



ANAIS

6º Congresso Internacional de Aprendizagem e Neurociências 2020

TEMA:

Saúde Educacional – A inclusão efetivada em intervenções assertivas e inovadoras: a multidisciplinaridade reconfigurando os impactos dos transtornos e dificuldades de aprendizagem na escola, na família, na clínica e na sociedade de forma geral

19 a 22 de novembro de 2020
Online

ISSN 978-65-81152-92-5

Anais

Congresso Internacional de
Neurociência e Aprendizagem

Brain Connection Brasil 2020

Saúde Educacional - A inclusão efetivada em intervenções assertivas e inovadoras: a multidisciplinaridade reconfigurando os impactos dos transtornos e dificuldades de aprendizagem na escola, na família, na clínica e na sociedade de forma geral.

19 a 22 de novembro de 2020

Online

EXPEDIENTE

Presidência

Prof.^a. Dr.^a. Ângela Mathylde Soares - Brasil
Dr. Luís Miguel Neves - Portugal

Comissão Científica

Coordenação

Profa. Dra. Jalmiris Regina O. R. Simão
Profa. Dra. Donalda Baeta

Membros

Prof.^a. Ma. Ana Antunes
Profa. Dra. Ana Catharina Mesquita de Noronha
Prof.^a. Ma. Andreia Cristina Barreto
Prof. Dr. Antony de Paula Barbosa
Prof.^a. Dra. Débora Araújo Leal
Prof.^a. Ma. Eliana Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Eugênio Cunha
Prof. Dr. Fernando César Capovilla
Prof.^a. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa
Prof.^a. Dra. Lívia Stocco Sanches Valentin
Prof.^a. Ma. Luciana Pereira da Rocha Thomsen
Prof.^a. Dra. Maria Lúcia Miranda Afonso
Prof.^a. Ma. Marta Pires Relvas
Prof.^a. Dra. Miriam Damazio
Prof.^a. Dra. Monique Beltrão
Prof. Ma. Otacílio José Ribeiro
Prof.^a. Dra. Renata Livramento Mendes
Prof.^a. Dra. Rita de Cássia Duarte Leite
Prof.^a. Dra. Maria Rita Figueiredo Thompson de Carvalho
Prof.^a. Dra. Roberta Rossi Oliveira Palermo
Profa. Dra. Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes
Profa. Dra. Valéria Pinto Freire

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Carla Machado
Profa. Ma. Adriana Aguiar Miranda
Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira
Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares
Profa. Dra. Cláudia da Silva
Profa. Dra. Giseli Donadon Germano
Profa. Dra. Jalmiris Regina O. R. Simão

Profa. Dra. Luciana Maria Castrillon
Profa. Dra. Luciana Mendes Pereira Simão
Prof. Dr. Luís Miguel Neves
Profa. Dra. Maíra Anelli Martins
Profa. Maria Izabel G. Rocha e Silva
Profa. Dra. Maria Nobre Sampaio
Profa. Dra. Miryan Cristina Buzetti
Profa. Dra. Monique Herrera Cardoso
Profa. Dra. Rita De Cássia Duarte Leite
Profa. Dra. Sandra Maria A. de Oliveira
Profa. Dra. Vera Lúcia Orlandi Cunha
Prof. Ma. Thales Vianna Coutinho
Profa. Ma. Yole Cristina De Souza Neves

Comissão Organizadora

Profa. Dra. Ângela Mathylde
Profa. Dra. Monique Beltrão
Profa. Dra. Jalmiris Regina Simão
Psicopedagoga Sheyla Baumworcel
Profa. Esp. Simone Melo
Profa. Me. Eliana Ribeiro dos Santos
Profa. Esp. Andreia Luana de Jesus Martins
Profa. Mestranda Luciana Felipetto
Prof. Dr. Jaime Zorzi
Profa. Ma. Júlia Eugênia Gonçalves
Profa. Ma. Lúcia Helena Costa
Profa. Dra. Roberta Palermo
Neuropsicopedagoga Izabel Rocha
Profa. Esp. Elislânia dos Santos Pereira

Comissão Organizadora Internacional

Prof. Dr. Luís Miguel Neves – Europa
Profa. Dra. Donalda Baeta - Europa

Secretaria

Gláucia Ferreira

Editoração

Lucas Burani
Profa. Dra. Jalmiris Regina Simão

Autor Corporativo

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

Periodicidade

Anual

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Os Anais do 6º Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2020, em sua sexta edição, tem como objetivo central criar um acervo para acesso de pesquisadores, acadêmicos, profissionais da área e a comunidade em geral. O evento que contou com a participação de profissionais de renome e estudantes da graduação e pós-graduação de diversas instituições educacionais do Brasil e do exterior, vem se tornando em cada edição, um rico lócus de discussão socialização de conhecimentos. Os congressistas e palestrantes, bem como apresentadores dos trabalhos científicos receberam certificados com a chancela do Projeto Europeu Erasmus+ - Caminhando Para uma Escola Inclusiva, que tem a parceria da Omnes Pro Uno - Entidade de Solidariedade Social, tendo em vista a relevância dos temas apresentados apoiarem as políticas e práticas voltadas para a inclusão.

