERRA, Leila Boni; **A criança com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

JACOB, A.V.; LOUREIRO, S. R. **DESENVOLVIMENTO AFETIVO – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ATRASO ESCOLAR.** PAIDÉIA, FFCLRP-USP, RIBEIRÃO PRETO, FEV/AGO. 1996.

PIAGET, JEAN (1972), **A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA,** RIO DE JANEIRO, VOZES

JOHNSON, D.J e MYKLEBUST, H.M. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.** Trad. Marília Zanella Sanvincente. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

JOHNSON, D J E MYKLEBUST, H. R. **O CÉREBRO E A APRENDIZAGEM.** SÃO PAULO. PIONEIRA, 1987.

LIBÂNEO, J.C.“**Tendências pedagógicas na prática escolar**”. In: Revista da Ande, Nº06,1982,pp.11-30)

MANUAL de Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Mahoney, A. (1976). **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers.** Tese de doutorado.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** 15. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. - E.P.U., 2003. v. 1. 119 p

MENESES. M. S. **Neuroanatomia aplicada.** Rio de janeiro: Ed. Guanabara koogan, 1999. Pag 237-263.

PIAGET, JEAN E INHELDER, BÄRBEL. **A PSICOLOGIA DA CRIANÇA.** SÃO PAULO : DIFEL, 1982.

PIAGET, JEAN. COMO SE DESAROLLA LA MENTE DEL NIÑO. IN : PIAGET, JEAN ET ALLII. **LOS AÑOS POSTERGADOS: LA PRIMERA INFANCIA.** PARIS : UNICEF, 1975.

PIAGET, JEAN. **BIOLOGIA E CONHECIMENTO.** 2ª ED. VOZES : PETRÓPOLIS, 1996.

PIAGET, JEAN. **A EQUILIBRAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS**. RIO DE JANEIRO : ZAHAR, 1975.

WADSWORTH, BARRY. **INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE DA CRIANÇA**. 4. ED. SÃO PAULO : ENIO MATHEUS GUAZZELLI, 1996.

PIÉRART, Grego Ire E. **Avaliação dos problemas de leitura**. In: SERON, Xavier. *Leitura e escrita de números*. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRAMENTO, Ivonete. **Dificuldades de aprendizagem em matemática discalculia**. 2008

SCHLIEMANN, A. L. **RAZONAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EM CONTEXTOS SOCIOCULTURALES**. REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA, NS. 5-6. CALI/COLÔMBIA, 1997. P. 11-18.

VIGOTSKI, L. S. **FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1994.

WEISS, M. L. L. **PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: UMA VISÃO DIAGNÓSTICA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**. RIO DE JANEIRO: DP & A. 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: MartinsFontes, 2005.

CAPÍTULO 6

DISLEXIA UM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR NA ATUALIDADE

DYSLEXIA A LEARNING DISORDER PRESENT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT TODAY

André Luiz Alvarenga de Souza¹

RESUMO: O artigo visa descrever as dificuldades de aprendizagem na infância dos estudantes disléxicos. O objetivo geral foi de averiguar as concepções de dificuldades de aprendizagem produzidas pelos campos da psicologia e psicopedagógico nos primeiros anos no ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com conteúdos pertinentes referentes aos transtornos de aprendizagem onde a dislexia se enquadra. As pesquisas tem revelado que 20% de todas as crianças sofrem de dislexia, o que as levam a ter grandes dificuldades ao aprender a ler, escrever e soletrar. As causas da dislexia são neurobiológicas e genéticas, visto que diferentemente de outras pessoas que não sofrem de dislexia, disléxicos processam informações em uma área diferente de seu cérebro. Pois mesmo sendo disléxico, embora tenha dificuldades, possui intelectualidade, bastando que o professor saiba trabalhar com este aluno para desenvolver suas habilidades cognitivas.

Palavras Chave: Transtorno de Aprendizagem; Dislexia; Ensino Fundamental; Escola; Estudantes.

ABSTRACT: The article aims to describe the learning difficulties in childhood of dyslexic students. The general objective was to investigate the conceptions of learning difficulties produced by the fields of psychology and psychopedagogic in the first years of elementary school. This is a bibliographic review survey, with pertinent content related to learning disorders where dyslexia fits. Research has revealed that 20% of all children suffer from dyslexia, which leads them to have great difficulties in learning to read, write and spell. The causes of dyslexia are neurobiological and genetic, since unlike other people who do not suffer from dyslexia, dyslexics process information in a different area of their brain. Because even though he is dyslexic, although he has difficulties, he has intellectuality, just that the teacher knows how to work with this student to develop his cognitive skills.

Key words: Learning Disorder; Dyslexia; Elementary School; School; Students.

¹ Doutor Honoris Causa pela University Emil Brunner Florida - USA em Ciências da Educação, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS, Graduado em Administração, Serviço Social, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História, MBA em Gestão de Pessoas, Pós Graduado em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Pós Graduado em Transtorno do Espectro Autista, Pós Graduado Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós Graduado em Neurociência. Atuo em cursos de Graduação Presencias na Educação a Distância, Pós Graduações, Cursos de Qualificação Profissional, Políticas em Educação para Pessoas com Deficiência e pessoas com Transtorno do Espectro Autista, Direito das Pessoas com Deficiência, formação docente, tecnologias assistivas e novos métodos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, Políticas Públicas de Inclusão, Gestão Estratégica Empresarial, Planejamento e Desenvolvimento Organizacional, Educação e Trabalho, Treinamento e Desenvolvimento, Gestão de Projetos Sociais, Economia Solidária. Fui palestrante no Brasil juntamente com a Doutora Temple Grandim em setembro de 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

E-mail: professorandrealvarenga@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema relacionado às dificuldades de aprendizagem, sendo foco desta análise, verificar as situações com as quais os professores se defrontam como no caso de estudantes disléxicos, nas quais suas estratégias de aprendizagem parecem ser ineficazes para abordar soluções e dar condições aos estudantes de aprender e desenvolver-se dentro de suas possibilidades e potencialidades. Conforme aponta Amaral (2011) os déficits disciplinares de aprendizagem são caracterizados como disfunções neurológicas, que interferem diretamente no modo receptivo, integrativo ou expressivo da comunicação dos estudantes, espelhando limitações tangíveis, além de refletirem nas habilidades de socialização. Souza (2013) salienta que as barreiras das aprendizagens educacionais não devem ser desvinculadas ou separadas, uma vez que os obstáculos são fundamentados na existência de algo a ser aprendido, não existindo equilíbrio, caso não ocorra à aprendizagem. Dentro desse contexto, fazer um levantamento do que tem sido produzido em conhecimento científico sobre as dificuldades de aprendizagem, possibilita questionar os rumos que têm sido dado a essa questão, pensando outras formas de intervenção que não se pautem em medidas de exclusão, mas inclusão do aluno que apresenta tais dificuldades.

Os primeiros anos escolares particularmente compõem uma das principais fases, onde as crianças estão em constante evolução, aprendendo novas maneiras de atuação, considerando-se, também, a sua posição em vínculos afetivos com colegas de sala de aula, constituindo-se tais fatos como produtores de impacto à criança, nem sempre realizados de forma facilitada. Por outro lado, são necessárias essas constantes transformações na vida infantil, demonstrando em estudos que, através dessas diversas maneiras de lidar com as adversidades, proporciona-se à criança, assim, uma melhor possibilidade de afrontamento a possíveis obstáculos, no decorrer da vida. No entanto, por estar diretamente interligadas à aprendizagem infantil, devem ser investigadas situações em que a criança apresente desmotivação, com sentimento de incapacidade, apresentando rendimento diminuído e/ou déficit escolar, pois tais fatores se configuram como sinais de alerta preponderantes na identificação da dificuldade de aprendizagem (SILVA et al., 2012). Neste contexto, este estudo buscou averiguar, quais as concepções de dificuldades de aprendizagem produzidas pelos campos dos saberes psicopedagógico apresentando os fatores que as ocasionam, o ambiente que mais caracteriza uma dificuldade de aprendizagem aos estudantes, e por fim, examinando as dificuldades de aprendizagem existentes focando em particular no campo da dislexia. Este tema foi selecionado pelo fato da aprendizagem constituir-se como primordial para a interação dos indivíduos com o seu meio, onde um contratempo neste campo, sendo ele negativo, pode ocasionar uma resistência dos sujeitos nos enfrentamentos a obstáculos, por mínimo que seja. Neste aspecto, ao investigar como se tem produzido saberes sobre as dificuldades de aprendizagem pela psicopedagogia, pode-se pensar em estratégias de intervenção que levem em conta a qualidade de vida daqueles sujeitos que necessitam de atendimento especializado.

A pergunta problema, portanto, é “como as dificuldades de aprendizagem têm sido apontadas na literatura pelos campos da psicologia, psiquiatria e psicopedagogia?” A relevância desta proposta de pesquisa justifica-se devido ao fato de que a o fracasso escolar podem estar associados às dificuldades de aprendizagem, não se tratando apenas de uma questão educacional, mas também de saúde. Por fim, como norteadores das investigações, buscamos ponderar se a literatura apresenta as dificuldades de aprendizagem articuladas às razões multifatoriais e as mesmas se articulam também ao fracasso escolar. O objetivo geral norteador foi averiguar quais as concepções de dificuldades de aprendizagem produzidas pelos campos dos saberes psicológico e psicopedagógico nos primeiros anos no ensino fundamental, apresentando os fatores que as ocasionam, o ambiente que mais caracteriza uma dificuldade de aprendizagem e, por fim, examinando as dificuldades de aprendizagem existentes. E ainda os objetivos específicos de analisar as causas mais associadas às dificuldades de aprendizagem e abordar os contextos nos quais os estudantes apresentam as maiores dificuldades de aprendizagem. Este estudo foi realizado por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, de natureza qualitativa e descritiva, com embasamento em revisão de literatura, buscando os autores com temas análogos de maneira minuciosa. Os procedimentos metodológicos constituem-se pela busca de materiais na biblioteca da Universidade e de artigos *online* nas bases de dados *Scielo* e *CNPq* sobre a temática das dificuldades de aprendizagem, bem como em livros que abordem conceitualmente a mesma questão.

2 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM / TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Há, atualmente, diversos fatores prejudiciais ao desenvolvimento infantil, sobretudo, no meio escolar, e que ocasionam dificuldades na aprendizagem dos educandos, tais como: materiais insatisfatórios, número elevado de estudantes por turma, discentes sem interesse em participar das atividades de sala de aula, docentes esgotados emocional e fisicamente, além do distanciamento e da omissão da família. Podem ocorrer, ainda, muitos equívocos, como nos casos em que déficits de aprendizagem dos estudantes são confundidos com problemas comportamentais e de indisciplina. Silva et al. (2012) afirma que, em estudos acerca desta temática, observa-se que as dificuldades relacionadas à aprendizagem envolvem um misto de fatores, não estando somente interligados a causas comportamentais. E uma vez que esses fatores interfiram na atuação da criança, concomitantemente ao seu desenvolvimento sem que haja medidas eficientes para melhorar tais situações, as mesmas podem acabar prejudicando o aluno, ocasionando problemas de ordem psicológica, ambiental ou orgânica, degradando a aquisição de conhecimentos, podendo até desmotivá-lo quanto ao processo de aprendizagem em si.

Amaral (2011) destaca que está sendo difundida incorretamente a expressão “dificuldade de aprendizagem”, por meio da qual, tanto pais quanto professores, referem-se à desatenção do aluno na sala de aula e, até mesmo, aos comportamentos de desobediência. No entanto, uma vez que se aprofundam mais nos saberes, percebe-se que esse não corresponde a um termo correto.

O autor define, ainda, que muitos consideram o ser humano como centrado apenas em “cabeça”, “na mente”, esquecendo-se de ponderar sobre a relevância presente no corpo em si, nas emoções e sentimentalismos, constituindo-se isso como um total equívoco. No âmbito da alfabetização, ocorrem diversas superposições de ensinamentos, visando à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente. Nesta ocasião, desenvolve-se a maestria cognitiva da fala e do sistema motor, porém, é observada a exigência acerca do desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais e perceptivas dos estudantes, estimulando a decodificação de expressões, na qual alguns apresentam determinadas dificuldades. O termo dificuldade de aprendizagem busca compreender as necessidades e os motivos relacionados a certos grupos de educandos, que não apresentam estigmas físicos, mas que, por outro lado, não obtém sucesso escolar, essencialmente nas situações relacionadas à leitura, à escrita e aos cálculos. Assim, é fundamental a compreensão de que a aprendizagem é o processo basilar da vida do ser humano, porém, podendo ser diretamente afetado, conforme haja o surgimento de barreiras ocasionadas pelo meio social. Torna-se primordial salientar que as oscilações comportamentais estão diretamente interligadas à aprendizagem, constituindo-se como um revés ao aluno. Com base nesses fatos, é crucial o acompanhamento escolar de profissionais da saúde, como psicólogos, psiquiatras e, sobretudo, dos psicopedagogos, a fim de investigar as dificuldades em sala de aula, abrangendo em sua análise, também, as deficiências familiares.

O autor Szymanski (2012) evidencia que “dificuldades”, “distúrbios” e “transtornos de aprendizagem” são alguns dos nomes que se apresentam, tanto na literatura científica quanto no cotidiano escolar, para caracterizar as desordens manifestadas pelas dificuldades na aquisição de habilidades, como: a fala, a escrita, o raciocínio e, também, a capacidade matemática. Amaral (2011) afirma que as dificuldades na aprendizagem são consequências de disfunções que afetam o desempenho educacional infantil, sendo de origens intelectuais, sentimentais ou neurológicas, interferindo negativamente em um ou mais sistemas psicológicos básicos, interligando a distinção da compreensão ou linguagem falada e escrita, onde se apresentam dificuldades na escuta, na maneira de pensar, ler, discorrer, pronunciar ou em realizar cálculos exatos. Análises relacionadas à averiguação dos déficits motores são excepcionalmente pertinentes nestas ocasiões, visto que, em uma grande proporção de situações, não ocorre o diagnóstico da criança, acarretando no atraso escolar do mesmo. Esse agravamento está comumente interligado às dificuldades escolares ou a empecilhos relacionados à aprendizagem, apresentando-se baixa efetividade motora, oposições a relacionamentos com pessoas próximas e desinteresse nas práticas culturais, como o lazer e o esporte (SILVA; BELTRAME, 2013). A prática motora propicia uma vasta progressão nos diversos constituintes motrizes, tais como: coordenação, equilíbrio e no linear corporal. Torna-se primordial esse desenvolvimento, principalmente quando se relaciona ao desenvolvimento infantil, onde ocorrem o início, decorrer e aprimoramento de diversas fases motoras, como: andar, pular, correr, saltar, arremessar e rebater. Contudo, mesmo ocorrendo o desenvolvimento motriz infantil de maneira não linear, é essencial a concessão de um ambiente diversificado a esta criança, propondo acontecimentos novos, propiciando recursos para a

decifração de contratempos, particularmente vinculadas a fatores ambientais. É essencial averiguar as desordens dos educandos, sobretudo, as ocasionadas no desenvolvimento neurológico, pois tais medidas auxiliam na identificação do causador de retardamentos, propiciando uma maior oportunidade de correção e intervenções adequadas, assegurando às crianças uma melhor qualidade de vida (CAÇOLA; BOBBIO, 2010; MIRANDA; BELTRAME; CARDOSO, 2011).

Segundo Pennington (2017), o termo distúrbio de aprendizagem inclui ainda o retardamento mental. Historicamente, segundo este autor o distúrbio de aprendizagem compreende a disfunção em um ou mais de um sistema neuropsicológico que afeta o desempenho escolar. Lembrando sempre que, uma criança pode ter baixo desempenho na escola sem ter um distúrbio de aprendizagem, quando o desempenho escolar inferior se deve inteiramente a fatores emocionais, motivacional ou morais. Para Teixeira e Zedu Alliprandini (2013), os distúrbios de aprendizagem mais conhecidos, correspondem àqueles que estão ligados às deficiências na capacidade para compreender a palavra falada, para ler, escrever e trabalhar em aritmética, e, têm recebido mais atenção tanto em relação às crianças quanto aos adultos. Estes autores afirmam ainda que o principal critério para a definição dos distúrbios de aprendizagem é o de que a criança demonstra um grau de integridade: intelectual, emocionalmente, sensorialmente e no aspecto motor, e se enquadra dentro dos limiares da normalidade no que diz respeito a outros pontos que não a aprendizagem e que há indícios comportamentais ou neurológicos de disfunção no cérebro. A dificuldade de aprendizagem ou, também comumente denominada como dificuldade de aprendizagem, nada mais é que uma disfunção significativa, afetando a compreensão de escuta, pronúncia, escrita e raciocínio lógico, apresentando-se em um grupo de indivíduos, de maneira heterogênea. Tais desorganizações são causadas por fatores intrínsecos ao sujeito, surgindo, provavelmente, de uma disfunção do Sistema Nervoso Central, perdurando, em alguns casos, no decorrer da vida da pessoa afetada (GOMES, 2010). Para entender o quanto podem ser graves essas situações, é primordial compreender o sentido da aprendizagem na vida social, pois a mesma é um processo inerente ao desenvolvimento humano. Os sujeitos podem aprender melhorando e modificando o meio em que se encontram inseridos. Neste sentido, é extremamente importante a socialização e as interações interpessoais durante o desenvolvimento humano, pois essas interações propiciam relevantes influências no processo de constituição do psiquismo.

Com isso, a aprendizagem perpassa todos os processos de desenvolvimento dos seres humanos, de modo que se aprende não apenas nas escolas, mas em todas e quaisquer situações cotidianas. Destacando-se, dentre os fatores importantes para a aprendizagem, a socialização, pois é na interação com o outro que se dá a troca e, por consequência, a aquisição de novos repertórios. O aprender, nada mais é que uma experiência ou prática, possibilitada, principalmente, através das interações individuais e coletivas com o ambiente, que se constitui como item necessário e universal, atuando no desenrolar de funções psicológicas e culturais, além das humanas. Contudo, no que se refere à aprendizagem formal, que é instituída por uma cultura,

temos outras variáveis que se apresentam; uma delas é a Tríade Funcional da Aprendizagem Humana, constituindo-se como fundamental para que o sujeito seja capaz de processar as informações e transformar estas em conhecimento. Essa Tríade Funcional é responsável pela relação de interatividade e inerência dinâmica das funções mentais, conativas e de efetivação conferidos pelo cérebro humano. Entretanto, destaca-se ainda, que apesar de processar ciências que transmitam sua consciência intelectual, os sujeitos a sente, mantendo-a internamente, possuindo tendências preferenciais, afetivas, de estímulos e motoras (FONSECA, 2015).

Neste contexto, os processos cognitivos superiores são basicamente humanos, englobando raciocínios, planejamentos e propósitos em sua execução comportamental, com isso, possibilitando o desenvolvimento da interação intencional dos indivíduos, que recebem o que lhes é transmitido através do objeto de conhecimento. Uma das principais potencialidades da aprendizagem é a comunicação, posto que as transformações cognitivas intrínsecas dos sujeitos sejam conseqüências de processos de comunicação; entretanto, esta constitui-se como um processo duplo, exigindo uma alta complexidade dinâmica e cerebral em expressões verbais e não verbais (DUTRA et al., 2013). Como já mencionado anteriormente, essas contrariedades na aprendizagem afetam a aquisição da fala, escrita, leitura e raciocínio lógico, prolongando-se ao longo da vida, em alguns casos. Teixeira e Alliprandini (2013) referem que os distúrbios de aprendizagem não são afetados apenas por questões ligadas à aprendizagem formal. Neste caso, é necessário avaliar os fatores psicológicos, sendo essa uma problemática de importância relevante, devendo receber atenção apropriada. Os autores mencionados anteriormente referem ainda que a motivação, um dos entrelaços da aprendizagem, é distinta em cada sujeito, contemplando como um componente substancial ao primórdio e manutenção de certas atitudes, como um exemplo, o comportamento de aprender. Essas questões expõem a necessidade de enfrentamento dessa problemática passível, revelando diversas situações em que apresentam as desordens em diferentes áreas, carecendo de intervenções adequadas, buscando não apenas a normalidade dos sujeitos, mas sim os aproximando da faixa de normalidade, considerando sempre sua singularidade como características próprias dos mesmos.

As intervenções congruentes são fundadas através de análises adequadas dos casos de cada situação que englobam as dificuldades de aprendizagem; após descobertas as problemáticas, é possível a realização das estratégias apropriadas. Portanto, diante da exposição das diversas caracterizações referentes a disfunções na aprendizagem, é factível a apresentação do envolvimento dos profissionais das áreas dos saberes psicológicos, psiquiátricos e psicopedagogos, abordando sobre as condutas estratégicas desenvolvidas para minimizar esses impactos sociais em sujeitos afetados. Por fim, a elucidação satisfatória dessas problemáticas relacionadas ao desenvolvimento proporcionam intervenções congruentes, quando realizadas por profissionais competentes e quando pertinentes a cada situação. Neste sentido, serão abordadas, a seguir, as principais disfunções da aprendizagem.