Os trabalhos científicos foram apresentados nos formatos comunicação oral.

A revisão dos textos aqui publicados e o seu conteúdo são de inteira responsabilidade dos autores.

FOCO E ESCOPO

Os Anais do 6º Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2020 são compostos por trabalhos científicos apresentados no evento, no formato Comunicação Oral e Pôsteres, de acordo com o tema central e dentro dos eixos temáticos.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

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

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

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

NORMAS

Os artigos publicados obedeceram às normas publicizadas através do Regulamento de Submissão e Apresentação do 6º Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection Brasil 2020.

Profª. Drª. Ângela Mathylde Soares
Presidente
Brain Connection Brasil

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



Sumário

PÔSTERES

- “COMO LIDAR COM A DISLEXIA” - GUIA PRÁTICO PARA PACIENTES, FAMILIARES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE. 2020. 9**
Maria Ângela Nogueira Nico, Áurea Maria Stavale Gonçalves
- AMPLIANDO ESTRATÉGIAS DE DIVISÃO NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DE MATERIAL CONCRETO 12**
Rafael Rossi de Sousa
- ASSISTÊNCIA AOS MAIORES DE 60 ANOS À LUZ DO ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR 15**
Weliton Pereira de Aquino, Alessandro V. Soares Ferreira, Alan Roberto de Miranda, Érico Otavio D. Crispim da Silva e Felipe Viegas Tameirão
- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA 23**
Maria Inês Vasconcelos Rodrigues de Oliveira
- PLANO DE AÇÃO PARA ORGANIZAR A DEMANDA ESPONTÂNEA NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA SANTA CRUZ I EM CARATINGA – MINAS GERAIS 28**
Lorrayne Matins Monteiro, Dra. Wania Cristina da Silva
- PENSAR A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS 29**
Weliton Pereira de Aquino

COMUNICAÇÃO ORAL

- “A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA GESTÃO DA DIVERSIDADE 39**
Renata Cristina Gomes Batista, Thiago Soares Nunes, Felipe Guimarães Valu
- AÇÕES ORGANIZACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DE GESTÃO DE PESSOAS 50**
Vandenilda Pereira Leite, Thiago Soares Nunes
- QUALIDADE DO SONO EM IDOSOS DURANTE A PANDEMIA 60**
Cátia Magoso Evagelista Ribeiro do Vale, Eduardo Leite Ribeiro do Valle



Sumário

COMUNICAÇÃO ORAL

DISLEXIA E DISGRAFIA: ANÁLISE DOS PROCESSOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS	65
Ciseli Donadon Germano, Milena Sansone Duarte Maciel, Isabela Tiezi Rombo, Laraíssa Angleni Machado Pereira, Simone Aparecida Capellini	
CAPACITISMO ESTRUTURAL RELACIONADA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA	70
Renata Cristina Gomes Batista, Thiago Soares Nunes, Felipe Guimarães Valu	
O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES NO BRASIL ENTRE 1994 E 2019: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	79
Meylane Belchior de Sá Menezes	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	87
Mariana Queiroga Gomes, Aliny Vitória Martins Cunha, Arabie Bezri Hermont, Nivânia Maria de Melo Reis	
NEUROCIÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES PARA O TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO	93
Núbia Martins Gonzaga	
A REABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR - DELINEAMENTO EXPERIMENTAL DE CASO ÚNICO	102
Fabricia Quintão Loschiavo Alvares	
PERFIL PERCEPTO-VISO-MOTOR E DE ESCRITA MANUAL EM ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	108
Ciseli Donadon Germano, Milena Sansone Duarte Maciel, Simone Aparecida Capellini	



Sumário

COMUNICAÇÃO ORAL

- AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PREMATURIDADE À SEGUNDA INFÂNCIA **114**
Karen Jeannette Crosara Teles Horta
- A TELEFONOAUDIOLOGIA EM GRUPOS DE JOVENS E ADULTOS COM TRISSOMIA 21: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE LINGUAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA **118**
Larissa Seabra Toschi, Ariane Ruben Calaça Di Menezes
- AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDENDO OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM MAIS EVIDENTES NO CONTEXTO ESCOLAR **126**
Juliana Padilha, Celina Pires do Rio Oliveira
- AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) **135**
Gizele Aparecida de Almeida, Luciana Hoffert Castro Cruz
- AUTISMO E A EDUCAÇÃO: MÉTODO ABA (ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA) COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **149**
Daniela dos Santos Ferreira Oliveira
- APRINCÍPIOS DO DUA (DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM) SOB A PERSPECTIVA DA METODOLOGIA CDRA (CLASSIFICAÇÃO DIGITAL PARA REENQUADRAMENTO DE APRENDIZAGEM) **154**
Rosana Mendes Ribeiro

PÔSTERES



Congresso Internacional de
Neurociências e Aprendizagem

Brain
Connection
ONLINE OFICIAL



Brain
Connection
Desenvolvendo o cérebro e melhorando a vida



“Como lidar com a dislexia”- guia prático para pacientes, familiares e profissionais da educação e da saúde. 2020.