2.1 Dislexia um Transtorno de Aprendizagem

A dislexia é caracterizada como uma disfunção genética e congênita, manifestando diversos transtornos, particularmente em período escolar. Na infância, pode apresentar crianças com déficit de atenção, desenvolvimento da fala tardia, objeção de aprendizagem de canções e rimas, contratempos no domínio motor e, principalmente, desinteresse (VARELLA, 2011). Sua definição é como um desarranjo no desenvolvimento da leitura, uma vez que isso não quer dizer que esses pacientes sejam desprovidos de inteligência, não possuindo deficiências sensoriais nem distúrbios emocionais. A etimologia da palavra dislexia é advinda do grego “diz”, que quer dizer distúrbio, e “lexia” que se refere à linguagem. Uma curiosidade em relação a essa desordem é que os profissionais que primeiramente se interessaram por esse distúrbio foram os oftalmologistas concluindo-se que “não são os olhos que leem, mas o cérebro” (COELHO, 2011; GOMES, 2010).

Hodiernamente o mundo possui uma grande quantidade de sujeitos com essas desordens, atingindo de 0,5% a 17% da população mundial, permanecendo na vida adulta dos indivíduos afetados, segundo Varella (2014). Contudo, é plausível que exista uma grande diversidade de sujeitos com tal desordem sem diagnóstico, ocasionados principalmente pela escassez de conhecimento dos profissionais pedagogos, falta de profissionais capacitados ou ineficiência de encaminhamentos para profissionais corretos. Barbosa (2014) salienta que alguns docentes não possuem preparação satisfatória para identificar essa problemática e encaminhar as crianças à equipe interdisciplinar das instituições escolares ou para a equipe multidisciplinar do município. Com isso, os estudantes são rotulados como indolentes e desatentos, que não seguem os ensinamentos transmitidos, não lendo e nem escrevendo em conformidade com os demais estudantes.

É necessário salientar que os disléxicos possuem certa naturalidade em relação ao ato de contornar obstáculos, sobretudo, os relacionados aos sentidos. A dislexia pode acometer qualquer classe social, porém, em uma família de situação melhor, em geral, o diagnóstico pode ser efetuado mais rapidamente, por possuírem mais condições financeiras e, em muitos casos, mais esclarecimento que outros, encaminhando logo as crianças afetadas para os profissionais adequados. Uma vez que, nas famílias mais carentes tais problemas, muitas vezes, não são identificados rapidamente, podem ocasionar adultos com dificuldades, quem nem sequer tiveram oportunidade de receber um tratamento adequado. Dentre as dificuldades pela qual esses indivíduos são afetados, estão: deficiência de leitura e escrita, trocando às letras, com ortografia ruim ou mal escrita, e leituras lentas, afetando também a escrita, que se torna vagarosa. Contudo, sua capacidade audiovisual é inalterada, podendo surgir êxitos em alguns sujeitos em atividades musicais, artísticas, esportivas, dentre outras. Porém, isso não os livra das dificuldades encontradas em atividades escolares, encontrando diversos contratempos (BARBOSA, 2014). Em relação à leitura, para que haja certa eficiência, é imprescindível que ocorra um domínio da tática de reconhecimento ortográfico, pois, é necessária sua aplicação de modo imediato. Porém, os portadores de dislexia possuem complicação neste domínio, ocasionadas pelas suas limitações na

interpretação ortográficas. É possível identificar alguns dos sintomas da dislexia em crianças, observando-se se a criança apresenta déficit de desenvolvimento motor, engatinhar dificultado, além de demonstrar embaraço ao sentar ou andar, na fala e ao pronunciar, apresentando confusão no entendimento das palavras, podem surgir alergias e infecções; além disso, algumas crianças podem demonstrar uma explosão de atividades motoras (BARBOSA, 2014). Por conseguinte, contrapondo-se aos pensamentos de grande parte da população, a dislexia não é adquirida por pretexto de alfabetização inadequada, muito menos por circunstâncias de desmotivação ou declínio de inteligência. Lamentavelmente, ainda não se sabem os meios para se curar esse distúrbio, mas existem tratamentos em longo prazo, que visam uma melhor qualidade de vida dos pacientes afetados. Neste tratamento, é necessário haver o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, além de, necessariamente, certo empenho do indivíduo afetado, necessitando que este supere as dificuldades existentes (JANJACOMO, 2013). A dislexia pode ser somente percebida quando a criança se depara com as letras impressas, e passa a usar termo e símbolos torcidos, invertiam letras ou números em sua leitura e escrita, segundo ele a dislexia resultante da identificação da dominância lateral. (FONSECA, 2011).

E ainda Fonseca (2011, p. 4) esclarece que a dislexia expressa “dificuldade da fala ou da dicção e no âmbito social, a dislexia distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las”. Complementando que, Teixeira e Zedu Alliprandini (2013) afirmam também que a dislexia não é uma doença e sim um distúrbio de aprendizagem congênito que interfere de forma significativa na integração dos símbolos linguísticos e perceptivos.

Segundo esses autores, Teixeira e Zedu Alliprandini (2013) os sinais da dislexia podem aparecer em maior ou menor intensidade, dependendo de vários fatores, como a idade, estimulação, etc, podendo se agravar no decorrer do processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Podemos acrescentar que, alguns sinais desse quadro consistem em: a história familiar, a falta de atenção e memória, comprometimento emocional, atraso ou falta de coordenação global (andar, correr e brincar), atraso ou falta de coordenação motora fina (desenhar e escrever); entre outras. Basso (2008) descreveu a dislexia como distúrbio de aprendizagem a qual afeta cerca de 10% das crianças. As pessoas menos arredadas diagnosticadas com dislexia apresentam dificuldades de interpretação na conexão de sons e símbolos gráficos, em decorrência afeta conseqüentemente a maneira como as crianças com dislexia estudam e desenvolvem conhecimentos de leitura e escrita. A etimologia da palavra dislexia vem do grego *Dís* - Distúrbio e *LEXIA* - linguagem (grego) e leitura (latim) (BASSO, 2008). As linguagens orais e escritas procedem da consistência de várias redes neuronais, nas quais há conhecimento de estruturas no espaço cerebral que envolvem: corticais, subcorticais e suas conexões. Assim sendo, as mudanças ocorridas nas linguagens na fase infantil permanecem espontaneamente incluídas à estrutura cerebral danificada (DEUSCHLE e CECHELLA, 2009).

Segundo os autores Deuschle e Cechella (2009. p. 1) a leitura enquanto processo requer; a integração de sistemas sensoriais e motores, como de componentes ortográficos, fonológicos e semânticos, sendo que estes atuam em conjunto para dar significado a partir do material escrito.

Segundo os autores entende-se que a leitura se compõe num processo de aquisição de conhecimento por meio do vocábulo escrita. Neste processo, decifrar significa transformar o conhecimento com acepção para o leitor. O período da aquisição da leitura e escrita leva ao entendimento de que o professor deve ser um facilitador neste processo, e para isto deve elaborar os objetivos de seu trabalho de acordo com as necessidades de seus estudantes. Santos (2013 p. 12) nos aponta que a atividade de ler e escrever são fundamentais por ser o instrumento de acesso às demais áreas do conhecimento como também constitui um meio de cultura pessoal. Todavia também se compreende que a dislexia é um distúrbio exclusivo de leitura, que decorre da interrupção também de uma má-formação nos vínculos cerebrais que juntam zonas lobo frontal e lobo parietal e occipital do córtex cerebral (MORAES, 2008). Existe um consenso da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), sobre os sintomas que a criança disléxica apresenta, dos quais abaixo foram listados alguns principais sintomas:

Atraso no desenvolvimento motor; atraso na aquisição da fala; optando pela leitura silenciosa; dificuldade em entender o que se ouve; tem mudança brusca de humor; distúrbios do sono; tem letra feia; parece inquieta e agitada entre os outros e chora muito - Dificuldade na percepção espacial; lentidão ao fazer os deveres escolares; confunde direita e esquerda, em cima e em baixo; troca palavras; dificuldade de soletração e leitura; inventa ou omite palavras durante a leitura escrita; problemas de conduta; timidez, depressão ou o palhaço da turma; dificuldade em fazer cópias; desorganização geral com material escolar, entrega de trabalhos, perda de objetos etc; dificuldade em decorar sequencia: tabuadas, alfabeto, meses do ano; e dificuldade em matemática e desenho geométrico (BRASIL, 2009).

Segundo Pennington (2017) cabe ao educador prestar atenção em como os conteúdos estão sendo passado ao aluno disléxico, ao que foi instruído e à configuração de como foi ensinado. Assim, é indispensável que a escola forneça um momento de estudos entre professores, como uma roda de conversa para que estes possam trocar ideias e esclarecimentos às práticas pedagógicas, e a possíveis estratégias para aplicar ensinamentos a estudantes disléxicos. Esses sujeitos são influenciados através dos vínculos com a comunidade que o cerca, formando-se um padrão de personalidade própria que, por sua vez, está diretamente correlacionada à aprendizagem que os mesmos possuem. Com isso, o espaço institucional deve manter laços de confiança com os educandos, apresentando um local acolhedor, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil. O conhecimento antecipado das crianças proporciona uma elaboração de ensinamentos mais adequados, com uma aprendizagem mais competente (PENNINGTON, 2017).

É perceptível o entendimento de que o reconhecimento da realidade das crianças possibilita ao educador ter uma visão direta de sua prática, que se torna mais eficiente quando contextualizada no meio escolar. Observando que, diante das diversas transformações na aprendizagem infantil, o educador atua como mediador da aprendizagem eficiente e dentro das conformidades exigidas. Com isso, o psicopedagogo, por sua vez, possui o comprometimento de

inserir novos métodos de ensino nas instituições, de maneira pré-estabelecida, chamando a atenção desses estudantes para aulas mais calorosas. Dessa forma, o educador antes de julgar a capacidade de aprender do aluno, pode estar recorrendo ao que foi ensinado e à forma como foi ensinado. Logo, é necessário que haja na escola um "espaço" para estudos entre professores, onde haja possibilidade de discussão, trocas de conhecimento, esclarecimentos necessários a respeito de teorias, e práticas pedagógicas, assim como a criação de novas estratégias (TEIXEIRA e MARTINS, 2014).

Somos educadores responsáveis por pensar em ações em relação às crianças de forma a possibilitar-lhes o desenvolvimento de suas capacidades. Existem ações dentro da escola que não vão nessa direção, revelando a necessidade de transformação, o que nos deixou visível neste trabalho (ZORZI, 2008). Utilizando-se do pensamento de Zorzi (2008) esta transformação que poderá levar ao progresso escolar, não ocorrerá somente com um mero encaminhamento de crianças para atendimentos fora da sala ou da escola. E caso realmente haja distúrbio de aprendizagem, o professor deveria intervir, se estivesse preparado, como a compreensão da criança, análise das tarefas a ser mediado, o planejamento dentro do contexto total da linguagem, conscientização da importância dos métodos diferenciados não globais, considerando sempre a idade e o nível de habilidades da criança, estimulação da criança ao longo de sua vida escolar, dando-lhe segurança e continuidade. Para que isto ocorra, o professor pode utilizar recursos diversos que permitam alcançar os objetivos gerais para todos os estudantes, apesar das diferenças individuais existentes. Porém, é preciso que se invista nos recursos humanos qualitativa e quantitativamente. Cabe, portanto, a responsabilidade de praticar ações que habilitem crianças de forma a possibilitar-lhes a ampliação de suas capacidades. Pois, reconhecidamente, o saber tornou-se uma aptidão indispensável para que os indivíduos se adaptem e se integrem a vida social. A habilidade de criar deve ser estimulada, além de sua manifestação espontânea. Estamos na cultura da criatividade, em que o homem precisa desenvolver e ser criativo muito mais do que armazenar conteúdos. As exigências sociais às famílias fazem com que as crianças frequentem a escola cada vez mais cedo. Estas, por sua vez, ficam como responsáveis diretas de quase todo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Segundo Zorzi (2008, p. 13): "o domínio da leitura e da escrita corresponde a um dos fatores básicos para a garantia do desenvolvimento escolar uma vez que é sobre tais capacidades que se assentam os fatores de aprendizagens." Ainda segundo Zorzi (2008), os distúrbios de conhecimento dificultam o progresso escolar da criança. A dificuldade de leitura em disléxicos sendo que a mesma pode aparecer em qualquer idade, apesar de que quase todas as pesquisas existentes fossem feitas em crianças.

Deuschle e Cechella (2009, p. 1): ressaltou sobre a dislexia genética como um conjunto de características gerais para diferenciar a dislexia (auditiva e visual) de outras dificuldades de leitura, problemas de leitura e escrita, persistentes, até mesmo na idade adulta, ele ainda acrescenta que os prováveis problemas de leitura e escrita em outros membros da família, o que levaria a hipótese que o distúrbio é hereditário; realização de trocas auditivas, visuais, omissões e

inversões; dificuldades concomitantemente na interpretação de símbolos musicais e sinais estenográficos. A leitura ao exigir tanto a memória visual quanto a auditiva abarca a competência de reter os subsídios e as crianças com problemas de memória visual poderão proporcionar dificuldades em lembrar os sons ou juntar os sons, para dar origem às palavras. Teixeira e Zedu Alliprandini (2013) descreveram que crianças com distúrbios de aprendizagem não conseguem lembrar-se das sequências das letras ou sons dentro das palavras e, por isso, leem ou escrevem errado. Outra questão relacionada às dificuldades que essas crianças encontram diz respeito à noção temporal, tem dificuldades de reconhecerem a hora, o período temporal: manhã, tarde ou fim de tarde. Essas frustrações resultantes da desorientação temporal podem incomodar muito, ou seja, possuem desorientação temporal. Outra dificuldade que encontram diz respeito à identificação das partes do corpo.

3 CONCLUSÃO

Não se pode ser cúmplices da produção do fracasso escolar e nem continuar imprimindo deficiências às crianças em dificuldades. Professores e psicólogos são profissionais responsáveis e com compromisso de ensinar, desenvolver crianças que têm direito a uma educação de qualidade e à cidadania. Não se pode também deixar que laudos e trabalhos psicológicos continuem responsabilizando crianças pelo fracasso escolar e conseqüentemente recaindo as justificativas sobre a dinâmica familiar, características físicas e psicológicas da criança. Isso porque, estatísticas apontam que esses laudos são muitas vezes recebidos pelos educadores sem nenhum questionamento ou análise dos mesmos, quando na verdade não há necessidade de encaminhar a maioria das crianças para uma avaliação, visto que muitos problemas podem ser solucionados pelos professores e professores de apoio realizando mudanças no contexto do ensino e aprendizagem, ou seja, na sua dinâmica. Tudo isso, sempre ansiando que todos os estudantes com dificuldade para aprender, seja qual for a categoria e a gravidade desta, alcancem de modo satisfatório os benefícios que aponta a educação escolar, que tem como objetivo favorecer o desenvolvimento individual e que ao mesmo tempo deve ter respeito à diversidade. Neste sentido, a ideia de que todos os estudantes deverão ter acesso aos conteúdos básicos e progredir durante as séries, pode converter-se em uma prática social onde o direito é realmente de todos. Considerando-se que ainda que não se conheça a cura para a dislexia, este estudo soma-se aos já realizados com a compreensão sobre como as crianças com dificuldades de aprendizagem podem construir pensamentos com utilização de estímulos em seus recursos cognitivos e neuromotores. A procura de estratégias que beneficiem as crianças disléxicas, diferenciadas para a construção desses conceitos tem como causa a convicção de que a aprendizagem apenas será satisfatória se as situações em que forem trabalhados esses conceitos tiveram significado para o aluno e o estímulo devido dentro de sua singularidade. A realização de intervenções visando favorecer o desenvolvimento dos processos cognitivos pode e deve ir além de simples exercícios mecânicos, que visem apenas ao estabelecimento de procedimentos desvinculados de sentido para o sujeito disléxico. Quanto às contribuições deste trabalho para o

fazer pedagógico do professor, entende-se que o melhor conhecimento do processo evolutivo e cognitivo das crianças seja a condição indispensável para que este possa propor solicitações que venham a favorecer a construção do pensamento em prol do indivíduo disléxico.

Por fim, o que se evidencia nos contextos apresentados, conclui-se que cabe aos professores visualizarem de maneira criativa e de intervenção, interagindo com a criança, de forma dinâmica, significativa e prazerosa, levando em conta que a coordenação das atividades mentais se alicerça na coordenação sensório motor conjugado à simbólica, desta forma potencializando o estímulo ao ensino e aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. A. T. **Dificuldades de aprendizagem**: uma realidade no contexto escolar. 2011. Disponível em: <<http://revistadaesab.com/?p=326>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

BARBOSA, C. F. F. **Dislexia**: dificuldades de aprendizagem na escola. 2014. Monografia (Pós Graduação em: Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2014.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. In. *Cad. CEDES*, vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 2008.

CAÇOLA, P.; BOBBIO. T. G. Baixo peso ao nascer e alterações no desenvolvimento motor: a realidade atual. *Ver. Paul. Pediatr.*, v. 28, n. 1, p. 70-6, 2010.

COELHO, D. T. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. 2011. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. Acesso em: 15 junho. 2020.

DEUSCHLEI, Vanessa Panda, Cláudio CEHELLAI. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia**: diagnóstico e intervenção. *Rev. CEFAC* vol.11 supl.2 São Paulo 2009. Epub Dec. 2008. **Artigo de revisão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

DUTRA, A. C. M.; GHEDIN, I. M.; GHEDIN, L. M.; NICOT, Y. E. Processos cognitivos: considerações acerca das dificuldades de aprendizagem. *Revista ARETÉ*, Manaus, v. 6, n. 10, 2013.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia.*, v. 31, n. 96, p. 236-53, 2015.

GOMES, A. D. S. et al. Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar. *Revista da ABPp*, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/106.htm>>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

JANJACOMO, M. **Sete sinais de que seu filho pode ter dislexia**. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/setesinais-de-que-o-seu-filho-pode-ter-dislexia>>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

MIRANDA, T. B; BELTRAME, T. S.; CARDOSO, F. L. Desempenho motor e estado nutricional de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação. *Ver. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.*, v. 13, n. 1, p. 59-66, 2011.

PENNINGTON, Brice F. **Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo: Pioneiras, 2017.

SANTOS, C.C. dos. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier, 2013.

SILVA, et al. **Percepção dos professores do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem**. 2012. Artigo de conclusão de curso de Letras da UNI – FACEF. 2012.

SILVA, J; BELTRAME, T. S. Indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação de escolares com idade entres 7 e 10 anos. **Ver. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 35, n. 1, p. 3-14, 2013.

TEIXEIRA. Regina Andrea, Paula Mariza ZEDU ALLIPRANDINI. **Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem**.

UNIVERSIDADE Estadual de Londrina – PR.2013. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro de 2013: 279-288. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a10.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

TEIXEIRA, Sirlândia e Solange MARTINS. **Dislexia na educação infantil**. Intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras. 2. Ed, Rio de Janeiro. Walk Editora, 2014.

SZYMANSK, M. L. S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, 2012.

ZORZI, Jaime R. **Dislexia**, distúrbios da leitura escrita. de que estamos falando? **Revista Psiciopedagógica**. 17 ed. São Paulo, 2008.

CAPÍTULO 7

EFICÁCIA E OPÇÕES TERAPÊUTICAS NO TDAH EM CRIANÇAS

EFFECTIVENESS AND THERAPEUTIC OPTIONS IN ADHD IN CHILDREN

Lucas Donato Simão de Oliveira¹
 Manuella Ferreira Leal Telino²
 Iasmin Gondim do Nascimento Aires³
 Gabriela Oliveira Ferreira⁴
 Alberto José Correia Ramos⁵

RESUMO: O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma condição psiquiátrica comum na faixa etária infantil, que leva a prejuízos cognitivos durante todo o processo de desenvolvimento educacional, emocional e social, podendo, dessa forma, gerar sequelas irreparáveis, minimizadas com o manejo adequado da patologia. O estudo tem como objetivo avaliar o TDAH da fase pediátrica a juvenil, bem como sua influência dentro do ambiente escolar e no convívio social, além de aprofundar a atualidade da terapêutica não medicamentosa. A revisão bibliográfica foi realizada no PubMed utilizando os seguintes descritores: “ADHD AND Treatment AND Children” com os filtros “Titulo/Resumo”, “full text” e publicações de 2017 a 2020, sendo encontrados 196 resultados e selecionados 25. Esta pesquisa transcorre sobre métodos farmacológicos e não farmacológicos, que podem auxiliar familiares e docentes com o manuseio de crianças e jovens, e adequar a melhor alternativa para cada caso.

Palavras-chave: TDAH. Tratamento. Crianças. Educacional.