Maria Ângela Nogueira Nico
Áurea Maria Stavale Gonçalves

A dislexia é nosso foco de trabalho. Há mais de 30 anos as autoras atuam em avaliação e intervenção multidisciplinar na Associação Brasileira de Dislexia-ABD - em cursos para pais, professores, coordenadores de escola e profissionais e também atuam com intervenção em consultório particular.

Ao longo dos anos, recebemos pedidos desse público para que fizéssemos uma publicação sobre o assunto que fosse esclarecedor e em uma linguagem acessível também às pessoas leigas.

Sabemos que um dos principais fatores de risco para a dislexia é a falta de informação e esse motivo foi um motivo que nos impulsionou na escrita deste trabalho.

Propusemo-nos a explicar o que é a dislexia do desenvolvimento -esse Transtorno Específico de Aprendizagem- como identificá-la, explicando os sinais que podem ser observados tanto nas salas de aula desde a Pré-escola e também em casa pelos pais, além, é claro, do que é constatado nos consultórios de profissionais especializados. Sabe-se que a intervenção precoce facilitará o desenvolvimento do aprendizado dessa criança, além de evitar que ela acumule fracassos, sofra bullying e tudo isso tenha um impacto negativo na sua autoestima com sérias consequências para seu aprendizado e desenvolvimento.

Falamos da criança de risco, da grande importância da avaliação precoce. A criança de risco é a expressão utilizada para denominar crianças que, embora muito novas para concluirmos o diagnóstico, apresentam vários sinais indicativos da dislexia. Cada vez mais estudos apontam características que podem ser observadas em crianças menores de 6 anos e que devem ser consideradas pois são indicativos para que se procure uma avaliação e/ou orientação profissional.

A avaliação multidisciplinar na Associação Brasileira de Dislexia, ABD com sua parceira, Centro Especializado em Distúrbio de Aprendizagem, CEDA pode ser realizada a partir de 6 anos de idade. No entanto, como o principal sinal da dislexia é a dificuldade na leitura e escrita e, nessa faixa etária a criança ainda está no início do processo de alfabetização, tendo sido exposta durante um período muito curto de tempo a esse processo, ainda não é possível identificar o quadro como definitivo.



Pode parecer incoerência fazer uma avaliação sem a possibilidade de concluir o quadro, mas vale ressaltar que acreditamos na importância da avaliação precoce, devemos considerar que, se fizermos a opção por aguardar o “tempo da criança” estaremos perdendo um tempo precioso que depois terá pouca probabilidade de ser recuperado, pois será criada uma lacuna difícil de ser compensada. As crianças que foram submetidas a programas de intervenção precoce mostraram melhoras significativas nos pontos em que estavam aquém de seu grupo de classe, como reconhecimento das letras, habilidades fonológicas e rapidez na leitura. As identificações precoces com intervenção também têm mais chances de sucesso graças à plasticidade cerebral, que é mais intensa em crianças mais novas e possibilita uma reorganização neural para as habilidades estimuladas.

Dedicamos um capítulo especial para os professores que geralmente tem o primeiro contato com as dificuldades de aprendizagem da criança, estão com elas por bastante tempo ao longo do dia e tem o poder mágico de, com sua fala, seu olhar, sua sabedoria, promover nessa criança o desejo de aprender e ativar a crença de que elas podem sim avançar, com ou sem dificuldades. Também apontamos algumas sugestões para lidar com esses alunos na sala de aula, procurando instrumentalizar os professores a fim de que possam incluir os alunos disléxicos- e com outros transtornos de aprendizagem- e deixá-los confortáveis para participar de atividades e para serem avaliados de maneira justa com as adequações necessárias, explicamos como é realizada a avaliação multidisciplinar e interdisciplinar e o quanto ela é essencial para identificar o que está ocorrendo com a criança (adolescente ou adulto) e indicar caminhos a serem seguidos.

Na nossa experiência percebemos que muitos pais após a avaliação multidisciplinar e mesmo tendo participado da entrevista devolutiva e orientações ainda têm muitas dúvidas com a terminologia dos relatórios, por isso procuramos descrever também as comorbidades que podem co-ocorrer com a dislexia com descrição de suas principais características, como o Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, Discalculia, Disgrafia, dificuldades emocionais, dentre outras.

Incluimos ainda um capítulo com as dúvidas mais frequentes que recebemos, procurando esclarecê-las e o histórico da Associação Brasileira de Dislexia, Instituição que há mais de 35 anos luta pelos disléxicos. Mostramos em cada página deste livro que os disléxicos não são incapazes, ao contrário, um dos grandes obstáculos para a realização deles é o conjunto de percepções equivocadas que muitas pessoas importantes, como pais e professores, têm sobre eles.