ABSTRACT: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a common psychiatric condition in the child age group, which leads to cognitive impairments during the entire process of educational, emotional and social development, and can thus generate irreparable sequelae, minimized with the adequate management of the pathology. The study aims to assess ADHD from the pediatric to juvenile phase, as well as its influence within the school environment and in social life, in addition to deepening the relevance of non-drug therapy. The bibliographic review was carried out at PubMed using the following descriptors: “ADHD AND Treatment AND Children” with the filters “Title / Summary”, “full text” and publications from 2017 to 2020, with 196 results found and selected 25. This research takes place on pharmacological and non-pharmacological methods, which can help family members and teachers with the handling of children and young people, and adapt the best alternative for each case.

Keywords: ADHD. Treatment. Children. Educational.

Introdução

TDAH é uma doença de acometimento neuropsiquiátrico, diagnosticada, sobretudo, na infância e, caso não tratada propriamente, pode trazer significativos impactos na saúde mental e no convívio social dos indivíduos afetados (CORDIER e colab., 2018; DEN HEIJER e colab., 2017; HENNISSSEN e colab., 2017). Requer, portanto, um tratamento a longo prazo, seja através de

¹ Graduando em medicina pela Unifacisa. E-mail: lucas.donato2200@gmail.com

² Graduanda em medicina pela Unifacisa. E-mail: manuella3@gmail.com

³ Graduanda em medicina pela Unifacisa. E-mail: ignaires7@gmail.com

⁴ Médica pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG. Residência Médica em Pediatria pelo IMIP. Título de Especialista em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Especialização em Alergia e Imunologia Pediátrica pelo Instituto da Criança da Faculdade de Medicina da USP SP. E-mail: gabriela.olifer@gmail.com

⁵ Psiquiatra especialista em Psiquiatria Ambulatorial e professor de medicina do Centro Universitário Unifacisa. E-mail: albertoramospsiquiatria@gmail.com

medidas farmacológicas ou não, a depender da idade do doente e da severidade com que a patologia se manifesta (HENNISSEN e colab., 2017; WOLRAICH e colab., 2019). Devido às limitações das terapias medicamentosas, opções como o treinamento de habilidades organizacionais, o exercício físico e o neurofeedback (NF) vêm ganhando grande destaque, principalmente pelos benefícios que demonstram oferecer à educação do paciente (CORDIER e colab., 2018; CORTESE e colab., 2018; DEN HEIJER e colab., 2017; FELDMAN e colab., 2018; SAYAL e colab., 2018). Esta pesquisa visa a aprofundar o entendimento sobre o TDAH na fase infanto-juvenil, bem como os efeitos da terapia não farmacológica não somente na redução dos sintomas, mas nos âmbitos educacional e social da vida do indivíduo. Trata-se uma revisão bibliográfica, cujas informações foram retiradas das bases de dados do PubMed e MEDLINE, nas quais foram encontrados 196 artigos e selecionados 25, datados do período de 2017 a 2020, mediante o uso dos descritores “ADHD AND Treatment AND Children”.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como revisão bibliográfica, embasado nos artigos publicados em revistas indexadas às plataformas das bases de dados PubMed, MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online). Na plataforma PubMed, os descritores utilizados foram “ADHD AND Treatment AND Children” com os filtros “Titulo/Resumo”, “full text” e publicações de 2017 a 2020.

Foram encontrados 196 artigos dentre os quais 113 foram selecionados, por abordar diretamente a temática sobre TDAH, sua fisiopatologia, diagnóstico, etiologia, tratamento e comorbidades. Os estudos que não se configuraram como ensaios clínicos randomizados, a saber de coorte e de caso controle, bem como aqueles que não apresentavam metodologia bem esclarecida, abordagem superficial do tema, fuga, realizados apenas em animais foram excluídos.

Após a leitura dos resumos, foi criada uma base de dados, incluindo os estudos que abordavam aspectos referentes ao conhecimento médico sobre anafilaxia. Os passos subsequentes envolveram a leitura do texto completo dos artigos sendo os principais resultados compilados e discutidos. Dessa forma, totalizaram 25 artigos aprovados e utilizados.

Resultados

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é o distúrbio do neurodesenvolvimento mais comum na infância, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade ou impulsividade ou em combinação, que podem persistir, ou se tornarem clinicamente relevantes na vida adulta e causar prejuízos ao longo da vida, desde as interações sociais quando criança, até a piora do desempenho acadêmico (BANASCHEWSKI e colab., 2017; CATALÁ-LÓPEZ e colab., 2017; CORTESE e colab., 2018; HALPERIN e MARKS, 2019; HENNISSEN e colab., 2017; RIERA e colab., 2017; WOLRAICH e colab., 2019). Uma possível explicação para as manifestações clínicas serem apresentadas apenas na vida adulta (pesquisas

recentes estimam que 57% persistem até a idade adulta) é devido a maiores demandas de atividades (BANASCHEWSKI e colab., 2017; CHRISTIANSEN e colab., 2019; CORTESE e colab., 2018).

As estimativas de prevalência do TDAH variam com base nas diferenças nas metodologias de pesquisa, as várias faixas etárias sendo descritas e as mudanças nos critérios de diagnóstico ao longo do tempo, havendo uma média 3-5% de todas as crianças em idade escolar em todo o mundo e entre 2 e 2,5% dos adultos; podendo ser subdividido em três subtipos: hiperativo-impulsivo combinado, predominantemente desatento e principalmente hiperativo (CORTESE e colab., 2018; HENNISSEN e colab., 2017; VOGT, 2019; WOLRAICH e colab., 2019). Em relação ao gênero, tende-se a ser mais comum em meninos, do que meninas (DERBYSHIRE, 2017).

Quando os indivíduos com TDAH entram na adolescência, seus sintomas manifestos de hiperatividade e impulsividade podem declinar, enquanto os sintomas desatentos tendem a persistir (WOLRAICH e colab., 2019). Os problemas de aprendizagem e de linguagem são condições comórbidas comuns no TDAH, cuja pelo menos 75% das crianças e adolescentes, afetados, as desenvolvem (BANASCHEWSKI e colab., 2017; WOLRAICH e colab., 2019).

Vale salientar que, estudos têm demonstrado que o TDAH está associado a um risco 30-140% maior de morbidade e um aumento de 85 a 110% nas taxas de mortalidade, havendo necessidade de intervenção; entretanto, devido à crescente variedade de opções de tratamento disponíveis, uma seleção ou priorização informada está se tornando mais difícil para os médicos (CAYE e colab., 2019; MATTINGLY e colab., 2017).

A fisiopatologia do TDAH permanece indescritível, sendo aceito que é multifatorial, a de exemplo, fatores genéticos, bioquímicos, psicológicos e ambientais (LANGE e colab., 2017; VERLAET e colab., 2018). Fatores ambientais, incluindo exposição ao álcool pré-natal e tabagismo materno, mas também desnutrição (por exemplo, desequilíbrio nos ácidos graxos poli-insaturados ômega 3 e 6 poli-insaturados) e deficiências (por exemplo, zinco, magnésio) estão implicadas no risco de desenvolver TDAH variações genéticas são vistas no TDAH (VERLAET e colab., 2018).

Além disso, estudos de trajetória de desenvolvimento mostram um atraso na maturação cortical e mesencefálico no TDAH, mais profundo em regiões pré-frontais que são importantes para a atenção e o planejamento motor (CHRISTIANSEN e colab., 2019; VERLAET e colab., 2018). Os principais locais de dano estão no córtex médio anterior, mas também são encontrados no córtex cingulado anterior pré-gênico e no córtex cingulado posterior dorsal (VOGT, 2019).

Os achados de várias investigações neurobiológicas sugerem que variações genéticas geram uma disfunção da neurotransmissão dopaminérgica e noradrenérgica, que estão envolvidas na regulação da atenção e comportamento, dentro das regiões cerebrais frontostriais, onde as comorbidades do transtorno podem ajudar a haver aumento nesse prejuízo (HERBERT e ESPARHAM, 2017; LANGE e colab., 2017; VERLAET e colab., 2018; VOGT, 2019). De fato, a

destruição de vias de dopamina no córtex pré-frontal pode resultar em hiperatividade (VERLAET e colab., 2018).

Mediante isso, a maioria dos medicamentos para TDAH são pensados para agir principalmente em vias de catecolamina, visando reduzir a sintomatologia (CAYE e colab., 2019; VERLAET e colab., 2018; VOGT, 2019). No entanto, há controvérsia sobre a densidade de transportadores de dopamina em indivíduos com TDAH e o impacto disso nos níveis de catecolamina (CAYE e colab., 2019).

Assim como com as outras doenças neuropsiquiátricas, o TDAH é diagnosticado clinicamente (BANASCHEWSKI e colab., 2017). Para diagnosticar o TDAH em crianças em idade pré-escolar, os médicos devem realizar uma entrevista clínica com os pais, onde há uma busca maior por sintomas como problemas acadêmicos, comportamentais, desatenção, hiperatividade ou impulsividade; examinar e observar a criança, obtendo informações dos pais e professores através das escalas de classificação do TDAH baseadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) (BANASCHEWSKI e colab., 2017; WOLRAICH e colab., 2019). De acordo com o DSM da American Psychiatric Association para transtornos mentais (DSM-5), uma criança pode ser diagnosticada com uma das três apresentações de TDAH: desatenta, hiperativa e impulsiva ou alguma combinação destas (CHRISTIANSEN e colab., 2019).

A grande dificuldade da realização do diagnóstico ocorre pelos fatos de não haver nenhum biomarcador com especificidade e sensibilidade necessárias; a falta de sintomas não exclui o diagnóstico; e de haver uma necessidade de, muitas vezes, ser distinguido de um transtorno de conduta ou depressão, isso porque os sintomas centrais do TDAH podem ser difíceis de distinguir dos de um transtorno de conduta (BANASCHEWSKI e colab., 2017). Outros diagnósticos diferenciais menos comuns e muito raros incluem transtornos de apego e pródromos esquizofrênicos e bipolares (BANASCHEWSKI e colab., 2017).

O diferencial do diagnóstico em crianças são os relatórios de professores, pois para adolescentes geralmente é mais desafiador do que para crianças pequenas, porque muitos adolescentes têm vários professores, obtendo menos probabilidade de exibir um comportamento hiperativo manifesto (WOLRAICH e colab., 2019).

O TDAH tem sido correlacionado com muitas influências genéticas e ambientais diferentes, sendo identificado que fatores genéticos, ambiente, estrutura cerebral, vias neurais e níveis de neurotransmissores influenciam o TDAH e seus sintomas (HERBERT e ESPARHAM, 2017).

Situações que requerem atenção, ficar parado e controle de impulso são muitas vezes as primeiras em que os sintomas são experimentados como causando prejuízo, sendo a agitação motora marcada antes dos quatro anos de idade e, na idade escolar, a desatenção torna-se cada vez mais evidente, no entanto, é muito difícil de distinguir de uma variante de comportamento normal (BANASCHEWSKI e colab., 2017).

Indivíduos com TDAH frequentemente apresentam déficits nos seguintes domínios da função executiva: resolução de problemas, planejamento, flexibilidade, orientação, inibição da

resposta, atenção sustentada e memória de trabalho (CORDIER e colab., 2018). Os sintomas cardinais da desatenção abrangem distração, esquecimento, más habilidades de organização e baixa perseverança, enquanto hiperatividade e impulsividade estão associadas à impaciência por recompensas atrasadas, dificuldades na inibição de respostas motoras prematuras e inadequadas, além da incapacidade de reduzir as atividades motoras a níveis apropriados (CHRISTIANSEN e colab., 2019). Eles também enfrentam dificuldades afetivas, como atraso de motivação e desregulação do humor, aparentando formar a base dos problemas de habilidades sociais em crianças com TDAH (CORDIER e colab., 2018).

Focando nas crianças com TDAH, elas apresentam risco aumentado de lesões acidentais, má relação com colegas e pais, pior qualidade de vida e desempenho escolar prejudicado, por outro lado, adolescentes com TDAH mostram mais recusa escolar e retenção de notas, uso mais precoce e mais frequente de maconha, tabaco e outras drogas, engajamento sexual precoce e gravidez na adolescência mais frequente (CAYE e colab., 2019).

Psicostimulantes, uma das opções de tratamento farmacológico disponível mais eficaz, incluem tratamentos à base de metilfenidato (MPH) e anfetamina (AMP), são os tratamentos farmacológicos mais comumente prescritos para crianças e adultos com TDAH (CAYE e colab., 2019; HUSS e colab., 2017). Apesar de ser um dos principais tratamentos para TDAH, o uso de MPH permanece fora do rótulo em alguns países (HUSS e colab., 2017). Os medicamentos de segunda linha incluem atomoxetina (ATX), guanfacina (GFC) e clonidina (CLO), geralmente prescritos após falta de resposta, intolerância ou contraindicação aos psicoestimulantes (CAYE e colab., 2019).

Apesar da existência de diretrizes bem elaboradas baseadas em evidências e do fato de que a eficácia e a segurança dos estimulantes foram comprovadas em um número considerável de estudos e meta-análises, ainda existem incertezas em relação ao tratamento medicamentoso estimulante para TDAH (CAYE e colab., 2019; DEN HEIJER e colab., 2017). Embora a medicação seja apropriada para tratamento inicial, nos casos graves, o manejo comportamental deve ser oferecido primeiro nos casos menos graves (SAYAL e colab., 2018). Sobre o efeito do exercício físico na fisiologia do TDAH infantil ressaltou que a atividade física e a medicação estimulante afetam tanto os sistemas dopaminérgico quanto noradrenérgico (DEN HEIJER e colab., 2017).

Com relação as opções de tratamento não farmacológico, como treinamentos cognitivos, neurofeedback e terapia comportamental, dietas e intervenções combinadas, mostram melhorias nos sintomas do TDAH (DEN HEIJER e colab., 2017).

Para crianças em idade pré-escolar (com idade entre 4 anos e 6 anos) com TDAH, deve prescrever tratamento comportamental com base em evidências e/ou intervenções comportamentais em sala de aula como a primeira linha de tratamento, se disponível (CAYE e colab., 2019; FELDMAN e colab., 2018; WOLRAICH e colab., 2019). O metilfenidato (MPH) pode ser considerado se essas intervenções comportamentais não fornecerem melhora significativa e houver distúrbios contínuos moderados a graves (WOLRAICH e colab., 2019).

Na maioria dos casos, as atitudes dos pais irão ser decisivas para a escolha do tratamento, nos quais os que estão focados em melhorar as habilidades acadêmicas têm maior probabilidade de iniciar a medicação, enquanto os mais preocupados com o comportamento tendem a escolher a terapia comportamental (FELDMAN e colab., 2018). Para se engajar nesse processo, os pacientes e suas famílias precisam ser informados adequadamente e com precisão sobre as evidências e as escolhas (CAYE e colab., 2019).

Para crianças do ensino fundamental e médio (6 anos a 12 anos) com TDAH, deve prescrever medicamentos, preferencialmente MPH, juntamente com intervenção comportamental em sala de aula, devendo ser individualizado para cada caso (RAZOKI, 2018; WOLRAICH e colab., 2019).

Para adolescentes (12 anos a 18 anos) com TDAH, deve prescrever medicamentos com o consentimento do adolescente; além de manter as condutas não farmacológicas da faixa etária anterior (WOLRAICH e colab., 2019).

Várias diretrizes de prática clínica concluíram que intervenções não farmacológicas são um componente necessário no tratamento de crianças com TDAH, como formação dos pais, terapia cognitivo-comportamental, treinamento de habilidades sociais, intervenções escolares, intervenções acadêmicas e tratamento multimodal, tem sido revisada para crianças e adolescentes com TDAH, intervenções escolares onde os professores implementam boletins diários e estratégias de resposta ao comportamento (CORDIER e colab., 2018; WOLRAICH e colab., 2019).

Sabe-se que a atividade física aguda e regular desencadeia uma ampla gama de eventos fisiológicos que podem levar a melhorias no bem-estar físico e psicológico, como a redução no estresse, ansiedade, depressão e afetos negativos; além de funções físicas e cognitivas, incluindo o domínio da memória (CHRISTIANSEN e colab., 2019).

Relatou-se redução dos sintomas de TDAH após exercício de intensidade moderada, incluindo controle de impulso, desatenção, ansiedade e má conduta (DEN HEIJER e colab., 2017). Embora o TDAH seja um distúrbio de etiologia complexa, existem alguns fatores que contribuem para a probabilidade de TDAH que pode ser afetada pela atividade física. Também foi demonstrado que o exercício melhora a função da dopamina, conhecida por ser desregulada no TDAH (DEN HEIJER e colab., 2017; HERBERT e ESPARHAM, 2017).

Outra opção seria a terapia comportamental, que envolve o treinamento de adultos para influenciar as contingências em um ambiente para melhorar o comportamento de uma criança ou adolescente naquele ambiente, sendo uma das principais alternativas de recomendação para a medicação; podendo ajudar pais e funcionários da escola a aprender como prevenir e responder efetivamente a comportamentos de adolescentes, como interrupção, agressão, não concluir tarefas e não atender a solicitações (CAYE e colab., 2019; WOLRAICH e colab., 2019). Esse método é a primeira linha de tratamento para crianças (CAYE e colab., 2019).

A maioria das diretrizes recomenda intervenções comportamentais para TDAH em qualquer situação, isoladamente ou em combinação com o tratamento medicamentoso e estes

são os tratamentos não farmacológicos mais utilizados entre crianças e adolescentes (CAYE e colab., 2019). Dessa forma, o treinamento dos pais nos programas multicomponentes pode levar a recompensas contingentes por permanecer em tarefa durante a lição de casa e atividades de vida diária, o que pode melhorar a atenção (BIKIC e colab., 2017).

As intervenções de treinamento visam o desenvolvimento de habilidades e envolvem práticas repetidas com feedback de desempenho ao longo do tempo, em vez de modificar contingências comportamentais em um ambiente específico (WOLRAICH e colab., 2019). As abordagens de treinamento focadas nas habilidades de funcionamento da escola revelaram consistentemente benefícios para os adolescentes. Os maiores benefícios das intervenções de treinamento ocorrem quando o tratamento é continuado por um longo período de tempo, o feedback sobre o desempenho é construtivo e frequente, e os comportamentos-alvo são diretamente aplicáveis ao funcionamento diário do adolescente (WOLRAICH e colab., 2019).

Por outro lado, as organizacionais são ensinadas utilizando técnicas comportamentais, incluindo modelagem, ensaio e gerenciamento de contingência, envolvendo, também, os pais, com o papel de solicitar, elogiar e recompensar o aprendizado e o desempenho de suas crianças de habilidades específicas com a intenção de reforçar comportamentos desejáveis e promover a generalização das habilidades em múltiplos contextos (BIKIC e colab., 2017). Foi resultado que leva a melhorias moderadas nas habilidades organizacionais de crianças com TDAH como avaliado pelos professores e grandes melhorias como avaliado pelos pais, além de melhorias modestas nas classificações dos sintomas de desatenção e desempenho acadêmico (BIKIC e colab., 2017).

Outra forma de tratamento não farmacológico é a dieta, abordando como principais estratégias restritivas remover as cores dos alimentos artificiais (AFC), incluindo corantes, da dieta continuamente ou restringir vários alimentos em um curso rápido. A suplementação com ácidos graxos poli-insaturados (PUFAs) também é uma estratégia comumente proposta, baseada no possível efeito neuroprotetor dessas substâncias (CAYE e colab., 2019; VERLAET e colab., 2018). A publicação relata que o efeito estimado da AFC excede o dos PUFAs, mas, embora não seja tão pequeno para descartar (CAYE e colab., 2019).

Minerais, incluindo zinco, ferro e magnésio, foram propostos para desempenhar um papel na patogênese do TDAH, e a suplementação desses minerais pode, portanto, ser benéfica no tratamento desta desordem (LANGE e colab., 2017; VERLAET e colab., 2018).

Verificou-se que as deficiências de ômega-3 alteram os sistemas dopaminérgicos e serotoninérgicos, modificando potencialmente os receptores cerebrais em regiões específicas do cérebro, fazendo co-relação com o TDAH (DERBYSHIRE, 2017).

No neurofeedback, o paciente é treinado para melhorar o autocontrole sobre os padrões de atividade cerebral, que é mais frequentemente monitorado através de dados de eletroencefalograma (EEG) coletados simultaneamente. Seu uso no TDAH decorre do conhecimento de que pacientes com TDAH apresentam padrões de EEG distintos em comparação com seus pares não afetados. Os protocolos atuais de neurofeedback concentram-se

predominantemente na diminuição das ondas (ondas de baixa frequência relacionadas à diminuição da vigília) e/ou no aumento das ondas beta (ondas de alta frequência relacionadas à concentração e excitabilidade neuronal). Isso é conseguido medindo a atividade de EEG enquanto o paciente está envolvido em uma tarefa, muitas vezes um simples jogo de computador, e modula o desempenho e a recompensa de acordo com mudanças específicas no padrão EEG (CAYE e colab., 2019).

Diferentes formas de tratamento para crianças e adolescentes com TDAH. Neurofeedback (NF), ou biofeedback eletroencefalograma (EEG), é uma abordagem relativamente nova e não invasiva para o tratamento de múltiplas condições relacionadas ao cérebro, porém possuem efeitos adversos e muitas vezes sai caro para o paciente (CAYE e colab., 2019; RAZOKI, 2018). NF tenta normalizar as ondas cerebrais interrompidas que estão associadas a essas condições por meio de treinamento do autocontrole sobre os padrões de atividade cerebral (CAYE e colab., 2019; RAZOKI, 2018). A suposição é que as ondas cerebrais refletem funções neurais, onde diminuição de ondas relaciona-se a diminuição da vigília; já o oposto relaciona-se a concentração (CAYE e colab., 2019; RAZOKI, 2018).

Novas opções e estratégias não farmacológicas estão sendo desenvolvidas e testadas para TDAH, exemplo: programas de coaching projetados para ajudar um indivíduo a lidar com as demandas do ambiente geralmente se concentram em melhorar funções executivas, como gerenciamento de tempo, priorização e manutenção de esforços ao longo do tempo (CAYE e colab., 2019).

Recomenda-se cautela para uso de fármacos em grupos especializados, como crianças em idade pré-escolar, pessoas com tiques e adolescentes em risco de uso indevido de substâncias (KRINZINGER e colab., 2019). Crianças em idade pré-escolar podem experimentar aumento da instabilidade e disforia do humor com medicamentos estimulantes sendo nenhum dos não estimulantes possui aprovação para uso em crianças em idade pré-escolar (WOLRAICH e colab., 2019).

Uma preocupação comumente expressa pelas famílias é que uma criança ou jovem parece "muito quieto" ou com foco excessivo quando a dose de medicamento é muito alta, em especial, crianças em idade pré-escolar apresentam taxas mais altas de efeitos colaterais, principalmente irritabilidade e mau humor, e, normalmente, toleram melhor doses menores de medicamentos estimulantes (FELDMAN e colab., 2018). De acordo com os achados de ensaios clínicos, irritabilidade, choro, problemas de sono, devaneios e ansiedade foram os efeitos adversos (EA) mais frequentes relatados para usuários estimulantes, havendo diminuição do apetite e dos distúrbios emocionais eram comuns em crianças que tomavam atomoxetina (CLAVENNA e BONATI, 2017; FELDMAN e colab., 2018; HALPERIN e MARKS, 2019).

Nossos achados sugerem que o metilfenidato pode estar associado a uma série de eventos adversos graves, incluindo morte, problemas cardíacos e transtornos psicóticos, bem como um grande número de eventos adversos levam à retirada do medicamento. Dada a possível associação entre o metilfenidato e os eventos adversos identificados, pode ser importante

identificar pessoas mais suscetíveis a eventos adversos (STOREBØ e colab., 2018). Ademais, o MPH apresentou ser ineficaz na eliminação dos sintomas em 50% dos casos (DERBYSHIRE, 2017).

Vale salientar que também existem diminuição do crescimento e efeitos cardiovasculares dos estimulantes, como o aumento da frequência cardíaca e pressão arterial; além do fenômeno de Raynaud e prolongamento do intervalo QT em crianças (FELDMAN e colab., 2018; HENNISSSEN e colab., 2017; WOLRAICH e colab., 2019). Desta forma, recomenda-se o monitoramento da pressão arterial para estabelecer uma linha de base antes de iniciar o tratamento, durante ajustes de dose, em intervalos regulares durante o tratamento e quando o tratamento for interrompido (FELDMAN e colab., 2018).

Um ponto importante a ser relatado é que os efeitos positivos das terapias comportamentais tendem a persistir, mas os efeitos positivos da medicação cessam quando a medicação para (WOLRAICH e colab., 2019).

Discussão

O TDAH é uma desordem, predominantemente, da infância; sabendo-se disso, é importante ressaltar que cerca de 50% das crianças com tal comorbidade sofrem rejeição por parte dos colegas de classe, além do mais, são quatro vezes menos propensas a obter um diploma universitário e, geralmente, atingem um nível socioeconômico de baixa ou média classe (BANASCHEWSKI e colab., 2017; CORDIER e colab., 2018). Ainda é necessário levantar a questão de que 75% desses pacientes apresenta alguma outra condição clínica associada, como ansiedade, por exemplo, risco de comportamento delinquente de duas a três vezes mais alto que seus pares e de ideação suicida seis (BANASCHEWSKI e colab., 2017). Apesar de existirem diretrizes de recomendação de tratamentos medicamentosos, nota-se uma baixa adesão a eles, que cai de 50% no primeiro ano, para 17,2% no quinto (CUTLER e MATTINGLY, 2017). Fato que também contribui para esses números e fomenta a busca por novas alternativas terapêuticas, como o treinamento de habilidades organizacionais, o exercício físico e o neurofeedback é a incerteza que existe sobre os efeitos adversos dos fármacos a longo prazo, bem como uma elevada taxa relativa de não responsividade aos mesmos (10-25%) (DEN HEIJER e colab., 2017).

Conclusão

As terapêuticas destinadas às crianças e jovens com TDAH e outras comorbidades associadas devem ser aplicadas de forma multimodal e incluir um plano de assistência individualizado e abrangente, priorizando, inicialmente, as intervenções psicoeducacionais. Deve-se levar em consideração que esta patologia gera acometimento psiquiátrico, bem como afeta o desenvolvimento social do indivíduo e, por esse motivo, as abordagens não farmacológicas são tão importantes, visando um melhor desempenho acadêmico e qualidade de vida. A psicoeducação deve estar disponível como tratamento de suporte ideal para todos os pacientes e

suas famílias, enquanto que o uso de medicamentos deve estar reservado a determinadas necessidades, sempre tendo em mente objetivos funcionais e/ou comportamentais específicos. Ademais, conclui-se que o médico assistencialista possui o papel de ponderar os efeitos das medicações não só a curto, mas também a longo prazo, e avaliar os benefícios que essas podem oferecer.

Referências

- BANASCHEWSKI, Tobias e colab. **Attention-deficit/hyperactivity disorder-a current overview**. *Deutsches Arzteblatt International*, 17, v. 114, n. 9, p. 149–158, 2017.
- BIKIC, Aida e colab. **Meta-analysis of organizational skills interventions for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**. *Clinical Psychology Review*, 97, v. 52, p. 108–123, Mar 2017. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272735815301847>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CATALÁ-LÓPEZ, Ferrán e colab. **The pharmacological and non-pharmacological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: A systematic review with network meta-analyses of randomised trials**. *PLOS ONE*, 5, v. 12, n. 7, p. e0180355, 12 Jul 2017. Disponível em: <<https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0180355>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CAYE, Arthur e colab. **Treatment strategies for ADHD: an evidence-based guide to select optimal treatment**. *Molecular Psychiatry*, 15, v. 24, n. 3, p. 390–408, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1038/s41380-018-0116-3>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CHRISTIANSEN, Lasse e colab. **Effects of Exercise on Cognitive Performance in Children and Adolescents with ADHD: Potential Mechanisms and Evidence-based Recommendations**. *Journal of Clinical Medicine*, 4, v. 8, n. 6, p. 841, 2019.
- CLAVENNA, Antonio e BONATI, Maurizio. **Pediatric pharmacoepidemiology - safety and effectiveness of medicines for ADHD**. *Expert Opinion on Drug Safety*, 36, v. 16, n. 12, p. 1335–1345, 2 Dez 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14740338.2017.1389894>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CORDIER, Reinie e colab. **Peer Inclusion in Interventions for Children with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis**. *BioMed Research International*, 21, v. 2018, p. 1–51, 2018. Disponível em: <<https://www.hindawi.com/journals/bmri/2018/7693479/>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CORTESE, Samuele e colab. **Comparative efficacy and tolerability of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults: a systematic review and network meta-analysis**. *The Lancet Psychiatry*, 3, v. 5, n. 9, p. 727–738, 2018. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30269-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30269-4)>. Acesso em 30 jul. 2020.
- CUTLER, Andrew J. e MATTINGLY, Gregory W. **Beyond the pill: new medication delivery options for ADHD**. *CNS Spectrums*, 109, v. 22, n. 6, p. 463–474, 7 Dez 2017. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S1092852916000936/type/journal_article>. Acesso em 30 jul. 2020.
- DEN HEIJER, Anne E. e colab. **Sweat it out? The effects of physical exercise on cognition and behavior in children and adults with ADHD: a systematic literature review**. *Journal of Neural Transmission*, 10, v. 124, n. S1, p. 3–26, 11 Feb 2017. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s00702-016-1593-7>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- DERBYSHIRE, E. **Do Omega-3/6 Fatty Acids Have a Therapeutic Role in Children and Young People with ADHD?** *Journal of Lipids*, 72, v. 2017, p. 1–9, 2017. Disponível em: <<https://www.hindawi.com/journals/jl/2017/6285218/>>. Acesso em 30 jul. 2020.
- FELDMAN, Mark E. e CHARACH, Alice e BÉLANGER, Stacey A. **ADHD in children and youth: Part 2-Treatment**. *Paediatrics and Child Health (Canada)*, 12, v. 23, n. 7, p. 462–472, 2018.

HALPERIN, Jeffrey M. e MARKS, David J. **Practitioner Review: Assessment and treatment of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, v. 60, n. 9, p. 930–943, Set 2019. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/jcpp.13014>>. Acesso em 30 jul. 2020.

HENNISSSEN, Leonie e colab. **Cardiovascular Effects of Stimulant and Non-Stimulant Medication for Children and Adolescents with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis of Trials of Methylphenidate, Amphetamines and Atomoxetine**. *CNS Drugs*, 8, v. 31, n. 3, p. 199–215, 2017.

HERBERT, Anne e ESPARHAM, Anna. **Mind–Body Therapy for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**. *Children*, 62, v. 4, n. 5, p. 31, 25 Abr 2017. Disponível em: <<http://www.mdpi.com/2227-9067/4/5/31>>. Acesso em 30 jul. 2020.

HUSS, Michael e colab. **Methylphenidate dose optimization for ADHD treatment: review of safety, efficacy, and clinical necessity**. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 22, v. Volume 13, p. 1741–1751, Jul 2017. Disponível em: <<https://www.dovepress.com/methylphenidate-dose-optimization-for-adhd-treatment-review-of-safety--peer-reviewed-article-NDT>>. Acesso em 30 jul. 2020.

KRINZINGER, Helga e colab. **Neurological and psychiatric adverse effects of long-term methylphenidate treatment in ADHD: A map of the current evidence**. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 7, v. 107, n. September, p. 945–968, 2019.

LANGE, Klaus W. e colab. **The Role of Nutritional Supplements in the Treatment of ADHD: What the Evidence Says**. *Current Psychiatry Reports*, 58, v. 19, n. 2, p. 8, 7 Fev 2017. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11920-017-0762-1>>. Acesso em 30 jul. 2020.

MATTINGLY, Gregory W e WILSON, Joshua e ROSTAIN, Anthony L. **A clinician's guide to ADHD treatment options**. *Postgraduate Medicine*, 49, v. 129, n. 7, p. 657–666, 3 Out 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00325481.2017.1354648>>. Acesso em 30 jul. 2020.

RAZOKI, Bashar. **Neurofeedback versus psychostimulants in the treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review**. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 31, v. Volume 14, p. 2905–2913, Out 2018. Disponível em: <<https://www.dovepress.com/neurofeedback-versus-psychostimulants-in-the-treatment-of-children-and-peer-reviewed-article-NDT>>. Acesso em 30 jul. 2020.

RIERA, M. e colab. **Discontinuation of pharmacological treatment of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder: meta-analysis of 63 studies enrolling 11,788 patients**. *Psychopharmacology*, 53, v. 234, n. 17, p. 2657–2671, 19 Set 2017. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s00213-017-4662-1>>. Acesso em 30 jul. 2020.

SAYAL, Kapil e colab. **ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision**. *The Lancet Psychiatry*, 6, v. 5, n. 2, p. 175–186, 2018. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)>. Acesso em 30 jul. 2020.

STOREBØ, Ole Jakob e colab. **Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents - assessment of adverse events in non-randomised studies**. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 26, 10 Maio 2018. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/14651858.CD012069.pub2>>. Acesso em 30 jul. 2020.

VERLAET, Annelies e colab. **Rationale for Dietary Antioxidant Treatment of ADHD**. *Nutrients*, 33, v. 10, n. 4, p. 405, 24 Mar 2018. Disponível em: <<http://www.mdpi.com/2072-6643/10/4/405>>. Acesso em 30 jul. 2020.

VOGT, Brent A. **Cingulate impairments in ADHD: Comorbidities, connections, and treatment**. [S.l.: s.n.], 2019. p. 297–314. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780444641960000169>>. Acesso em 30 jul. 2020.

WOLRAICH, Mark L e colab. **Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents**. *Pediatrics*. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <www.aappublications.org/news>. Acesso em 30 jul. 2020.

Capítulo 8

ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS DA RELAÇÃO ENTRE BAIXA PROFICIÊNCIA ESCOLAR, DIMENSÕES EMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renato Erothildes Ferreira¹
Renata Romanholi Pinhati²
Fernanda Romanholi Pinhati³

RESUMO: A educação é um dos focos centrais das políticas de estado e a baixa proficiência dos alunos constitui um problema atual para os gestores de educação. Encontrar novos princípios de raciocínio e que sejam inovadores é o foco das avaliações em larga escala. O processo de ensino tem caráter trans-cultural, rejeitando fundamentalismos e apoia-se num sistema de valores que vai além das culturas e especialidades. A educação deve respeitar a subjetividade própria do aluno, e assim formar o aluno para perceber-se em diferentes situações e contextos sociais. As emoções são simultaneamente o suporte material e simbólico do estabelecimento da comunicação entre o eu, o mundo e a efetividade. Compreender as emoções no contexto escolar é uma das dimensões fundamentais para a aprendizagem do aluno. As dimensões emocionais não são algo diretamente observável, portanto, seus efeitos devem ser avaliados através de uma série de outras informações relativas ao comportamento humano.

Palavras-chave: Proficiência escolar. Variável emocional. Emoções e escola.

ABSTRACT: Education is a central focus of state policies and the low proficiency of students is a current problem for education managers. Finding new reasoning principles that are innovative is the focus of large-scale evaluations. The teaching process has a cross-cultural character, rejecting fundamentalisms and is supported by a value system that goes beyond cultures and specialties. Education must respect the student's own subjectivity, and thus train the student to perceive themselves in different situations and social contexts. Emotions are simultaneously the material and symbolic support for establishing communication between the self, the world and effectiveness. Understanding emotions in the school context is one of the fundamental dimensions for student learning. The emotional dimensions are not something directly observable, therefore, their effects must be evaluated through a series of other information related to human behavior.

Keywords: School proficiency. Emotional variable. Emotions and school.

1 Introdução

Uma das grandes preocupações da educação brasileira são as altas taxas de evasão escolar, de reprovação e o baixo desempenho acadêmico, observado nas avaliações em larga

¹ Doutorando em Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde (PPG Saúde/FAMED) da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG (UFJF). Mestre em Avaliação e Gestão Pública pelo PPGE/UFJF. Graduado em Educação Física pela FAEFID/UFJF. E-mail: renato.ferreira@gmail.com

² Doutora e Mestre em Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde (PPG Saúde/FAMED) da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG (UFJF). E-mail: renatapinhati@yahoo.com.br

³ Doutora e Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBioq) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: fernandaromanholi@yahoo.com.br

escala realizadas no ensino fundamental e médio, o que aponta para um diagnóstico de graves problemas no processo educacional brasileiro (FERREIRA, 2010, p-14; SOARES, 2005).

A educação brasileira passa por um conjunto periódico de avaliações principalmente em larga escala. O Sistema Nacional da Avaliação Básica (SAEB) coordena as avaliações em amostras de escolas das redes públicas e privadas desde 1990 e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas avaliações são aplicadas para os alunos dos anos finais de cada ciclo da educação básica (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), com o objetivo de identificar e diagnosticar o nível de aprendizado em cada ano de ensino avaliado, auxiliando políticas educacionais mais focadas. Elas também almejam, diagnosticar as deficiências de aprendizado nos diferentes níveis de ensino, para que os gestores possam intervir de forma mais eficiente no processo de ensino-aprendizado (SOARES, 2005; SOARES, 2007; FERREIRA, 2010, p15-16; INEP, 2018).

O sistema de avaliação da educação brasileira é subdividido em níveis e cada um têm um conjunto de normas e referências (INEP, 2018): (1) Sistema de Avaliação da Educação Básica, (2) Matriz Mestre do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), (3) Delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e (4) Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental. Esses componentes são indispensáveis para a elaboração de instrumentos de medida precisos e que possam ser utilizados pelo sistema educacional em larga escala, além disso, o sistema de avaliação deve ser capaz de produzir informações precisas sobre a qualidade da Educação Básica, de maneira que, conjuntamente a outros dados, a informação possa subsidiar as instâncias governamentais na redefinição e no estabelecimento de programas e políticas públicas em educação, assim como propiciar à sociedade acesso à informação (INEP, 2018; BRASIEL, 2018).

1.1 Contexto das avaliações emocionais e a educação

Além da proficiência que especificamente está ligada ao papel do que a escola deve prover ao aluno, existem outros tipos de pesquisa em educação que podem ser realizadas. Essas outras modalidades são pesquisa dentro de um contexto de fundamentação teórica e metodológica (FERREIRA, 2010).

Além disso, a avaliação da aprendizagem também deve compreender as interações dos diferentes atores e suas características existentes em diferentes contextos, como da escola, da sala de aula, e até mesmo nos contextos sociais dentro dos quais a escola está imersa, por exemplo: questões familiares, questões ligadas a pobreza e desigualdades de toda ordem. As avaliações devem extrapolar suas relações puramente de desempenho acadêmico, ou seja, proficiências cognitivas produzidas pelos testes cognitivos (FERREIRA, 2010).

Para cumprir essa finalidade, além dos testes cognitivos aplicados aos alunos nas disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, são aplicados questionários contextuais aos alunos, pais de alunos, professores e diretores. De forma a extrair as informações necessárias

para inferir sobre as possíveis explicações para as diferenças, essa teoria é conhecida como “eficácia escolar”, cuja origem é relativamente recente na pesquisa educacional, com desenvolvimento acelerado a partir da década de 1970. Utilizando-se a teoria da eficácia escolar procura-se evidenciar fatores escolares ou extraescolares em que a escola atua. Estes podem agir positivamente ou negativamente, diretamente ou mediados por outros fatores nas diferenças de habilidades cognitivas (BROOKE & SOARES, 2008; (FERREIRA, 2010; SOARES, 2005; SOARES, 2007).

Este estudo é parte da Dissertação de Mestrado de Ferreira (2010) intitulada “Avaliação das variáveis emocionais em aulas de educação física escolar e sua relação com a aprendizagem nas demais disciplinas do ensino fundamental” e procurou, utilizando a fundamentação teórica e metodológica da teoria da eficácia escolar, evidenciar as relações entre a prática da educação física escolar com determinadas variáveis afetivas dos alunos e, como as emoções poderiam impactar as habilidades cognitivas dos alunos do ensino fundamental no estado de Minas Gerais.

A justificativa para a realização deste estudo é a existência de hipóteses e evidências empíricas obtidas em estudos realizados em outros países, assim como no Brasil, que mostram que determinadas variáveis emocionais são importantes no desempenho acadêmico, e que a forma como a escola gerencia as emoções dos alunos dentro e fora das salas de aula pode afetar positivamente, mesmo que de maneira indiretamente, o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas. Todas as análises utilizam os dados das avaliações do PROEB-2008/2009/2010.

Por outro lado, a construção de medidas afetivas não é ainda uma prática consolidada e nem mesmo comum no contexto das avaliações em larga escala no Brasil. Existem diversas escalas de medidas e instrumentos propostos, mas aplicados em contextos diferentes. Assim, procurou-se também auxiliar na construção de instrumentos para medidas afetivas a serem utilizados no âmbito do PROEB e de avaliações educacionais em larga escala, analisando a escala produzida, interpretando-a e validando-a através de metodologias psicométricas propostas na literatura para esse fim.

2 Metodologia

2.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo longitudinal, prospectivo e exploratório. Com o objetivo de avaliar a relação entre as emoções e o processo de ensino-aprendizagem em alunos do 5º ano do ensino fundamental no Estado de Minas Gerais (MG).

2.2 População do estudo

O estudo foi composto por alunos do 5º ano do ensino fundamental do estado de MG que participaram da avaliação das matérias de Língua Portuguesa e Matemática no PROEB (2008 e 2009). Os dados foram cedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e suas respectivas Secretarias Regionais de Educação (SREs). A avaliação foi realizada pelo Centro de

Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) no SIMAVE/PROEB e utilizados na dissertação de mestrado intitulada “Avaliação das variáveis emocionais em aulas de educação física escolar e sua relação com a aprendizagem nas demais disciplinas do ensino fundamenta” (FERREIRA, 2010).