Como o impacto emocional da dislexia pode causar muitas consequências, insistimos na informação, na detecção e na intervenção precoce. É inacreditável a quantidade de casos não identificados e diagnosticados nas escolas. E mesmo identificados e diagnosticados, muitas vezes, para serem atendidos como têm direito, ainda dependem da boa vontade de coordenadores e professores, pois ainda não temos, até hoje, um padrão de atendimento que ocorra automaticamente após ser apresentado um relatório multidisciplinar com identificação do quadro.

A falta de informação sobre a dislexia do desenvolvimento ainda é um dos maiores problemas para o disléxico. A intervenção tardia pode causar muito sofrimento que poderia ser evitado. Portanto, é nítida a importância da identificação dos primeiros sinais em crianças com fatores de risco com o uso de estratégias preventivas, bem como o diagnóstico precoce, quando possível. Cabe ressaltar que as influências dos aspectos neurobiológicos e socioculturais envolvidos na dislexia enfatizam a singularidade dos indivíduos disléxicos e interferem na conduta terapêutica adequada. Essas singularidades são identificadas através de uma perspectiva multidisciplinar com interface entre saúde e educação.

Somente com o auxílio de profissionais de diversas áreas, é possível identificar os preditores cognitivos em transtornos de leitura e a natureza e extensão dos déficits, e obter, de forma assertiva, o diagnóstico e a intervenção. Salienta-se ainda a importância dos pais e professores nesse processo é altamente benéfica para promover a eficácia terapêutica.

Por fim, enfatizamos a importância de estarmos atentos à variabilidade individual e ao fato de que cada estratégia deve ser adaptada às características de cada pessoa. Além disso, as habilidades neuropsicológicas são influenciadas por diversos fatores: ambientais, socioculturais, emocionais, familiares e pedagógicos.

Não pretendemos esgotar o assunto, mas esperamos contribuir de maneira significativa para maior informação sobre o tema, maior acolhimento para os disléxicos a fim de que possam trilhar um caminho em que suas habilidades possam ficar evidenciadas e que consigam realizar-se na área que assim escolherem e desejarem atuar.

AMPLIANDO ESTRATÉGIAS DE DIVISÃO NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DE MATERIAL CONCRETO

Rafael Rossi de Sousa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre os aspectos do ensino da divisão e sua complexidade abstrativa nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo sua aplicação prática ocorrido em uma turma de 4º ano regular em escola pública periférica do Rio de Janeiro.

Após a sondagem diagnóstica inicial, observou-se que a turma, composta por 32 alunos, havia pouca ou quase nenhuma estratégia de divisão para a resolução de cálculos básicos propostos na avaliação, expressando a não consolidação do algoritmo. Diante a constatação, o professor regente buscou alinhar os conteúdos previstos às especificidades da turma num plano de ensino que contemplasse a construção das habilidades previstas juntamente com as defasagens demonstradas, numa perspectiva de construir os conhecimentos necessários de forma contextualizada a partir de suas necessidades pedagógicas.

[...] ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um 'aprender' mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um 'aprender' que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade (FIORENTINI; MIORIM, 1993, p. 5).

Dada a demanda de fatores pedagógicos e ambientais que preexistiam, optou-se por uma abordagem baseada nos aportes referenciais da área da matemática, pedagogia, desenvolvimento e neurociência disponíveis, visto a necessidade de integração e construção de conhecimentos de forma plena e que atendesse as mais diferentes estratégias de aquisição de cada aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino dos algoritmos matemáticos muitas das vezes é condicionado por meio da repetição de exaustivas listas de fixação que acabam desmotivando e não atingindo os objetivos propostos pelo docente, acarretando baixa autoestima, defasagens pedagógicas e aversão aos conteúdos da matemática por parte do estudante. Para Nunes et al. (2002, p. 171), "ao aprender os algoritmos, os alunos deixam de refletir sobre as relações entre diferentes aspectos das situações que envolvem a multiplicação". Observa-se a precariedade da não contextualização a partir da não reflexão da produção dos estudantes, observadas pelas avaliações diagnósticas propositivas voltadas ao conhecer o aluno, não apenas de classificá-lo em 'sabe' ou 'não sabe', em 'tem essa competência' ou 'não tem'.



Dados os resultados da avaliação diagnóstica realizada com a turma de 4º ano, verificou-se a apropriação esperada para os algoritmos da multiplicação, soma e subtração de forma eficiente, inclusive em cálculo mental, constatando que a divisão deveria partir de princípios mais ‘palpáveis’ para os alunos, vista a situação dada. Iniciou-se a intervenção por problemas cotidianos, como partição de conjuntos do mobiliário da classe, de lápis dos estojos e degraus da escada da escola, de caráter intuitivo e problematizado.

[O uso de procedimentos intuitivos ou estratégias pessoais para resolver cálculos ou problemas é um recurso didático. [...] a ideia que sustenta essa prática é que, utilizando os próprios recursos, os alunos resolvem operações e problemas com mais facilidade que aplicando símbolos abstratos e algoritmos convencionais (GÓMEZ-GRANELL, 1983, p. 176).