Foram 264.618 estudantes, pertencentes a 278 escolas de 44 cidades do estado.

2.3 Instrumentos para coleta de dados

A primeira parte da pesquisa foi de exploração dos dados, através dos levantamentos dos principais indicadores medidos no SIMAVE/PROEB: indicadores de oferta e qualidade das aulas, indicadores de gênero e raça e indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Para a avaliação das emoções e da qualidade das aulas foi construído um instrumento que seguiu as seguintes etapas:

Primeira etapa: Foi realizado levantamento teórico dos principais construtos emocionais utilizados em escalas para avaliar as emoções.

Segundo etapa: Foram selecionados itens em cada uma das escalas encontradas na literatura e adaptados para compor uma nova escala. Chegou-se a uma escala com 34 itens contemplando todos os construtos. Os itens para variáveis emocionais foram respondidos seguindo uma escala do tipo Lickert de cinco níveis: 1 (discordo plenamente), 2 (discordo parcialmente), 3 (nem concordo, nem discordo), 4 (concordo parcialmente) e 5 (concordo plenamente).

Terceira etapa: Para a construção da escala foi realizado um levantamento de um conjunto de técnicas denominadas genericamente de Análise Fatorial (AF) exploratória, especificamente, o método de AF com extração por componentes principais. O objetivo do modelo estatístico de AF é a identificação de variáveis latentes ou não observáveis dentro de um conjunto de itens apresentados.

Quarta etapa: Foi realizada a definição dos construtos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas definições podem variar segundo a literatura utilizada, conforme as definições a seguir:

Motivação: A motivação é definida como tudo aquilo que impulsiona uma pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, dá origem a uma propensão para um comportamento específico, podendo ser provocado por uma ação externa (motivação extrínseca), ou ser gerado internamente, através de processos mentais específicos (motivação intrínseca). Níveis adequados de motivação são precedidos de capacidades internas, tais como: autoconhecimento, capacidade de lidar com ambiente interno e externo, de atitudes, de valores e desejos, e capacidades externas, tais como: família, fatores sociais, sistemas de recompensa e punição, coesão de grupo, atenção recebida, entre outros. Essas são condições necessárias e adquiridas ao longo da vida, e que permitem um melhor estado motivacional (MIRANDA et al, 2005).

Ansiedade: A ansiedade ou Transtorno de Ansiedade Generalizado (TAG) é definido como uma manifestação de ansiedade que oscila ao longo do tempo, mas que não ocorre na forma de ataques, e que pode não estar relacionado com alguma situação pré-determinada. Está presente na maioria dos dias e por períodos longos de tempo. O sintoma principal é a expectativa apreensiva ou preocupação exagerada e mórbida. A pessoa fica a maior parte do tempo, excessivamente, preocupada, podendo sofrer de inquietude, cansaço frequente, tremores generalizados pelo corpo, principalmente mãos e face, dificuldade de concentração, perda de memória, irritabilidade, agressividade, tensão muscular, insônia e sudorese. Normalmente, a pessoa ansiosa informa que sempre foi “nervosa” ou “tensa”, e, se não diagnosticada e trabalhada de forma adequada pode evoluir para cronicidade (FIORAVANTI, 2006).

Estresse: É definido por Hans Selye (1936a; 1956b), citado por Santos & Castro (1998), como a Síndrome da Adaptação Geral (SAG), e é dividido em três partes: Primeira, “a reação de alarme”, ou seja, o corpo se prepara para enfrentar alguma ameaça aparente, há aumento dos batimentos cardíacos, sudorese, dilatação das pupilas, aumento da atividade adrenal (produção aumentada de adrenalina e noradrenalina). Segunda, “a fase de resistência”, ou seja, o agente indutor do estresse, no caso, a ameaça aparente se mantém, mas não é suficientemente severa para produzir ou causar algum dano. As funções fisiológicas entram em estado de resistência e o organismo se adapta ao fator de estresse (estresse “bom”). Terceira, a “fase de exaustão”, se a estimulação fisiológica ultrapassar os níveis naturais de adaptação do corpo, causando um dispendioso gasto de energia para o organismo, este perderá a capacidade de adaptação levando o indivíduo à fadiga (estresse “ruim”).

Atitude: Para Anderson & Bourke (2001), atitudes são definidas como uma predisposição adquirida e relativamente estável, que leva o indivíduo a reagir de forma positiva ou negativa a qualquer objeto de natureza social e comportamental. Este objeto social pode se manifestar em diferentes dimensões: (1) ideias e crenças – (justiça pessoal e social, liberdade); (2) situacional – (cenários de agressões físicas e verbais, violências, acidentes, doenças); (3) institucional – (família, escola, estado); (4) material – (referentes a objetos, como roupas, carros, dinheiro); (5) pessoal – (amizades, amores, afinidades).

Valores: Os valores segundo Gouveia (2003), são difíceis de serem definidos. De maneira geral, o valor é adotado para representar as necessidades e motivos para uma determinada ação, ou indicar a existência de uma determinada ordem dimensional para o agir. Porém, o âmbito dos valores humanos compreende 24 valores primários, que representam suas necessidades primárias e uma pré-condição para sua satisfação. Estes itens são vistos como um guia da forma como o indivíduo expressa sua capacidade de socialização e afiliações.

Locus of Control: Para Anderson & Bourke (2001) é o grau em que os indivíduos tendem a se responsabilizar por seus comportamentos e resultados. O locus contrasta indivíduos que pensam neles mesmos como responsáveis por seu comportamento (locus interno) e indivíduos que

atribuem responsabilidade às forças das circunstâncias, poder de outros ou sorte (lôcus externo). O lócus requer aceitação ou negação da responsabilidade pela ação e suas consequências.

Interesse: Para Anderson & Bourke (2001) o interesse é uma disposição em conduzir uma busca individual por objetivos, atividades, habilidades e metas para aquisição de determinada habilidade ou competência – técnica, comportamental ou social. Uma das características mais óbvias do interesse é a pré-disposição em aceitar determinada carga ou tarefa, pois quanto maior o grau de aceitação da carga maior o interesse. Goleman (1995) afirma que o interesse está intimamente ligado ao valor, por este motivo, pessoas podem ter interesses diferentes por determinado assunto ou tarefa, e até mesmo, ausência de interesse, muitas vezes confundido com apatia, ou desmotivação.

Quinta etapa: Definição das variáveis latentes - A variável latente não consta originalmente na base de dados. Ela não é detectada na ocasião do teste, mas pode ser observada em análises estatísticas posteriores. É uma designação subjetiva e passível de variação segundo a literatura proposta em cada estudo. Os traços latentes (variável latente) do comportamento humano, podem ser medidos e/ou construídos de maneira objetiva e padronizada por meio de testes matemáticos, mas sua interpretação é sustentada pela corrente de pensamento adotada no estudo.

2.4 Avaliação das cargas fatoriais

O fator deve indicar uma concordância com a assertiva, ou item. A medida ideal é $> 0,3$, em módulos, ou seja, nos dois sentidos (positivo e negativo). Os módulos positivos indicam concordância com o item respondido. Os módulos negativos indicam um desacordo com a assertiva, por exemplo: quando perguntado ao aluno a seguinte questão: “Eu consigo ler com facilidade”, se o resultado for (0,3), o aluno realmente tem facilidade para leitura, se o resultado for (-0,3), o aluno não tem facilidade, pelo contrário, ele tem dificuldade em ler.

2.5 Modelos hierárquicos em dois níveis – análise multinível

Por último foram realizados modelos de regressão hierarquizados ou multiníveis. Essa classe de modelos é frequentemente utilizada em pesquisas educacionais, como por exemplo, para explicar a proficiência alcançada pelos alunos a partir de variáveis contextuais tais como: gênero do aluno, opção de cor da pele declarada, índice de nível socioeconômico do aluno e da escola, atitude e dedicação do professor, absenteísmo do professor, condição da escola, variabilidade entre escolas, entre outros.

3 Resultados

No estudo realizado em 2010 foram avaliados 264.618 alunos do 5º ano do ensino fundamental de Minas Gerais (Dados do PROEB, 2009). Os meninos estudantes da 4ª série são 51,1% (n=135.290) e as meninas estudantes da 4ª série 48,9% (n=129.328). Em relação a cor

declarada pelos alunos, cerca 31,7% se declaram brancos, 44,2% se declaram pardos, negros são 16,7%, os amarelos 3,6% e os indígenas 3,9%.

Os alunos foram solicitados a responder um questionário referente a qualidade do ensino da Língua Portuguesa e Matemática. As perguntas extras são anexadas aos questionários para avaliar uma determinada variável-problema, no caso desta pesquisa, foram inseridos ao questionário do aluno um total de seis perguntas referentes à qualidade do ensino de algumas matérias na escola e mais um questionário contendo os itens referentes à avaliação das emoções.

Quando o aluno é questionado sobre qual disciplina ele mais gosta, as matérias eletivas obtiveram uma grande aceitação entre os alunos. Matemática é a matéria que os alunos mais gostam (34,3%), seguido de Educação Física com (28,9%); a segunda mais aceita e o Português com 20,7% da aceitação. Ciências também têm um índice considerado bom, com 12,6% da aceitação. As outras matérias tiveram aceitação abaixo das expectativas.

Após a análise das cargas fatoriais, conseguiu-se a separação de cinco fatores que representam determinadas variáveis emocionais dos alunos que participaram do PROEB 2008 e 2009. As cargas fatoriais dos trinta e quatro itens que formam a escala foram calculadas de acordo com o método de extração por componentes principais com rotação VARIMAX. Serão apresentadas as cargas fatoriais maiores que 0,3, em módulos (Tabela 1).

Em relação aos construtos descritos na sessão de metodologia, a escala proposta neste estudo conseguiu mensurar cinco variáveis latentes: Os domínios interesse e atitude – que foram relacionados à dedicação a escola. Os domínios motivação (ausência) e comportamento depressivo (associado a excesso de ansiedade) – que foram relacionados ao comportamento com as tarefas escolares e por último o domínio valor – que se relacionou ao reconhecimento do fator educação recebida em relação aos pais, familiares e professores (Tabela 1).

O critério ou teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é utilizado para identificar se um modelo de análise fatorial está adequadamente ajustado aos dados, testando a consistência geral dos dados. O KMO varia entre 0 e 1. Quanto mais perto de 1 melhor, entretanto são sugeridos pontos de 0,60 como um limite razoável ou 0,50 como patamar aceitável. Em nosso estudo o KMO foi de 0,65.

Na interpretação final da escala, ou seja, do domínio, o leitor deverá sempre ler os itens de maneira agrupada. No exemplo do Fator 5 (domínio: Ausência de Motivação) os itens 16, 17, 20, 22, 23, 27, 28 e 29 foram agrupados no mesmo fator para a construção dessa variável latente (Tabela 1).

As cargas fatoriais (*factors*) são as correlações entre as variáveis originais e os fatores (novos agrupamentos). A quantidade de cargas fatoriais é automaticamente calculada pelo *software* com base nos autovalores (iguais ou superiores a uma unidade pelo critério de Kaiser. Neste estudo $> 0,30$ em módulos).

Por motivo de limitação de espaço para a produção deste capítulo, as tabelas dos modelos hierárquicos não serão apresentadas nesta sessão. Seus resultados principais são discutidos na sessão discussão.

Tabela 1: Extração dos itens para composição dos 5 fatores (dimensão latente).

Itens ou assertivas do FATOR 1 – domínio INTERESSE		Carga Fatorial ⁴
01	Eu me sinto chateado quando alguém faz alguma coisa que não gosto	0,390
09	Eu consigo copiar a matéria com facilidade	0,553*
10	Eu consigo ler com facilidade	0,597*
11	Eu serei um bom aluno na escola	0,515
12	Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas	-0,327
13	Eu posso sempre me sair bem na escola	0,481
14	Eu sei que estudando me sairei bem na vida	0,562*
26	Os pais devem exigir o melhor desempenho do filho na escola	0,424
Itens ou assertivas do FATOR 2 - domínio ATITUDE		Carga
11	Eu serei um bom aluno na escola	0,330
13	Eu posso sempre me sair bem na escola	0,304
15	Eu esqueço rápido o que aprendi	-0,360
18	Eu gosto de ir à escola	0,499*
19	Quero ser o melhor aluno da sala	-0,477
20	Só estudo quando sei que vai haver prova	-0,442
21	Gosto de tarefas difíceis	0,634*
24	Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento	0,569*
Itens ou assertivas do FATOR 3 - domínio COMPORTAMENTO DEPRESSIVO		Carga
2	Eu queria ser feliz como meus amigos	0,335
3	Eu fico chateado quando o professor me chama à atenção	0,361
4	Eu tenho confiança nas coisas que faço	0,464
5	Eu me canso com qualquer coisa	0,494*
6	Eu fico preocupado com coisas que não são importantes	0,489
7	Eu fico nervoso porque tenho problemas	0,546*
8	Eu tenho dificuldade de decidir o que vou fazer	0,611*
12	Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas	0,347
15	Eu esqueço rápido o que aprendi	0,428
Itens ou assertivas do FATOR 4 - domínio VALORES		Carga
26	Os pais devem exigir o melhor desempenho do filho na escola	0,304
30	A conversa em sala de aula pode atrapalhar o professor a dar a matéria	0,357
31	O professor é exigente quando pede silêncio em sala	0,365
32	A minha escola oferece o melhor ensino que ela pode	0,783*
33	A escola deve melhorar o ensino oferecido	-0,433
34	O ensino oferecido na escola me dá boas chances na vida	0,753*
Itens ou assertivas do FATOR 5 - domínio AUSÊNCIA DE MOTIVAÇÃO		Carga
16	Fico pensando muito para realizar uma atividade	0,361
17	Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor	0,489*
20	Só estudo quando sei que vai haver prova	0,423
22	Leio apenas o que o professor pede em sala de aula	0,548*
23	Não consigo curtir nenhuma atividade escolar	0,421
27	Os pais devem exigir somente aquilo que o filho é capaz de fazer	0,476*
28	Os pais não devem se preocupar com a vida escolar do filho	0,447
29	Não faz mal os alunos conversarem um pouco durante as aulas	0,326

4 Discussão

A afetividade e a emoção são energias poderosas, capazes de fazer o aluno sair de seu estado de conformismo em direção a algo. As emoções são um instrumento propulsor para cada indivíduo. Quando bem trabalhadas e desenvolvidas, geram um estado de equilíbrio, necessário para uma adaptação bem-sucedida (BANDURA, 2008; FERREIRA, 2010).

Com um olhar voltado para a complexa relação entre aprendizagem escolar, e rendimento escolar, este documento lançou um desafio: o de trazer à pauta, uma discussão entre o contexto

⁴ (*) Itens com as maiores cargas fatoriais em cada domínio. Esse é um dos pontos principais da análise fatorial, quanto maior a carga fatorial maior será a correlação com determinado fator, ou seja, maior a correlação com o domínio.

de diferentes áreas do conhecimento na relação entre ensino e aprendizagem e a produção de emoções ou traços emocionais latentes positivos ou negativo em relação à educação. A proposta é delinear uma conexão entre escola, aspectos emocionais e rendimento intelectual. Ou seja, pleitear que a escola assuma suas matérias como uma das provedoras da educação total do cidadão, capaz de ser responsável pela formação e transformação intelectual, afetiva, humana e cidadã (CHABOT & CHABOT, 2005; BANDURA, 2008; FERREIRA, 2010).

Primeiramente, torna-se necessário, situar o problema do rendimento escolar. Os achados desta pesquisa permitem inferir algumas considerações que serão discutidas a seguir. Foi possível medir alguns indicadores que impactam diretamente o rendimento escolar. Os dois primeiros indicadores são: o gênero e a raça. Em relação ao total de alunos avaliados no 5º ano do Ensino Fundamental do PROEB (2008/2009), observa-se que não existe diferença significativa entre meninos (51,1%) e meninas (48,9%). Em seguida, a raça; ou, opção de cor declarada pelo aluno. Observa-se que pardos (44,2%) e negros (16,7%) predominam sobre os demais.

Em relação ao indicador proficiência, os resultados correspondem as recentes pesquisas de rendimento escolar. Em síntese, fica evidente a diferença de rendimento entre meninos e meninas (gênero). Em Língua Portuguesa as meninas estão com 214 pontos, contra 204 dos meninos. Já em Matemática são iguais com 221 pontos, apesar da proficiência nestas matérias serem altamente correlatas. As meninas têm um resultado melhor que os meninos em Língua Portuguesa e são iguais aos meninos em Matemática. Os dados nos levam a sugerir que os meninos têm mais problemas na escola que as meninas.

Parte deste problema pode ser observado quando avaliamos o indicador variável emocional. Nas avaliações emocionais os meninos tiveram uma resposta pior no “interesse” com -0,17 pontos; na “dedicação” com -0,16 pontos; na “valorização da escola” com -0,11 pontos e no “desânimo” para realizarem uma tarefa, com +0,14 pontos. Porém os meninos são menos ansiosos que as meninas com -0,09 pontos. No indicador relativo as emoções, os negros também tiveram resultados ruins: “interesse” com -0,10 pontos, “dedicação” com -0,06 pontos, “valorização da escola” com -0,06 pontos, “ansiedade” com +0,12 pontos e “desânimo” com +0,07 pontos.

Não foi objetivo deste estudo indagar os motivos destas diferenças entre os gêneros e a raça, mas apresentá-las como componentes que impactam diretamente o rendimento escolar e em determinados grupos. É necessário salientar que não é somente a dedicação do professor em ensinar, mas uma série de qualidades presentes no processo de ensino-aprendizagem que impactam a influência de uma ou outra disciplina na relação ensino-aprendizagem (BANDURA, 2008a;1986b).

Por exemplo, o fato do aluno “gostar mais”, ou “não gostar”, ou ainda “gostar menos” da matéria, influencia a sua fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula. Quando analisamos o gostar das disciplinas, percebemos que Português e Matemática são as matérias que os alunos mais gostam, porém, Educação Física é a terceira matéria mais apreciada pelos alunos com 28,9% da preferência. Em alguns casos, é a segunda mais apreciada pelos alunos do ensino fundamental com 25,4% da preferência. Esta percepção é mais forte nos alunos mais novos, pois

estes sentem menos os efeitos de um mundo cada vez mais dominado pela racionalidade, dominado pela verdade científica e pelo desenvolvimento do conhecimento técnico.

Os alunos mais velhos principalmente nas séries finais do ensino médio perdem o interesse por questões como a ludicidade na forma de lazer, pois são mais preocupados principalmente em submeter-se às avaliações educacionais como o Vestibular, o PISM, o ENEM, entre outros (FERREIRA, 2010).

O entendimento destes resultados passa pela compreensão de uma tríade – corpo, mente e emoções, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Escolas que oferecem aulas pensando na formação global do indivíduo, compreendem que o processo pedagógico de ensino-aprendizagem não é meramente um fenômeno mental-cognitivo, mas, envolve de forma significativa, investimentos afetivos, sociais e emocionais, na produção, conformação e transformação dos próprios corpos. A expressão corpo-mente-emoções enquanto sujeito, leva em conta a complexidade do processo de sentir, de pensar, de expressar-se, de agir construindo assim uma unidade singular (BANDURA, 2008a; 1986b; ANDERSON & BOURK, 2001).

Um dos objetivos das pesquisas em educação é a avaliação de todo o sistema educacional. As pesquisas em educação não estão interessadas nos resultados de apenas uma escola. Diante disto, nosso estudo levanta a hipótese de que as escolas com professores mais dedicados e interessados, são boas representantes de modelos eficazes de escolas (o efeito da escola).

Escolas eficazes contam com professores dedicados, baixo absenteísmo de professores e alunos, além disso tem menos problemas com a desordem escolar, ou seja, com bagunça e barulho. São escolas com índice sócio econômico melhor e por este motivo, compreendem a educação global como um componente curricular da educação básica, cuja oferta deve estar integrada à proposta político-pedagógica da escola, ajustando as faixas etárias às condições da população escolar (INEP, 2018; SOARES, 2005a; 2007b).

E por fim, as emoções – variáveis latentes emocionais, cada vez mais difunde-se a necessidade de estudos voltados a compreensão das emoções no contexto escolar, tendo em vista sua importância como uma das dimensões fundamentais para a aprendizagem do aluno.

O que se percebe é que estas não são diretamente observáveis, portanto, seus efeitos devem ser avaliados através de uma série de outras informações relativas ao comportamento do aluno. Existe uma outra possibilidade de investigação, e esta é feita por meio da declaração dos alunos, ou seja, através de uma escala de itens, que contém assertivas sobre seus motivos e condutas. Foi nesta linha que este estudo se desenvolveu (ANDERSON & BOURK, 2001; CHABOT & CHABOT, 2005).