Nessa altura, o material didático já iniciara o algoritmo da divisão, porém a mesma maneira que apresentado em anos anteriores (resolução convencional, direta e longa) e que não surtiram resultados significativos, contrariando pressupostos essenciais, como Ausubel (1982) que busca em suas análises o ensino e aprendizagem por meios significativos e contextualizados.

Nas operações aritméticas, Kamii e Declark (1991, p. 93) enfatizam que “aprender a somar, subtrair e multiplicar envolve um raciocínio lógico matemático, e raciocínio não é técnica. O raciocínio não se desenvolve e nem pode ser aperfeiçoado meramente através da prática”. Tal raciocínio, no entanto, necessita de uma sistematização e aplicabilidade concreta, pois encontrar apenas a resposta difere de como pensar e agir para encontrá-la, explicitando a necessidade do desenvolvimento conceitual.

A articulação do trabalho pedagógico avançou na estrutura partitiva, deixando as questões intuitivas e apropriando-se das situações-problemas de forma explícita e sistematizada, a fim dos alunos terem uso e aplicabilidade dos conceitos práticos realizados durante as semanas que se passaram. O uso da divisão por quota também iniciara-se, vista a necessidade de atender às diferentes formas de pensar a divisão expressas pelos alunos. Correa (2004, p. 2) junto de Vergnaud (1991), explicita a diferenciação e complementação de cada uma das situações “nos problemas de divisão partitiva, dados a quantidade a ser dividida e o número de quotas, perguntasse à criança pelo tamanho da quota. Inversamente, nos problemas de divisão por quotas, é dado o tamanho da quota e pergunta-se, então, pelo número de quotas existentes”. Foram propostas nesta etapa desafios que contemplassem a busca por estratégias pessoais e/ou pré-concebidas. Houve percepção de grande movimentação por parte dos alunos, visto que eles deveriam apresentar suas estratégias para a classe. Para Lent (2002), os fatores motivacionais estão ligados às áreas límbicas do cérebro, onde destaca que a motivação faz o sucesso ser maior e sua ausência faz com que o fracasso seja constante.

Porém, a persistência dos erros por posição dos termos mantinha-se elevada, em detrimento da apropriação do conceito de forma prática. Para tanto, lançou-se mão de uso de estratégia com material concreto a fim de organizar os procedimentos e ilustrar visualmente o processo a ser desenvolvido.

METODOLOGIA

A tarefa inicial apresentada pela turma consistia numa atividade de decomposição numérica direta, de forma coletiva, guiada pelo professor no quadro em duas operações de divisão. Foram inseridos números manuseáveis em fichas para decomposição numérica e fichas com personagens. As fichas com números serviram para a decomposição do dividendo e as de personagem para representar o divisor.



Realizadas as operações, o professor entregou para cada aluno um kit semelhante para uso pessoal, contendo uma variedade de números coloridos agrupados recortáveis a serem utilizados como fichas para decomposição, fichas personagem e envelopes para seu armazenamento.

A partir da organização de cada aluno iniciaram-se as propostas dos primeiros exercícios de divisão para uso do material concreto, onde diversificaram-se as propostas em atividades individuais, duplas e apresentações para a turma de operações desenvolvidas pelos próprios alunos. Percebeu-se empolgação dos mesmos pelo uso e conservação de seu material, devido sua aplicabilidade e superação de dificuldades anteriores. Para Martins (2009):

A maioria dos materiais se adapta a vários conteúdos e objetivos e a turmas de diferentes idades - da Educação Infantil ao final do Ensino Médio. Eles despertam a curiosidade e estimulam a garotada a fazer perguntas, a descobrir semelhanças e diferenças, a criar hipóteses e a chegar às próprias soluções - enfim, a se aventurar pelo mundo da matemática de maneira leve e divertida. (s/p)

Com a observância do desenvolvimento das atividades e progressão nas aprendizagens, de forma coletiva foi proposta a construção de um texto instrucional de como utilizar o material, onde foi feito um 'passo a passo', registrado no quadro e após passado a um cartaz fixo.

Ao decorrer das atividades começou-se a notar um grupo de alunos que já não utilizavam mais do material, pois abriram mão de outras estratégias que criaram a partir das situações e experiências. No final do ano letivo, um pequeno grupo ainda utilizava do material, porém grande parte da turma já tinha consolidado suas próprias estratégias para resolução dos cálculos que envolviam a divisão.

CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem demanda experiência do aprendiz com situações que favoreçam sua sistematização e articulação com os saberes pré-existentes. O trabalho realizado voltado a desenvolver aspectos da divisão em crianças de turma de 4º ano mostrou-se favorável e satisfatório, visto a sua aplicabilidade e maneabilidade, confeccionado a partir de material de baixo custo (impressão em papel). A progressão da aprendizagem foi notória com sucesso na aprendizagem do objeto em estudo, propiciando aprendizagem significativa e efetiva no que se propunha.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, SP: Moraes, 1982.
- CORREA, J. A resolução oral de tarefas de divisão por crianças. Estudos de Psicologia. 9(1), p. 145-155, 2004.
- FIORENTINI, D; MIORIM, M. Â. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino de Matemática. Boletim SBEM/SP, v. 4, n. 7, 1993. Disponível em: . Acesso em: 15/09/2020.
- GÓMEZ-GRANELL, C. Procesos cognitivos en aprendizaje la da multiplicación. In: MORENO, M. La Pedagogía operativa: un enfoque constructivista de la educación. Barcelona: Laia, 1983. p. 129-147.
- KAMII, C.; DECLARK, G. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Trad. Elenisa Curt; Maria C.M. Dias; Maria C.D.Mendonça. São Paulo: Ática, 1991.
- LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais. Atheneu: São Paulo, 2004.
- MARTINS, R. Material concreto: um bom aliado nas aulas de matemática. Disponível em: Acesso em: 13/09/2020.

ASSISTÊNCIA AOS MAIORES DE 60 ANOS À LUZ DO ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR

Weliton Pereira de Aquino
Alessandro V. Soares Ferreira
Alan Roberto de Miranda
Érico Otavio D. Crispim da Silva
Felipe Viegas Tameirão

RESUMO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estima-se que em 2050 a população de idosos no Brasil, corresponderá a 66,5 milhões, diante disso, o presente artigo tem o objetivo de levar a reflexão sobre os atuais desafios que limitam o atendimento aos idosos na atenção à saúde. Há ausência de Saberes na formação profissional, interesses institucionais e políticos, sobrepõem a qualidade de ensino na formação desses estudantes das Instituições de Ensino Superior da saúde, a interdisciplinaridade fica comprometida, por outro lado, a Intersetorialidade que deveria atender as demandas sociais alcançando aqueles que estão em situação de vulnerabilidade e desigualdade social, esses ficam desprovidos de atenção básica à saúde com equidade.

Palavras-Chave: Saúde; Envelhecimento; Formação; Interdisciplinaridade; Atendimento.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, o Estatuto do Idoso instituído em 2003, destinou uma série de garantias às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, foram divulgadas Características dos Moradores e Domicílios, sendo publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2018, de um modo geral, população brasileira manteve a tendência de “Envelhecimento” dos últimos anos ganhando mais 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017. (BRASIL, 2003; MEDEIROS et al., 2017).

O aumento da longevidade é uma realidade no Brasil, não só na proporção de idosos, mas também na expectativa de vida, o que vem alterando a composição etária dentro do próprio grupo. Essa nova realidade demográfica constitui-se não só em uma questão de saúde pública muito importante, como também de estruturação de políticas voltadas para a população idosa. (OLIVEIRA et al., 2017, p.2).

“A Política Nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. (BRASIL, 1994, p.1).”

Convém ressaltar, que a Agenda 2030 é uma ação de desenvolvimento sustentável global definindo 169 metas e 17 objetivos para que as nações alcancem níveis elevados de sustentabilidade, qualidade de vida, bem-estar e equidade às populações. O objetivo terceiro da Agenda 2030 vem em benefício do desenvolvimento das “pessoas”, seu objetivo é assegurar uma vida saudável, promovendo o pleno desenvolvimento humano para “todos” os sujeitos em “todas” as idades, esse objetivo da agenda, pretende alcançar a cobertura universal de saúde, concedendo acesso e inclusão aos serviços, sendo importantes à sociedade, principalmente para os idosos. p.2).

Nesta linha de análise, a Política Nacional do Idoso, a Constituição Federal e o Estatuto do Idoso mencionam as diretrizes e os direitos à saúde do Idoso, mediante de leis e políticas públicas à manutenção da sua saúde, sobretudo, qualidade de vida, evitando assim, agravos e riscos ofertando um atendimento igualitário na promoção, proteção e recuperação da saúde desses idosos. (BRASIL, 1994; 1988; 2003).

roveitoso é, ainda, recomendar que a Agenda 2030 em seu terceiro objetivo de desenvolvimento sustentável, determina também que devem ser criados diretrizes para a formação, recrutamento e formação dos profissionais da área da saúde, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nesses profissionais, para que possam auxiliar na atenção a saúde básica aos idosos de maneira interdisciplinar, de modo a promover a assistência eficiente e adequada aos idosos na prevenção de doenças e promoção da saúde.

O objetivo desse artigo é mostrar a pouca eficiência dos cursos de graduação da saúde, a ausência de investimentos na qualificação dos profissionais da saúde, diante dos desafios e limitações que enfrentam no exercício da profissão, o trabalho interdisciplinar na atenção à saúde dos idosos ainda é um desafio. Será tratado no artigo, conceitos relevantes sobre Intersetorialidade e Interdisciplinaridade, fundamentos essenciais à atenção à saúde dos idosos. Para a conceituação desta situação problema, os conceitos de Intersetorialidade e Interdisciplinaridade serão mencionados no referencial teórico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Intersetorialidade

Em meados do século XX, a promoção da saúde foi discutida nas conferências e eventos internacionais, afim de chegar a um entendimento. No final da década de 70, a intersetorialidade recebeu uma definição pela Organização Mundial de Saúde com o objetivo de oferecer saúde para todos a partir dos anos 2000. (NOBRE, 2003; OLIVEIRA et al, 2017).