O aluno em período escolar, passa a experimentar sensações na forma de diferentes afetos quando sai de casa e entra na escola, como o prazer ao realizar uma tarefa em sala de aula, o descontentamento com o fracasso, gostar ou não dos professores, gostar ou não dos companheiros de classe, timidez, alegria, entre outras. Estas emoções formam o comportamento de cada um e são partes de suas personalidades, por este motivo são causadoras de

interferências em tudo o que se faz, principalmente no processo ensino-aprendizagem (CHABOT & CHABOT, 2005).

É necessário ressaltar que esses resultados são parciais, pois não levam em consideração outras características, tais como: características sócio demográficas dos alunos, além de características específicas de cada escola.

Considerações Finais

De maneira preliminar e exploratória, o presente estudo demonstra a associação das emoções com as características ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. A escala proposta parece atender as expectativas tanto matemáticas quando do ponto de vista semântico.

Este estudo sugere que o resultado intelectual advém de um processo no qual interagem vários níveis de complexidade. É com base neste fundamento, que consideramos a escola e a sua relação com as emoções um grande desafio entre conhecimento e formação cidadã.

Referências

ANDERSON, Lorin. W. & BOURK, Sid. F. **Assessing affective characteristics in the schools**. 2nd ed. New Jersey: LEA, 2001.

BANDURA, Albert. et al. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artemed, 2008.

_____. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha Pimenta. O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais? Orientador: Denilson Santos de Azevedo, **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 92f., 2018.

BROOKE, N. & SOARES. J.F. (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**- Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CHABOT, Daniel & CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional**. São Paulo: ED. Sá, 2005.

FERREIRA, Renato Erothildes. A educação física escolar e sua relação com a aprendizagem e as emoções dos alunos no ensino fundamental. Orientador: Tufi Soares Machado, **Dissertação** (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 119 f., 2010.

FIORAVANTI, Ana Carolina Monnerat. Propriedades psicométricas do inventário de ansiedade traço-estado: IDATE. Orientador: Jesus Ladeira Fernandes, **Dissertação** (mestrado em psicologia)- PUC/ Rio de Janeiro, 2006.

GOERGEN, Pedro. Educação & sociedade e as políticas públicas em educação. **Educ. Soc.** [online], Epub: ISSN 1678-4626, vol.40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100950&lng=en&nrm=iso>.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 66º Ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

GOUVEIA, Valdiney V. A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia**. 8 (3), 2003. p. 431-443

INEP (2018). Sistema de avaliação da educação básica (SAEB): Documentos de referência. Versão 1.0. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília-DF, 2018.

MIRANDA, Simão de. Jogos para socialização humana. Campinas/SP: **Armazém do ipê**, 2005.

PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth; LAROS, Jacob Arie. Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. **Estudos de Psicologia** | Campinas | 26(3) | 349-361 | julho - setembro 2009.

SANTO, A M; CASTRO, J J. STRESS. **Análise Psicológica** (1998), 4 (XVI): 675-690

SELYE, Hans. (1936). The syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature*, 138. p-32-34
In: SANTOS, A.M. & CASTRO, J. J.. Stress. **Análise Psicológica**, 4 (XVI): 1998. p.675-690

SOARES, Tufi Machado. Modelos de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos da 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Ver. Brás. Edu.** Mai-Ago, Nº 29, p-73-87, 2005.

SOARES, Tufi Machado. A Auto-percepção do indivíduo em leitura e o seu nível de alfabetismo funcional em letramento. **Boletim INAF**. São Paulo : Instituto Paulo Montenegro,n.3,jun.2007.

CAPÍTULO 9

ESCOLA E FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH NO ÂMBITO ESCOLAR

SCHOOL AND FAMILY: THE INFLUENCE OF THE FAMILY IN THE TEACHING-LEARNING
PROCESS OF CHILDREN WITH ADHD AT SCHOOL

Bryan Waddington Melo Dias¹
Jaine Freitas Soares²
Laís Regina Gama da Silva Pinheiro³
Lindomar Oliveira Rosa⁴
Nathanielly Regina Soutinho Leal⁵
Sayara Alessandra Dahas da Silva⁶
Victtor Takeshi Yamo⁷

RESUMO: O objetivo do artigo foi analisar a influência da família na aprendizagem de crianças com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Por meio dela foi possível destacar a importância e a necessidade da parceria família-escola no desenvolvimento da criança diagnosticada com TDAH. Assim, buscou-se ressaltar que para família e escola, enfrentar tal déficit é um desafio que exige o comprometimento de todos, visando o progresso social e educacional da criança. Através das manifestações clínicas e prevalência do TDAH procurou-se compreender o quanto os conflitos são presentes na vida dessas crianças pela falta de um acompanhamento efetivo em todos os âmbitos que envolvem esse indivíduo.

Palavras-chaves: TDAH, família, escola, criança.

ABSTRACT: The goal of this article is to analyze the influence of family on children's learning Disorder, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The methodology used was the bibliographic research in nature and quality. By means of it, it was possible to highlight the importance of and the need for a partnership of family and school in the development of the child, who was diagnosed with ADHD-attention deficit hyperactivity. Thus, the aim was to point out that, for the family and the school, have to face such a deficit, is a challenge that requires the commitment of everyone, aiming at improving the social and educational background of the children. By manifestações clinics, and the prevalence of ADHD and we tried to understand to what extent the conflicts have been present in the lives of these children, the lack of follow-up is effective in all situations involving this person.

Keyword: ADHD, family, school, children.

¹ Licenciatura em Pedagogia, UFPA. E-mail: waddingtondias@yahoo.com.br

² Licenciatura em Ciências Biológicas, CESUPA. E-mail: jainefreitas@gmail.com

³ Licenciatura Plena em Educação Física, UEPA. E-mail: lais.regina6@gmail.com

⁴ Licenciatura em Letra de Língua Portuguesa, UFPA. E-mail: lindomaroliveiraj@hotmail.com

⁵ Licenciatura em Pedagogia, UNIP. E-mail: nathani.elly15@hotmail.com

⁶ Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem, UFPA.

E-mail: sayaradahas@hotmail.com

⁷ Doutorando pelo programa de pós graduação em ensino de ciências ematemática, UFPA. professor da faculdade estrategico/INEX/Carreira. Email:proftakeshi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência é aquela na qual apresenta algum tipo de limitação seja ela física ou mental, impedindo o sujeito de desenvolver algumas atividades do cotidiano. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASILIA, 2015)

Deste modo, incluí-las é sem dúvida uma meta prioritária da educação inclusiva no qual a família exerce influência direta, facilitando a integração da pessoa com necessidades especiais à comunidade, à escola e à própria família incentivando no exercício da cidadania em sua comunidade bem como uma melhor aprendizagem na fase estudantil.

Dentre as deficiências existentes optou-se por desenvolver o estudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que representa uma dificuldade na área da aprendizagem, que atinge crianças, adolescentes e adultos, tornando um obstáculo a mais para ser superado no processo de aprendizagem. Esse transtorno é mais visível no ambiente escolar, cabendo ao professor identificar e reconhecer as necessidades e habilidades do educando. Assim, segundo Topczewski (2011), os professores são os primeiros a identificar características - agitação, falta de atenção e impulsividade - marcantes no comportamento do aluno.

Desta maneira, cabe a escola e ao professor direcionar a família a compreender e lidar com a criança tendo déficit, que por muitas vezes, não sabe atender as necessidades que o aluno em idade escolar apresenta, diante do desenvolvimento escolar insatisfatório. Em vista disso, o estudo busca responder a seguinte problemática: Em que termos a família auxilia no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TDAH? Neste âmbito, o objetivo do artigo foi analisar a influência da família-escola na aprendizagem de crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Nos tópicos a seguir sera citado manifestações clínicas e prevalência do TDAH segundo alguns autores e a interação família-escola no processo de aprendizagem de alunos com esse transtorno. Posteriormente sera relatado a metodologia, resultados e conclusão.

MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS E PREVALÊNCIA DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma doença neurológica a qual afeta pessoas de diversas idades, segundo Benczik; Rohde (1999) o transtorno atinge 3 a 6% das crianças entre 7 a 14 anos de idade. As principais manifestações clínicas são a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade sendo que geralmente os primeiros sintomas surgem na infância podendo permanecer até a idade adulta.

Sobre esse transtorno ainda há preconceito no que se refere a forma como é tratado. As pessoas veem os sintomas se manifestando e acreditam que é devido à uma má educação ou que

são características da personalidade da criança. No passado, quando havia poucos estudos sobre o TDAH e esse conhecimento era pouco difundido para a sociedade e o preconceito era ainda maior.

No entanto Em 1902, isso começou a mudar, pois, pela primeira vez, a descrição médica do TDAH foi feita pelo médico Inglês George Still, no qual o apontou como um “defeito no controle da moral”, e ainda defendeu a ideia de que teria uma origem hereditária ou associada à encefalopatia adquirida (infecções agudas no cérebro causadas por micro-organismos), além de não estar simplesmente relacionada à uma má educação como até então se acreditava (HALLOWELL; RATEY, 1994; apud MORGAN, 1999; WENDER *et al.* 2001).

Existem três principais manifestações da doença, a desatenção, a hiperatividade-impulsividade, porém ela pode se apresentar de formas diferentes, acontece a forma onde o sujeito apresenta somente a desatenção, há aquela no qual apenas a hiperatividade e impulsividade se fazem presente e além destas ocorre a forma mista no qual a pessoa apresenta todos os sintomas, esta é o tipo mais grave do transtorno, por outro lado se torna mais fácil diagnosticar pois detecta-se alterações comportamentais logo na primeira infância porque os sintomas se tornam bastante aparentes.

Entre essas três formas a mais comum é a desatenta, de acordo com Silva (2015) a desatenção é um dos sintomas no entendimento do comportamento do TDAH. É comum todas as crianças serem dispersas, porém, aquelas que possuem o transtorno manifestam-na de maneira acentuada e exagerada, não conseguem prestar atenção a detalhes, o que afeta diretamente no desenvolvimento das tarefas escolares e diárias e isso acontece de maneira mais perceptível em sala de aula, porque nesse local, realizam-se tarefas que necessitam de maior concentração.

Outro sintoma é o comportamento a hiperativo-compulsivo, este chama mais a atenção da sociedade, pois é um comportamento que pode incomodar as pessoas que não sabem que a criança tem algum transtorno ou que não tem empatia. É mais predominante no sexo masculino e se caracteriza pela agitação, por se mexer de maneira peculiar fazendo movimentos cíclicos, este ultimo é muito perceptível pelas pessoas próximas à criança com o transtorno.

O autor Topczewski (1999) refere-se à hiperatividade-impulsividade como um comportamento descontrolado onde o indivíduo muda constantemente suas ações e atividades, por exemplo, mexer muito com os membros inferiores e superiores, até mesmo enquanto dorme, na escola não consegue ficar calmo na carteira fazendo as atividades em silêncio porque geralmente fala excessivamente e interrompe a fala do outro sem conseguir esperar sua vez.

De acordo com Hallowel e Hately (1994) anteriormente admitia-se que o TDAH associava-se apenas ao desenvolvimento cerebral durante a infância e que na vida adulta os sintomas sumiriam paulatinamente, Todavia em 1970, através de observações clínicas, pesquisadores passaram a aderir à ideia de que muitos sintomas do TDAH poderiam continuar se manifestando até a idade adulta. “A partir daí, esses pesquisadores desenvolveram critérios clínicos específicos, chamados de UTAH, para diagnosticar adultos” (REIMHERR *et al.*, 1979 p.73).

O que provavelmente contribui para que o indivíduo permaneça ou não com os sintomas do TDAH até a idade adulta é se e quando ele foi diagnosticado, se recebeu tratamento médico adequado e se foi estimulado da melhor maneira possível desde a infância. Quanto mais cedo receber o diagnóstico melhor será as chances de os sintomas desaparecerem com a chegada da idade adulta, por outro lado caso não seja feito o diagnóstico, serão grandes as chances de o adulto continuar manifestando os sintomas e acumulando prejuízos nas diversas áreas da vida.

Corroborando com outros estudos (MUHPHY; BARKLEY, 1996; ROY-BYRNE *et al.*, 1997; FARAONE; BIEDERMAN, 1998) observaram que 30 a 70% dos que apresentaram sinais do TDAH na infância continuam manifestando sintomas ao longo da vida suficientemente graves para causar prejuízo em seu desempenho diário de tarefas sejam elas escolares, domésticas ou profissionais.

A autoestima é a ideia que cada um tem de si mesmo podendo ser positiva ou negativa em algum grau. Todos os seres humanos necessitam de estímulos positivos para o desenvolvimento de uma boa autoestima, principalmente durante a infância, aquelas crianças que foram tratadas com amor e compaixão pelos pais ou por quem as criou, têm maiores chances de desenvolver uma boa autoestima. Esses estímulos se referem a reforçar as qualidades da criança e reconhecer seus erros, sem repreendê-las ou deixar de amá-las por isso, mostrando de que maneira elas podem superar essas dificuldades. Porém, no que diz respeito à autoestima das pessoas com TDAH coloca-se:

Esse transtorno é um dos que mais afeta negativamente a autoestima. Crianças e adultos com TDAH são mais vulneráveis a baixa autoestima que as outras pessoas. Isto se deve em parte porque, ao contrário de alguns distúrbios, essas pessoas não conseguem esconder que têm o transtorno. No colégio, no trabalho, no parque, e nas ocasiões de convivência em geral, a impulsividade o denuncia rapidamente, e seu comportamento é imediatamente reconhecido como 'inconveniente', expondo-o a uma situação de embaraço. Por outro lado, as respostas vindas do meio externo (família, colegas de classe ou trabalho, professores, chefes, etc.), frequentemente são de crítica, repressão, descrédito ou chacota (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2016).

Portanto acredita-se que o TDAH prejudica o desenvolvimento geral da pessoa, trazendo prejuízos em todos os aspectos da vida. Diversos estudos (MURPHY; BARKLEY, 1996, FARAONE; BIEDERMAN, 1998; FARAONE *et al.* 2000) observaram que adultos que ainda apresentam TDAH possuem um nível socioeconômico menor do que a população que não têm o distúrbio, porque eles apresentam maior dificuldades no trabalho e em consequência disso, mudam de emprego com mais frequência comprometendo a autoestima e as relações interpessoais.

A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TDAH

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências

culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000). Existem vários tipos de família, dentre elas as com crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno pode ser colocado como causador das dificuldades no convívio, onde os pais algumas vezes culpam a criança de não compreender, de não conseguir concluir as tarefas mais simples, de não acatar regras e normas, e assim reage com agressividade e não tolera frustração. Encaram o seu filho como inconveniente, repulsivo e desobediente ou, ainda, acomodado, atrevido e inoportuno, e que tendem sentir dificuldade para se adequar no ambiente onde vive e para suprir às expectativas dos adultos.

Os laços afetivos asseguram o apoio psicológico e social entre os membros familiares, ajudando no enfrentamento do estresse provocado por dificuldades do cotidiano (Oliveira & Bastos, 2000). O convívio com a criança ou adolescente com o transtorno geralmente ocasiona um alto nível de estresse e um impacto negativo nas relações sociais e ou familiares, pela precipitação de respostas e sua incapacidade de esperar a vez diante de um acontecimento. As famílias que apresentam um indivíduo com o diagnóstico de TDAH são frequentemente caracterizadas por mais conflitos, pela desarmonia e discórdia, prejudicando a qualidade de vida dos membros do núcleo familiar.

A ausência do acompanhamento dos pais em virtude do desempenho da criança com TDAH e da instituição de ensino que diversas vezes é culpada por o aluno não ter um bom desenvolvimento, não ter profissionais qualificados e nem recursos, o que conseqüentemente acaba prejudicando o relacionamento das mesmas. No entanto, quando os pais compreendem as necessidades do seu filho e precisam de um acompanhamento juntamente com a escola, acatam um modo diferenciado de ensino contínuo, ou seja, ambos contribuem para formação da criança.

Além disso, o conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa, e que se refletem no âmbito escolar e vice-versa, são imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família e a escola (Keller-Laine, 1998). É essencial que os pais consigam diferenciar desobediência de dificuldades, atuando com regras, impondo limites, acertando nas orientações ajudando na organização da criança diante das tarefas escolares e acompanhando seu desempenho. Dessa forma eles poderão se socializar de maneira saudável e interativa.

A instituição escola é o principal mecanismo de socialização que existe, através dos tempos a forma de se ensinar ganhou um novo olhar o que antes era visto como uma forma de transferência do conhecimento de forma mecânica agora ganhou uma ressignificação, o conteúdo ensinado possibilita o aluno refletir de forma crítica e mudar seu meio social. Desde cedo a partir do ingresso do aluno na escola uma série de competências precisam ser atingidas, uma delas é a interação social que por meio de atividades como as em grupo devem ser gradativamente desenvolvidas para que se estabeleça o contato com o outro assim como a troca de ideias, aprendizados, dentre outros.

Nesse momento cada um dos alunos estará desenvolvendo uma identidade pessoal que com o tempo se mostrará cada vez mais presente por isso é indispensável a presença de um bom profissional da educação afim de no momento cuja atitude errada se apresentar mais forte que o

eu de alguém a mesma possa ser corrigida através de exemplos bons e eficazes onde não só o ser praticante da ação poderá entender a proporção de sua conduta, mas que também aquele que presenciou o ato tire grandes reflexões a tirar. Freire afirma:

Saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.21).

A educação ainda precisa de muitos investimentos num país como é o Brasil, onde infelizmente uma minoria continua a serem os que chegam ao nível superior. Entretanto, seguimos numa evolução sem fim, onde continua a trazer resultados animadores e acredita-se estar no caminho certo por uma educação de qualidade, e assim, suprimindo todas as necessidades que um ser humano precisa para se estabelecer como socializado, ético e virtuoso.

É na escola que muitos aprendem a importância de estabelecer boas relações com o outro, voltando-se para atitudes egoístas é difícil não alcançar um objetivo que seria facilmente atingido em grupo ou mesmo através de troca de ideias ou experiências com o próximo por isso criar laços de amizade, afetos, parcerias mesmo que temporárias é importante não apenas para o momento, mas sim para a vida.

Uma das dificuldades percebidas em alunos na escola, mas que em estabelecer uma relação de amizade, um primeiro contato, uma inserção em grupo, é a em lidar com as diferenças e aceitar as mesmas. É um problema não apenas local, mas global onde recorrentemente se é possível perceber em telejornais, jornais, revistas, casos terríveis de preconceitos aonde jovens chegam ao ponto de não querer ir à escola, revidar, se fechar, pedir ajuda. Para isso medidas já vem sendo tomadas como campanhas, rodas de conversas, divulgação do assunto pedindo por mais respeito para com o próximo, chamando também mais a família para dentro da escola estar debatendo assuntos de interesses em comum, porque além disso, a escola seja responsável pelo repasse de todo um aprendizado, a instituição família deve se fazer mais presente no dia a dia escolar e compartilhar de tomadas de decisões.

No entanto é necessária a presença dos pais à escola uma vez na semana, para acompanhar os deveres de casa, ensinar e ajudar nas dificuldades apresentadas em algumas disciplinas, ter o diálogo, saber o seu comportamento na preocupação com a socialização. Com essas ações a escola necessita do apoio e presença da família para preencher uma lacuna que muitas vezes há entre escola e família, lembrando que os pais estarão sempre nesse processo e a escola é passageira. Tiba (2002, p.181) [...] Para a escola, os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico e, com certeza, um dia vão embora. [...]. As escolas mudam, mas os pais são eternos [...]

METODOLOGIA

Buscando analisar a influência da família-escola na aprendizagem de crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), foi elaborada uma pesquisa do tipo bibliográfica de caráter qualitativo. Para isso foi realizada revisão de literatura em livros e sites acadêmicos a respeito do tema da pesquisa. A abordagem qualitativa contribui com um estudo aprofundado sobre o tema para coleta e interpretação de dados (Prodanov, 2013).

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica, tem como suporte materiais já publicados em livros, revistas e artigos científicos, a fim de colocar o pesquisador próximo ao tema do estudo. Em concordância, Martins (2011, p. 15) considera que “a metodologia bibliográfica é a mais comum e a que mais envolve o pesquisador com seu tema”. Desse modo, esta pesquisa proporcionou o aprofundamento sobre o tema e, assim, ter embasamento teórico para desenvolver o estudo de maneira ampla. Num ponto de vista crítico, foi possível entender o TDAH e a relação família-escola.

A sistematização da pesquisa, se deu primeiramente na consulta de várias obras bibliográficas referente a temática abordada por meio de levantamento de dados em: artigos, livros, revistas científicas etc. Realizadas em renomadas bases de conhecimentos científicos disponível na internet, como Google acadêmico, Scielo e entre outros. Os descritores selecionados foram: TDAH, família e escola, transtorno. Conseqüentemente, foram selecionados 10 autores relevantes ao tema. (BARKLEY, 1998/2008; MUHPHY; BARKLEY, 1996; ROY-BYRNE *et al.*, 1997; FARAONE; BIEDERMAN, 1998; TOPCZEWSKI, 2011; AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO & SILVA, 2003; KREPPNER, 1992, 2000; OLIVEIRA & BASTOS, 2000; KELLER-LAINE, 1998; TIBA 2002; FREIRE, 1996)

Em seguida foram realizadas leituras e fichamentos sobre o assunto nas várias fontes citadas acima. Assim, Gil (2002), destaca a importância da realização e organização de fichas de leituras durante o processo de pesquisa, facilitando o acesso às informações coletadas. Ainda segundo Gil (2002), a fase posterior a coletas de dados é análise da pesquisa, que ocorreu na organização dos materiais coletados a fim de responder a problemática do estudo, destacando os conteúdos de acordo com a importância do TDAH e a relação família-escola.

ANÁLISE E DISCURSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com a pesquisa, notou-se que o TDAH é um tema bastante discutido, principalmente no âmbito escolar. Os conceitos do transtorno trazidos nos artigos selecionados não divergem na sua essência, estando estes relacionados a desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, que ocasionam dificuldades na relação social, na aprendizagem e desenvolvimento motor. Como afirma os autores SILVA (2015) e TOPCZEWSKI (1999).

Obteve-se contribuição diversos autores para enriquecer a pesquisa sobre o TDAH, por exemplo, HALLOWELL; RATEY, 1994; apud MORGAN, 1999; WENDER *et al.* 2001) e Benczik; Rohde (1999) que definem como uma doença neurológica que pode afetar diversas idades, sendo

hereditária ou até associada à encefalopatia adquirida que segundo (MUHPHY; BARKLEY, 1996; ROY-BYRNE *et al.*, 1997; FARAONE; BIEDERMAN, 1998) de 30% a 70% dos indivíduos que apresentam TDAH na infância continuam na vida adulta, porém pesquisadores desenvolveram um método chamado 'UTAH' (REIMHERR *et al.*, 1979 p.73).

Um conceito que vem sendo muito abordado pelos profissionais da educação é o da Inclusão, uma vez que a educação é um direito de todos sem discriminação alguma o sistema vigente precisa-se enquadrar para poder receber o indivíduo com capacidade de aprender independente de sua deficiência que segundo (FREIRE 1996, P.21) afirma sobre a importância do saber mais do que falar de aspectos de infraestrutura que possibilitem qualquer tipo de acesso, uma questão que precisa ser trabalhada é a naturalidade e respeito como essas pessoas precisam ser tratadas, é necessário que uma igualdade seja estabelecida onde todos estejam áptos a lutar pelo o que desejam, mediante qualquer coisa.

Segundo os autores (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO & SILVA, 2003), (OLIVEIRA & BASTOS, 2000) e (KELLER-LAINE, 1998), tratam sobre a importância da família como primeiro ambientes que o ser humano interage, em aspectos de melhora nas relações sociais dos seus laços afetivos e valores que veem da família e que reflete nos outros ambientes, com isso nota-se a importância da família e a necessidade da escola em tê-la presente em suas atividades, pois segundo (TIBA, 2002, P.181) as escolas são passageiras mais a família é eterna.

A luta por um mundo mais igual e acessível começa dentro da escola no qual inúmeras situações são colocadas aos alunos para que eles possam entender que a mudança nem sempre inicia por coisas grandiosas, mas que basta uma predisposição de dar o melhor de si que essa ação pode acabar influenciando o outro a seguir pelo mesmo caminho de otimismo e esperança por uma convivência cada vez mais democrática.

Uma vez que o direito à educação é garantido a qualquer indivíduo; com o enfoque maior das secretarias de educação e pelas lutas sociais que vem sendo travadas ao longo dos anos mais acentuadas acerca do assunto Inclusão que precisa ser debatido para o entendimento dos "ditos normais" acerca da necessidade da inserção de todos em sociedade sem discriminação alguma, unidades escolares estão sofrendo adaptações para uma acessibilidade mais fácil e sem constrangimento, verdade que muito ainda precisa ser feito principalmente na contratação de mais profissionais qualificados e que estejam buscando uma educação continuada para trabalhar com os alunos deficientes, pois a demanda só está crescendo com os anos e apenas inseri-los dentro de sala não resolverá o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que o trabalho escolar de crianças com TDAH, demanda uma grande esforço de pais e profissionais da educação para garantir um aprendizado de qualidade e sobretudo muito carinho ao tratar de os alunos TDAH. Por isso deve-se ser, uma relação contínua,

uma parceria família e escola, pois estas crianças exigem um complexo labor humano e técnico, a fim de que haja êxitos nos propósitos familiar e escolar.

Já que pais e professores juntos, cada um com responsabilidades específicas e colaborativas, tendem cada vez buscar se instruírem para melhor entenderem o TDAH, e assim fazerem intervenções pedagógicas, conforme leituras semelhantes para práticas educacionais, tanto no lar e na escola. De fato, pode-se, meio dessa dinâmica conjunta, incluí-los em meios cada vez mais complexas relações sociais no futuro, ou seja, colocá-los em qualquer área da Vida, os quais exigiam deles capacidades ou desafios para resolver.

Logo, responsabilidades na formação dos saberes escolares com alunos com TDAH é compromisso inalienável desses dois grupos sociais importantes da sociedade. Portanto, cabem aqui preocupações sinceras por partes de pais e profissionais da educação à vontade de amor, técnica e políticas públicas, que visam lutar por um atendimento escolar digno, para que haja um serviço de ensino de qualidade, a qual responda aos anseios de pais de uma escola preparada para recebe estes alunos, isto é, efetivar as ações de políticas educacionais de inclusão para qualquer aluno com necessidades especiais, especialmente com TDAH.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003). **Arranjos familiares de crianças de camadas populares**. *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 11-20.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, **A auto-estima das pessoas com TDAH 2016**. Disponível em: www.tdah.org.br/ acesso em: 13 de jan. 2020.
- BARKLEY, R. A. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Treatment of childhood disorders**. New York: Guilford v.2 p. 55-110. 1998.
- BARKLEY, R. A. *et al.* **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENCZIK, E. B. P.; RODHE, L. A. P. **Transtorno de déficit de atenção hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso: 23 fev. 2020.
- CABRAL, S. B. **Distúrbio do déficit de atenção (DDA) – Uma revisão**. *Rev. Bras. Neurol. Psiquiátrica*. v.2 n. 3, p. 53-58. 1999.
- FARAONE S. V.; BIEDERMAN J. Neurobiology of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. **A Journal of Psychiatric Neuroscience** (Review article). v. 10 n. 144, p. 951-958. 1998.
- FARAONE, S. V.; BIEDERMAN, J.; SPENCER, T.; WILENS, T.; SEIDMAN, L. J.; MICK, E.; DOYLE, A. E. Attention-deficit/hyperactivity disorder in adults: an overview. **Biological psychiatry**, v.1 n.48 p. 9-20. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Coleção leitura, 2002.
- GIL.A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 4 são paulo:atlas, 2002.
- HALLOWELL, E. M.; RATEY J. J. **Tendência à Distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1994.

- KELLER-LAINE, K. (1998). **Parents as partners in schooling: The current state of affairs.** *Childhood Education*, 74, 342-345
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MORGAN, A. M. **The pediatric Clinics of North America.** v. 5 n. 46 p. 831-843, 1999.
- MURPHY, K. R.; BARLKEY R.A. Parents of Children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Psychological and Attentional Impairment. **Am J Orthopsychiatry.** p. 93-102. 1996.
- OLIVEIRA, M. L.S., & BASTOS, A. C. S. (2000). **Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: Um estudo comparativo de casos.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 97-107.
- PRODANOV, C. **Metodologia do trabalho científico : métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico] / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas.** ed. 2 Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REIMHERR F. W.; WOOD D. R.; WENDER P.H. An Open Clinical of L-Dopa and Cabidopa in Adults with Minimal Brain Dysfunction. **Am. J. Psychiatry.**; v.1 n.137, p. 73-75, 1979.
- ROY-BIRNE, P.; SCHEELE L.; BRINLEY J.; WARD N.; WARD M.; WIATRAC C.; RUSSO J.; TOWNES B. Adult Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Assessment Guidelines Based on Clinical Presentation to a Specialty Clinic. **Comprehensive Psychiatry.** v. 3, n. 38, p. 133 -140. 1997.
- SILVA, B. K. M. Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. **Pedagogia em Ação**, v.1, n.7, 2015.
- TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- VARELA, B. **O currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, práxis e tendências.** Edições UnicV, 2013.
- WENDER P. H.; WOLF L. E.; WASSERTEIN J. Adults with ADHD. In Overview. Adult Attention Deficit Disorder (Brain mechanisms and life outcomes). **Acad. Sci.** New York, v. 931, p. 1-16. 2001.

CAPÍTULO 10

JOGOS DIDÁTICOS E ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Dayse Marinho Martins¹

RESUMO: Estudo sobre a utilização metodológica de jogos didáticos no trabalho em História durante os anos finais do Ensino Fundamental, objetivando ressignificar o ensino dessa disciplina para a superação do mero repasse de conteúdos. Com base nas contribuições da História Cultural e da Psicologia Cognitivista, propõe-se relacionar as categorias trabalhadas na transposição didática em História, ao contexto do educando de forma a facilitar a compreensão das temáticas abordadas. Assim, com base na psicopedagogia e suas proposições para a superação das dificuldades de aprendizagem, aborda-se o repensar do ensino de História direcionando-o a uma ação facilitadora e não, conteudista essencialmente conceitual. Nessa perceptiva, os jogos didáticos constituem recursos psicopedagógicos essenciais no ensino de História durante a 2ª etapa do nível Fundamental da Educação Básica, pois representam situações-problema, ponto de partida para a compreensão dos conteúdos de forma contextualizada e globalizante.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem. Ensino de História. Jogos didáticos.

Introdução

As mudanças na produção do saber histórico são evidentes tanto no campo da historiografia quanto no que concerne ao tratamento dispensado à disciplina História nas propostas curriculares dos sistemas de Educação Básica. Tal processo se dá na medida em que a seleção de conteúdos adota enquanto critério principal, uma concepção de História.

A associação das principais tendências da produção historiográfica ao ensino de História não deve ser entendida como uma questão meramente teórica. É essencial que se considere essa relação enquanto pressuposto necessário para que a produção escolar assegure uma aprendizagem efetiva e coerente.

As inovações da História no contexto atual têm propiciado consideráveis reflexões sobre a postura do professor de História e sua identificação com o ofício de historiador. Antes de ser caracterizado enquanto um simples transmissor de interpretações históricas, o licenciado em História é acima de tudo, um pesquisador que em sala de aula deve intervir como sujeito facilitador no despertar da historicidade do aluno.

Diante disso, é que se vislumbra o jogo enquanto possibilidade metodológica na transposição de conteúdos da disciplina História. Se ele possibilita coordenar perspectivas a partir do olhar sobre um objeto, tal procedimento contempla também o ensino de História. Neste, discutir um fato, um conteúdo deve partir da problematização referente à elaboração de conceitos e da compreensão acerca de um objeto ou contexto espaço-temporal.

¹ Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS-UFMA), Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Graduanda em Geografia. Especialista em Educação da SEDUC/MA, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Psicóloga CRP 22/03627. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br.

Destaca-se nessa perspectiva, o exemplo do xadrez que pode constituir importante ferramenta de trabalho com os conteúdos concernentes ao Período Medieval. O xadrez como elemento presente no cotidiano do estudante pode aproximá-lo de uma realidade tão distante quanto o medievo possibilitando o entendimento desta constituição sócio histórica. O referido jogo de regras colabora com o ir e vir do sujeito no transcorrer da temporalidade histórica.

Ensino de História

No século XIX, destacou-se a tendência historiográfica rankeana. O expoente principal dessa corrente foi o alemão Leopold Von Ranke cujos fundamentos se baseavam na singularidade do fato histórico.

A História pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de História, e aos historiadores cabe escolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los (BITTENCOURT, 2004 p. 140).

Como se pode perceber, nessa perspectiva de elaboração do discurso histórico, o passado era reconstruído em seus mínimos detalhes. “A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História Escolar” (BITTENCOURT, 2004 p. 141). Assim, os denominados “Estudos Sociais”, detinham-se no estudo das ações políticas e militares de forma a instituir uma História da Nação por intermédio de uma narrativa.

Durante o século XX, a aproximação da História com novas Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, Economia e Antropologia, culminou com uma renovação na forma de produção. Tal aspecto pode ser identificado com o surgimento de duas correntes historiográficas: o Marxismo e a Escola dos Annalles. Enquanto esta última centrava suas análises iniciais nas mentalidades coletivas, o Marxismo enfocava a dinâmica e estrutura das sociedades humanas.

No âmbito educacional em razão da incipiência e das limitações de seus estudos durante sua primeira fase, os Annales não tiveram sua produção visualizada claramente. Por outro lado, a tendência marxista foi marcante na seleção de conteúdos a partir da delimitação dos períodos históricos em torno do modo de produção.

A partir das décadas de 1970 e 1980 surgiram momentos importantes para a historiografia, posto que a reação ao paradigma de análise tradicional iniciada nestas décadas repercutiu decisivamente entre os estudiosos da disciplina. Este movimento propagado pelo desenvolvimento dos estudos no âmbito da Escola dos Annales francesa tornou-se conhecido como “Nova História”.

O paradigma tradicional rankeano passou a ser criticado, por se considerar como a única forma coerente de se fazer História. A reação dos adeptos da Nova História buscou questionar os fundamentos do paradigma tradicional. Nesse sentido, o estudo da Nova História passou a congrega uma diversidade de objetos entendendo toda e qualquer atividade humana como História.

No paradigma tradicional, o historiador deveria estar comprometido em retratar a realidade dos fatos. Tal procedimento, atualmente, é combatido pela nova concepção, pois tanto na escrita da História, quanto na escolha do objeto de estudo, o historiador é dotado de percepções socioculturais que lhe permitem incidir apenas indiretamente sobre a realidade histórica. Os novos objetos estudados pela Nova História propiciam então, o uso de fontes e métodos diversificados além dos registros oficiais.

Nesse movimento, o ensino de História prevê possibilidades de utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico de forma mais pertinente e significativa. Na formação do aluno, isso propicia a diversidade de concepções, o recurso à problematização de aspectos da realidade e da constituição do processo histórico promovendo uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar.

Com base nesse pressuposto, surgem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico em História. Um dos principais pontos de discussão se refere à seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos, condições para compreender a relevância dos estudos históricos. A preocupação central é oferecer intervenções voltadas para um ensino de História significativo em relação aos conteúdos e crítico no que concerne à formação do sujeito histórico.

Convém acrescentar enquanto princípios relacionados ao ensino de História, as habilidades que proporcionam o desenvolvimento do pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Tais habilidades estão voltadas para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social. Estão diretamente relacionadas ao aprendizado em História voltado para a formação de sujeitos agentes e não passivos.

No âmbito da História Nova, percebe-se a importância atribuída à correlação dos conhecimentos trabalhados em História com o cotidiano do aluno. Esse viés metodológico no ensino de História tem seus fundamentos relacionados também às contribuições da Psicologia Genética de Piaget que visa entender a gênese do conhecimento no indivíduo.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos (BITTENCOURT, 2004 p.57).

Um dos principais desafios do professor de História constitui, portanto, a transposição didática dos conteúdos. A referida problemática encontra-se situada principalmente no trabalho com a noção de tempo e espaço cuja ocorrência principal se dá na segunda etapa do Ensino Fundamental.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os

inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (BITTENCOURT, 2004 p.183).

Nessa perspectiva, o nível de abstração destes conceitos requer a transmutação para a concretude no sentido de obter a significação pelo aluno. É nesse exercício de interação do conteúdo com o cotidiano que o sujeito realiza suas elaborações cognitivas.

Dificuldades de aprendizagem em História

É frequente a ocorrência em sala de aula, de alunos que não conseguem relacionar os conteúdos trabalhados em História com a própria realidade. Tal situação culmina com o desinteresse pela disciplina uma vez que o conhecimento não adquire sentido. De modo geral, isso constitui fruto do que se convencionou denominar em Psicopedagogia, de dificuldade de aprendizagem (D.A).

De acordo com PORTO, 2005 p. 11 “o núcleo específico de todo aprendizado se refere ao conhecimento adquirido como o resultado da busca pelo entendimento de algo desconhecido”. Com isso, o ato de aprender compreende a exploração dos aspectos da realidade pelo indivíduo numa relação direta com questões físicas, psicológicas e afetivas.

Nesse processo, alguns alunos apresentam uma discrepância no seu potencial exibindo diversos comportamentos que interferem no desenvolvimento de suas habilidades. É essa condição que os especialistas em Psicopedagogia denominam dificuldade de aprendizagem.

Seus principais características compreendem uma dificuldade nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética (...) independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (FONSECA, 1995 p.252).

Ao contrário do que se costuma pensar, as dificuldades de aprendizagem não se restringem às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em virtude de atingirem habilidades básicas, interferem decisivamente na aprendizagem em História assim como em outras áreas. A referida problemática, no campo da História, situa-se no domínio de conceitos abstratos como os de tempo histórico, por exemplo.

Essas dificuldades não devem ser condicionadas exclusivamente à ocorrência de distúrbios. Muitas delas são adquiridas no desenvolvimento do processo pedagógico escolar em virtude de uma condução inadequada pelo professor. Um aspecto relevante a ser observado consiste na relação do tratamento oferecido à informação com a maturação psicológica do aluno. A Psicologia Genética aponta para a relação entre a aprendizagem e os atributos mentais apresentados pelo indivíduo de acordo com a etapa de seu desenvolvimento.

Piaget estudou com afinco a gênese do conhecimento humano e o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A partir disso, elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que estabelece etapas ou estágios para que ele ocorra. O autor ressalta que cada pessoa tem um tempo próprio para aprender qualquer coisa e destaca que o indivíduo é construtor do seu conhecimento.

Piaget expõe que de 7 a 12 anos o indivíduo situa-se na etapa das operações concretas necessitando relacionar o conhecimento e suas problemáticas a questões próximas à sua percepção, à realidade. Teoricamente, o adolescente ultrapassa esse nível e passa a organizar representações passando ao nível das operações abstratas, se libertando da dependência do perceptual-concreto (ANDREOZZI, 2005 p. 37).

Nesse sentido, é na segunda etapa do nível Fundamental que o ensino de História evidencia queda de rendimento discente. Trata-se do período no qual os alunos enfrentam a transição na forma de pensamento.

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (PIAGET, 1998 p. 262).

Dessa forma, é nessa conjuntura que a figura do professor polivalente é substituído pelo professor de disciplina e que se tornam constantes as dificuldades de aprendizagem em História pela forte presença de abstrações nos conteúdos programáticos. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão de conceitos por meio de linguagem diversificada além de contextualizar a abordagem, problematizando o conteúdo.

Jogo e abordagem psicopedagógica em História

A abordagem psicopedagógica pelo professor no ensino de História pode ser empreendida por meio da utilização do jogo visando a correlação dos conteúdos com a experiência concreta do aluno. O jogo surge como forma de alcance de habilidades inerentes ao trabalho em História. A partir dele, o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu além de antecipar ações e estabelecer estratégias.

É muito fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo (LOPES, 2001 p. 23).

A eficiência do lúdico não é algo que se constatou recentemente. Ao se analisar a concepção de criança através do seu processo histórico, percebemos que estas foram vistas pela sociedade de diversas formas. Isto se dá devido às mudanças ocorridas na própria sociedade que variam de acordo com a época, os valores e o lugar. Mesmo assim, em cada período histórico, nota-se a presença da ludicidade e dos jogos.

Conforme Huizinga (2005, p. 07), “o jogo é o fato mais antigo que a cultura. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”. Desse modo, a utilização do jogo, como princípio de ação intelectual muito favorece a compreensão de aspectos abstratos por meio da concretização de representações.

No processo pedagógico de utilização dos jogos na transposição abstrato – concreto, o papel do professor consiste em mediar e não em resolver os problemas. Os conflitos surgidos no decorrer do jogo devem ser problematizados e a partir de então solucionados pelos alunos.

Um exemplo que pode demonstrar a utilização do jogo em aulas de História consiste no xadrez envolvendo o estudo sobre Idade Média. Por muito tempo se propagou o ideário que atribui a este período a ignorância intelectual decorrente da detenção do conhecimento pela Igreja Católica. Entretanto, atualmente tem sido revista tal perspectiva e os conteúdos passam a tomar significado maior no âmbito das propostas pedagógicas diante do reconhecimento de influências medievais em questões culturais.

A Idade Média caracteriza-se por um grande aprendizado: inicialmente como assimilação da cultura antiga, romana e grega em condições muito precárias de acesso a fontes. E, posteriormente, a recepção desse mesmo legado se dá através dos árabes que em sua expansão, acolheram e desenvolveram esse patrimônio cultural (LAUAND, 1988 p. 21).