Oportuno se torna dizer que, esses conceitos estão voltados às demandas sociais, identificando problemas nos territórios alcançando solução frente às demandas da sociedade. Hoje dificultam a organização de um novo modelo de administração nos serviços de saúde de maneira indefinida. É difícil trabalhar com a escassez de recursos e investimentos, não há definição clara das ações nos serviços públicos nos municípios, é necessário ter parcerias e convênios e receber recursos, tudo isso dificulta a ação da Intersetorialidade de funcionar na atenção a saúde do idoso. (NOBRE, 2003; OLIVEIRA et al, 2017; ROMAGNOLLI et al., 2018).

Chamamos de intersectorialidade à visão mais ampla dos interesses comuns e de ação integrada e compartilhada no planejamento e na ação de diferentes instâncias de política pública. Isso pode acontecer em diferentes níveis. No plano macro, implica em um desenvolvimento econômico e social que articule as diversas agências governamentais e da sociedade civil em um planejamento global e estratégico coerente e de ações integradas e colaborativas em rede, com referência no território, tendo o controle social como espaços privilegiados de sua implementação, monitoramento e avaliação. No plano regional e local, significa uma articulação “por baixo”, conhecer o conjunto de políticas e programas já existentes, para gerar linhas de cooperação, intercâmbio de conhecimento e experiências, e sugerir mecanismos integrados de financiamento, propor iniciativas e ações conjuntas e compartilhadas, principalmente entre diferentes agências e instâncias institucionais. (VASCONCELOS, 2009, p.1).

As políticas públicas são sustentadas pela intersectorialidade emergindo num cenário desafiador, que pouco tem conseguido nas atuais administrações setorializadas demonstrar sua eficiência. Vale destacar que as severas vulnerabilidades sociais e desigualdades sociais presentes no país, esse acaba por se conformar, o objetivo da intersectorialidade é enfrentar esses problemas e ir de encontro a sustentado as políticas públicas no Brasil. (ROMAGNOLLI et al., 2018).

A interdisciplinaridade também é outro conceito relevante no tratamento à atenção às desigualdades sociais no que diz respeito ao atendimento eficaz as populações. Será dada a tratativa adequada a seguir, aqui citado nesse trabalho.

A Interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade atribui vários saberes, representa o entendimento global do indivíduo em seus aspectos sociais nos processos de saúde e adoecimento, desse modo, compreendê-lo, ultrapassa o viés de desenvolver somente estratégias educacionais, necessitando criar inovações acadêmicas e institucionais, comprometidos com o social nos aspectos relacionados a saúde dos sujeitos. (MOTTA & AGUIAR, 2007).



Nesse sentido, é necessário dar foco nas habilidades e conhecimentos no desenvolvimento dos profissionais de saúde para prestar assistência ao idoso, considerando esse caminho do envelhecimento até a realização do atendimento. Além disso, deve ser levado em conta, competências específicas nos profissionais da saúde que ajudam a lidar com os fatores imprevistos e situações adversas, realizando o trabalho em equipe interdisciplinar, com vários profissionais atuando e mobilizando integralmente nessas estruturas organizacionais para auxiliar o idoso na atenção à saúde. (MOTTA & AGUIAR, 2007; LINARD; CASTRO; CRUZ, 2011).

Corroborando com esses conceitos, a visão holística de cada profissional no momento de atendimento é essencial, porque perceberá o paciente idoso como um todo na sua complexidade, evidentemente os profissionais estarão preparados para que esse entendimento seja completo e real, por isso, o profissional de saúde precisa estar treinado, capacitado e recebendo educação continuada sempre, isso desenvolverá nesse profissional o viés holístico. (MOTTA & AGUIAR, 2007; LINARD; CASTRO; CRUZ, 2011).

Será feita uma análise, abordando o problema da ausência de atendimento interdisciplinar abarcando os conceitos da Intersetorialidade e Interdisciplinaridade, esses conceitos estão ligados à qualificação profissional continuada dos atores da saúde, a ausência de recursos e parcerias afim de conter essa lacuna e promover saúde do idoso.

ANÁLISE

Embora exista consenso em torno da Interdisciplinaridade e Intersetorialidade, citados por diversos autores, esse “Problema” na oferta de saúde ao idoso, parece ter gerado um “Dilema”, na medida em que o debate acadêmico acerca da interdisciplinaridade emerge da crítica à fragmentação do saber e da produção de conhecimento.