Como se verificou anteriormente, os jogos sempre estiveram presentes em diferentes sociedades. E isso não se apresentou de forma diferente no período Medieval.

A sociedade medieval se interessava pelos torneios. Estes com encenação dramática e pompa aristocrática não eram considerados apenas esporte; desempenhavam as próprias funções do teatro ao representarem aspectos da realidade (HUIZINGA, 2005 p. 218).

No âmbito desse processo cultural de vivência cotidiana de jogos e torneios, o xadrez, parte da influência árabe pela incorporação de aspectos persas e indianos, obteve um caráter expansionista. Sua introdução na Europa, ocorrida através da Península Ibérica ocorreu inicialmente baseado na cópia dos elementos originários. Só após certo tempo é que surgem as primeiras modificações no sentido de esboçar uma originalidade europeia.

São inúmeras as referências ao xadrez na literatura medieval assim como os registros de sua prática não só por homens adultos, mas também por mulheres e crianças. O gosto pela diversão do xadrez no medievo tinha com uma de suas justificativas, a necessidade inquirida por Deus em relação a uma postura de alegria dos homens apesar das atribulações impostas pelo contexto.

Mas para que se possa compreender o fenômeno de inserção do xadrez nas práticas medievais, é preciso observar uma das principais características daquela sociedade: o simbolismo. O homem medieval era cercado por diversas práticas simbólicas envolvendo aspectos da realidade como o nome, os números e a própria natureza.

É necessário considerar o acentuado caráter alegórico da cultura da época. O xadrez não constitui exceção: o tabuleiro e as peças representam algo – a guerra, a sociedade ou o drama moral do homem (LAUAND, 1988 p. 24).

O xadrez ao ser incorporado enquanto prática medieval passou a representar características daquela sociedade. As peças bem como seus movimentos simbolizavam elementos medievais tratados de modo dramático na execução do jogo. Portanto, torna-se logicamente viável organizar um procedimento metodológico em História a partir do uso do xadrez na sala de aula. Através dele pode-se elaborar uma proposta envolvendo a construção de um

panorama bem articulado da sociedade feudal identificando as características do referido contexto histórico. Inicialmente, ao apresentar o jogo à turma, o professor deve promover uma reflexão sobre a formação da sociedade feudal a partir da comparação com as peças do xadrez.

Ao correlacionar a compreensão dos personagens contidos no jogo com uma abordagem crítica acerca da formação social naquele período, o passo seguinte consiste em entender os vínculos sociais reconhecendo os mecanismos de poder com a exploração dos movimentos das peças. Não é à toa que cada peça tem à sua frente um peão com o propósito de que este abra o caminho para as manobras. Esta simbologia refere-se diretamente às relações estabelecidas entre servos e aristocracia no campo das estruturas econômicas. Assim, explorando as ações e representações do xadrez, o professor além de trabalhar interdisciplinarmente, promove uma intervenção facilitadora. Com isso, ameniza as dificuldades de aprendizagem em História envolvendo os conceitos e realidades distantes do alunado.

Os alunos podem perceber as características e importância da sociedade na Idade Média de maneira lúdica. Ao mesmo tempo, relacionam passado e presente ao perceber que períodos históricos distantes possuem pontos de ressonância no contexto atual, compreendendo a ação humana enquanto processo cercado de historicidade.

Conclusão

Mediante a ressignificação do ensino de História, nota-se a necessária atenção a ser dispensada às dificuldades de aprendizagem na segunda etapa do nível Fundamental em relação ao ensino de História. Destacam-se, nesse ponto, as problemáticas referentes ao tratamento oferecido aos conceitos históricos. O processo de ensino-aprendizagem envolvendo estes elementos deve considerar a formação do pensamento discente em sua faixa etária contemplando o aspecto da maturação.

Portanto, os procedimentos metodológicos devem partir de uma linguagem facilitadora que respeite a transição do pensamento concreto para o abstrato. Um olhar psicopedagógico pode nortear o desenvolvimento desta prática através da utilização do jogo que fundado na ludicidade permite a aproximação de conteúdos abstratos e distantes da realidade concreta do aluno.

A exemplificação do xadrez demonstra como o jogo enquanto procedimento de intervenção docente facilitadora contribui para a significação do conhecimento histórico pelo aluno. A correlação entre uma sociedade histórica distante e a atualidade favorece a compreensão de conceitos e a formação do pensamento histórico. Além disso, amplia a consciência do aluno como sujeito histórico ao fazê-lo perceber-se enquanto tal a partir da percepção de que é permeado pela relação constante entre presente e passado.

REFERÊNCIAS

- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. 5 ed. São Paulo: Olho d'água, 2005.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2002.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAUAND, Luiz Jean. **O xadrez na Idade Média**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança e o ensino de História**. In: Sobre a pedagogia - Textos inéditos. Silvia Parrat e Anastasia Tryphon (org.). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2005.

CAPÍTULO 11

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD): PROPOSALS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Magno Alexon Bezerra Seabra¹

Silvânia da Silva Santos²

Ângela Maria Félix da Silva³

Larissa Sousa Henrique de Meireles⁴

Luciana Ramos Beltrão⁵

Naiara de Souza Sales⁶

Suênya de Souza Silva Araújo⁷

RESUMO: Objetivou-se no presente texto apresentar conceitos, atividades e aspectos que norteiam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mello (2007) considera o TEA como um transtorno determinado por mudanças existentes a partir de idades imaturas, especificamente que antecede dos três anos de vida, e que se caracteriza sempre por equívocos qualitativos na comunicação, no convívio social e no exercício da criatividade. Discursou-se sobre conceitos, características e atividades propostas para professores atuarem com estudantes com TEA. O sujeito com TEA, apresenta algumas características de comportamento social, com certa variação dos tipos e em relação ao nível do transtorno. De acordo com DSM-V (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014) as características principais do Transtorno do Espectro Autista é permanente prejuízo na comunicação social, na interação social, nos comportamentos sucintos e repetitivos de atividades ou interesses. Descreveu-se três atividades para o professor atuar com crianças com autismo.

Palavras-chaves: TEA. Metodologia. Atividades lúdicas.

ABSTRACT: The aim of this text was to present concepts, activities and aspects that guide Autistic Spectrum Disorder (ASD). Mello (2007) considers ASD as a disorder determined by existing changes from immature ages, specifically that precedes the three years of life, and that is always characterized by qualitative mistakes in communication, social interaction and the exercise of creativity. The concepts, characteristics and activities proposed for teachers to work with students with ASD were discussed. The subject with ASD, has some characteristics of social behavior, with some variation of types and in relation to the level of the disorder. According to DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014), the main characteristics of Autistic Spectrum Disorder are permanent damage to social communication, social interaction, succinct and repetitive behaviors of activities or interests. Three activities were described for the teacher to work with children with autism.

Keywords: ASD. Methodology. Ludics activities.

INTRODUÇÃO

Objetivou-se no presente texto apresentar conceitos e aspectos que norteiam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito educacional, no que se refere especificamente às

¹ Docente da Universidade Federal da Paraíba (magnoalexon@hotmail.com).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (sss.sil@hotmail.com).

³ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

⁴ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

⁵ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

⁶ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

⁷ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

questões das práticas pedagógicas. Como base para as discussões deleitou-se sobre o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014), configurando então o presente estudo como bibliográfico.

Do ponto de vista social, é essencial o envolvimento participativo dos profissionais da educação no estudo do TEA, pois contribui para uma prática pedagógica mais adequada, promovendo desta forma, a inclusão e a formação dos estudantes com esse transtorno.

Atualmente, vivencia-se iniciativas que estimulem e se efetivem o paradigma da inclusão em todos os ambientes da sociedade, incluindo principalmente, o espaço escolar. Sabendo disto, destaca-se que a inclusão é muito mais do que inserir a pessoa com TEA no ambiente escolar, é mais do que o simples fato de matricular na escola, é preciso acompanhamento e preparação, tanto do professor, quanto de toda a escola que o recebe, sendo de grande importância para o desenvolvimento desta criança. Salienta-se que não é o indivíduo com TEA que deve adaptar-se ao ambiente, mas o ambiente que deve ser adaptado para recebê-lo com suas especificidades, pois as leis vigentes no Brasil, determinam que isso de fato aconteça. No entanto, infelizmente, existem escolas que não estão preparadas para recebê-los, e há muito o que fazer, para que os mesmos, possam ser incluídos, no campo da capacitação de professores e auxiliares da escola e da produção de recursos que auxiliem nas aprendizagens dos mesmos.

Na história sobre o autismo, muitos foram os pesquisadores que trouxeram sua contribuição, a fim de descobrir, possíveis formas de se conhecer mais sobre o transtorno e apresentar hipóteses e soluções que promovessem o desenvolvimento das pessoas com TEA.

Então, antes havia o autismo infantil, autismo clássico, síndrome de asperger, agora todos se configuraram como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nomenclatura-se pessoa com TEA ou para resumir, pessoa com autismo.

Por conseguinte, as seções a seguir apresentam a descrição dos conceitos, as características, tipos do TEA, e as atividades propostas para serem desenvolvidas com crianças com autismo, situando o trabalho pedagógico a ser vivenciado junto as mesmas. Por fim, as considerações finais, ressaltando reflexões quanto à importância do conhecimento na formação do docente e ao processo de aquisição de aprimoramento e conhecimento do TEA.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DESCRITAS SOBRE O TEA

Alguns autores descrevem vários conceitos em relação ao TEA, podendo haver alguns equívocos em seu conceito. Conforme Orrú (2012), descreveu que a pessoa com autismo é um vocábulo de origem grega (autós), que quer dizer por si próprio. É uma expressão empregada no meio psiquiátrico para designar atitudes humanas que se concentra em si próprio, melhor dizendo, retornando em especial para o sujeito.

Mello (2007) considera o TEA como um transtorno determinado por mudanças existentes a partir de idades imaturas, especificamente que antecede dos três anos de vida, e que se caracteriza sempre por equívocos qualitativos na comunicação, no convívio social e no exercício

da criatividade. Ainda segundo o autor as pessoas com autismo têm sua evolução física normal, o que acontece é que eles apresentam dificuldades para interação social ou afetivas, demonstrando viver em um mundo só deles, solitários, isolados.

Conforme destaca Lampreia (2004), ao longo dos anos, desde a primeira formulação do transtorno descrito por Kanner (1943), o autismo, que hoje é TEA (Transtorno do Espectro Autista) tem sido visto, predominantemente, como um transtorno social/afetivo. Ainda de acordo com Kanner (1948), em seu manual de psiquiatria infantil, a maioria das crianças que chegavam até ele, com características de autismo (TEA), tinham características em comum, os pais ou avós e trabalhavam como médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos, e apresentavam inteligência acima da média.

A respeito do desenvolvimento da pessoa com autismo, as afirmações são oriundas da literatura acumulada sobre o transtorno, refere-se como esse indivíduo é tratado na sociedade. Segundo Orrú (2012, p.31):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere ao transtorno, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, {...} nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Para além dos aspectos e conceitos aqui abordados, o sujeito com TEA, apresenta algumas características de comportamento social com certa variação dos tipos e em relação ao nível, de acordo com o grau do transtorno. Independentemente deste, é possível, através de trabalhos multidisciplinares que envolvem profissionais da fonoaudiologia, pedagogia, psicopedagogia entre outras, possibilitar o desenvolvimento desses sujeitos e de sua evolução, variando de acordo com cada sujeito, considerando sua singularidade.

A este respeito, Almeida, Costa e Seabra (2020, p. 37) registram: “O comportamento autístico, varia a partir do nível em que o indivíduo se encontra, que é o leve, o moderado e o severo. Há casos de autistas que não falam, e essa condição é explicada a partir do nível que eles possuem”.

Inclusive, dois tipos de comportamentos que podem ser apresentados, os autoestimulatórios e os autolesivos. Os comportamentos autoestimulatórios se caracterizam por movimentos de repetição que envolve o corpo ou o manuseio de objetos e não causam danos ao sujeito ou outro; enquanto o comportamento autolesivo, também chamado de autoagressivo, o sujeito com TEA fere a si mesmo de diversas formas, seja com movimentos do corpo contra objetos e paredes ou mesmo mordidas e ingestão de elementos não comestíveis.

De acordo com Romero (2016), diz que os comportamentos autoestimulatórios se caracterizam por envolver os sentidos, como o olhar fixo para luzes e pontos específicos, o tapar os ouvidos mesmo quando não há ruídos altos, cheirar pessoas e objetos, entre outros. Ainda em relação aos sentidos, no que tange a audição já é comprovada a sensibilidade maior a ruídos que

em níveis altos, como queima de fogos, podem desencadear o aumento destes comportamentos gerando crises descrito por Sulpino (2007).

De acordo com Reis; Pereira; Almeida (2013), citado por Romero, dizem que esses comportamentos citados podem decorrer de uma disfunção do processamento sensorial (DPS) que se trata da dificuldade do sujeito tem em regular respostas às entradas de estímulos que recebe, causando prejuízos nos níveis pessoal, social e educacional.

Por essas características, muitas vezes, existe prejuízo nas relações sociais e pessoais e nesse sentido, a escola, tem papel fundamental em duas vias. No trabalho com os alunos que não tem TEA, na aprendizagem do convívio com o que nos torna singulares, nos processos de compreensão e socialização sem preconceitos e inclusiva. E em outra via que abrange o fazer pedagógico que inclui os sujeitos com TEA, através da adaptação das atividades pedagógicas, de forma, que o sujeito com TEA seja incluído com os demais mesmo que sua atividade direta tenha elementos que possibilitem seu desenvolvimento em ritmo próprio.

Nesse sentido as atividades pedagógicas serão trabalhadas de acordo com a especificidade da criança, de acordo com Cunha (2016) “existem procedimentos pedagógicos que podem ser utilizados nesses casos: cartões com imagens ou figuras, músicas, contatos sensoriais poderão ser de grandes valias”, neste sentido trabalha-se com a disciplina de português e matemática.

De acordo com o DSM-V (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014), as características principais do Transtorno do Espectro Autista é permanente prejuízo na comunicação social e na interação social e comportamentos sucintos e repetitivos de atividades ou interesses.

Há uma tríade que esclarece o comportamento de pessoas com autismo a dificuldade de comunicação tendo uma dificuldade de se comunicar, através de gestos, linguagem corporal. Dificuldades na interação social é uma dificuldade social difícil de manter relações com o outro, atividades restrito-repetitivas. Geralmente a característica mais específica de uma pessoa com autismo é a interação social, a dificuldade de olhar diretamente nos olhos, de entender sinais, de fazer amizades, brincar com outras crianças.

A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012. p. 9-10)

Portanto, uma das áreas mais comprometidas das pessoas com autismo é a comunicação, seja verbal ou facial. Todavia, para facilitar o trabalho do professor, registrou-se algumas atividades para o mesmo atue com pessoas com TEA.

ATIVIDADES PROPOSTAS

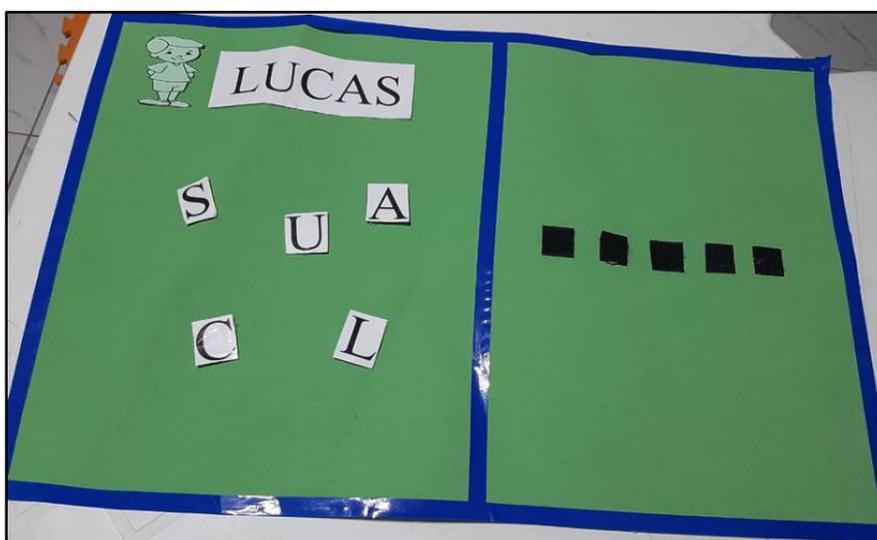
1ª atividade: Alfabetização do nome próprio

Objetivo: Conhecer o seu próprio nome, trabalhar a coordenação motora fina, associar a imagem (foto) ao nome.

Material utilizado: EVA, cola, velcro, folha de papel officio, imagem, fita azul, durex, tesoura.

Esta atividade proporciona o conhecimento das letras do seu nome, trabalhando a coordenação motora ao pegar uma letra e colar no velcro, até formar seu próprio nome e identificar sua própria imagem.

Figura 01: Alfabetização do nome próprio



Fonte: Grupo de Estudos

2ª atividade: Associação de cores, formas e leitura das figuras

Objetivo: Trabalhar cores e formas geométricas, associar a cor que está do lado esquerdo com a cor que está do lado direito. Trabalhar a leitura das figuras.

Material utilizado: Papel guache, tesoura, EVA, cola, velcro.

Coloca-se as cores em um papel guache com velcro com cores distintas. Esta atividade estimula o estudante a identificar a cor e encaixar no velcro que está do lado oposto, de acordo com a respectiva cor. Trabalhar as cores e formas para que a criança identifique as cores e formas semelhantes. Pedese para que a criança pegue uma determinada cor e colocar no local de cor e forma igual. E poderá trabalhar a leitura das cores e formas, por exemplo: destacamos os nomes que estão colada com velcro nas figuras e colocamos ao lado do recurso, pediremos que a criança coloque o nome do círculo, e o nome da cor respectiva da forma. Trabalhando assim a leitura também.

Figura 02: Associação de cores, formas e leitura das figuras



Fonte: Grupo de Estudos

3ª atividade: Números e quantidade

Objetivos: Associar os números a quantidade.

Material: Cartolina, imagens de estrelinhas, números em eva, velcro, cola e durex colorido.

Esta atividade exercita o estudante a compreender o numeral certo à quantidade de estrelinhas. Coloca-se os numerais misturados de um lado da cartolina e do outro lado as estrelinhas. Solicita à criança que identifique e pegue os números colocando de acordo com a quantidade de estrelinhas expostas.

Figura 03: Números e quantidade



Fonte: Grupo de Estudos

As atividades descritas acima, poderão sofrer adaptações, de acordo com as singularidades e particularidades de cada sujeito e de cada realidade escolar. As ideias acima são

parâmetros para que os professores flexibilizem e atuem de forma criativa com as pessoas com TEA.

CONCLUSÃO

A construção deste trabalho deu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca da inclusão da criança com TEA na escola, na qual fez-se necessário estudos e pesquisas em artigos e livros, entre outros materiais relacionados com essa temática, objetivando apresentar o percurso histórico da pessoa com autismo.

Elucidou-se teorias e atividades que precisam ser refletidas pelo professor em sua prática cotidiana, pois realizou-se um recorte de tantas outras maneiras de enxergar e lidar com crianças com TEA. Destacou-se que, de fato, para que haja uma educação inclusiva é preciso haver de forma significativa ensino e inclusão articulados, compreendendo que para incluir não basta estar, mas sim fazer parte, se sentir integrante, aprender, interagir, se socializar.

Considera-se que este trabalho contribua de forma efetiva para o campo educacional em sua totalidade, formação docente inicial, formação docente continuada, práticas pedagógicas, relações de ensino-aprendizagem e essencialmente, com a área de educação especial, no intuito de demonstrar a necessidade e importância da real inclusão de crianças com deficiência em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Priscila Regina Barbosa de; COSTA, Thalita Janaína de Souza; SEABRA, Magno Alexon Bezerra. O Transtorno do Espectro Autista (TEA): caracterização e propostas pedagógicas. In.: SEABRA, Magno Alexon Bezerra; SANTOS, Edilene da Silva; SANTOS, Silvânia da Silva.(Org.). **Transtornos e distúrbios de aprendizagem em tempos de inclusão**. João Pessoa : Editora do CCTA, 2020.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5**. tradução. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - e. Porto Alegre : Artmed, 2014. xlv, 948 p..

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas/Eugênio Cunha – 4 ed Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. 144p.: 21cm.

LAMPREIA, Carolina. **Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo**: uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.111-120,2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p. 21cm.

ORRÚ, Sílvia Ester, **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012. 188 p. 21cm.

ROMERO, Priscila, **O aluno autista**: avaliação, inclusão e mediação; prefácio Eugênio Cunha – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. 100p.:21cm

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

Liliane Pereira de Souza- Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" (UNESP/Rio Claro). Foi aluna do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2015). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração e Pedagogia. Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica. Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. MBA em Gestão de Recursos Humanos. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação.

ISBN 978-65-86212-46-4



9 786586 212464 >