Para alguns autores, extrapola a mera agregação dos seus campos de origem, visando à associação dialética entre dimensões polares como teoria e prática, ação e reflexão, conteúdo e processo. A união entre diferentes áreas e suas abordagens de problemas, precisa de mudanças pessoais, institucionais e ações intersetoriais. (MOTTA & AGUIAR, 2007, p.367).

Corroborando com essas ideias, essas questões funcionam como entraves dificultando desenvolver esses alunos das Instituições de ensino Superior (IES), devido aos interesses econômicos e políticos, diante do controle na formação dos profissionais, não há comunicação interdisciplinar interna nas (IES), existe também um certo culto ao mandato social, competências exclusivas para a realização de tarefas específicas, isso vai na mesma direção no controle de recursos, cristalizando a divisão social e técnica dos futuros profissionais. (DIOGO, 2004; MOTTA & AGUIAR, 2007).

Convém ponderar que esse profissional incorpora a competição indicando que quando você sabe, você tem o poder, tudo isso só piora os processos institucionais internos e externos, dificultando a discussão e a troca de conhecimentos importantes para a formação do profissional de saúde. (DIOGO, 2004; MOTTA & AGUIAR, 2007).

Como se observa, outros fatores interferem na formação desse profissional, por exemplo, escassez de conhecimento gerontogeriatrico, essas deficiências são acentuadas, nos currículos, falta locais próprios para atuar na prática nas (IES), parte do corpo docente são inexperientes, limitações e falta de proficiência presentes nos cursos de graduação da saúde. (DIOGO, 2004; MOTTA & AGUIAR, 2007).

“A Gerontologia é intrinsecamente interdisciplinar, pois o processo de envelhecimento permeia todos os aspectos da vida. Incorpora conteúdos científicos e técnicos de vários campos, nos quais destacam-se a Biologia, a Psicologia e as Ciências Sociais. (MOTTA & AGUIAR, 2007, p.367).

Por tudo isso, o maior desafio é caminhar nesse processo de transformação associando a prática ao atendimento ao idoso de maneira interdisciplinar, articulado aos conceitos de promoção à saúde. (OLIVEIRA et al, 2017).

Ao analisar esses dados e conceitos é possível destinar soluções como propostas para o tratamento desse problema, o próximo item desse artigo tem o objetivo de fornecer essas propostas no campo das ideias e do conhecimento sob o olhar da assistência aos maiores de 60 anos aplicando os saberes da interdisciplinaridade e a formação dos profissionais da saúde no enfrentamento as limitações.

Em vista dos argumentos apresentados, a proposta para solução do problema está ligada a qualidade na educação superior dos profissionais de saúde e sua prática fundamentada na interdisciplinaridade, necessitando adequar os currículos do ensino superior, fazendo conexões de modo interdisciplinar com outros campos do conhecimento e sua prática ativa, de modo a garantir uma formação integrada e Interdisciplinar que contemple uma formação coerente respondendo aos anseios que a saúde do idoso necessita nesse novo século.

É importante elencar a promoção de parcerias, afim de dar continuidade na educação profissional, sempre que julgar necessário o aprimoramento do profissional que atua nos serviços públicos e privados de saúde, primando pela aplicação imediata das políticas públicas almejando atendimento às demandas sociais no âmbito da saúde, considerando a Gerontologia como oferta de saúde com equidade para a população de idosos. Por tudo isso, é importante o poder público investir nesse campo afim de colaborar com esse desenvolvimento profissional de seus funcionários da área da saúde, por meio de parcerias, convênios e incentivos governamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender que o envelhecimento naturalmente está concebido no ciclo de vida dos humanos, nas últimas décadas, essa população tem aumentado diante das mudanças sociais, econômicas e políticas.

O modelo social e as transformações que o século XXI impõe aos habitantes e seus territórios, incubiu-se de se reorganizar e reduzir a taxa de natalidade e assim promovesse o investimento na longevidade, por tudo isso, a sociedade terá mais pessoas velhas alcançando a maioridade, não podemos esquecer, que esse envelhecimento seja com segurança, e saúde.

Em última análise, o perfil do idoso de hoje, é bem diferente de décadas passadas, recebem orientação para ter qualidade de vida e vivem mais. Atualmente, as pessoas estão envelhecendo melhor, sendo até mais saudáveis.

Esse estudo sobre a assistência à saúde do idoso e o atendimento interdisciplinar em conjunto com a intersetorialidade poderá provocar a mudança na sociedade e beneficiar a todos, ainda não chegamos ao ponto desejável, novas pesquisas e estudos poderão ser realizados para aquisição de novos saberes, afim de implantar essa nova cultura do atendimento a saúde dos idosos por profissionais da saúde com superação sobrepondo os limites que hoje atrapalham essa evolução.

Como se observa, outros fatores interferem na formação desse profissional, por exemplo, escassez de conhecimento gerontogeriátrico, essas deficiências são acentuadas, nos currículos, falta locais próprios para atuar na prática nas (IES), parte do corpo docente são inexperientes, limitações e falta de proficiência presentes nos cursos de graduação da saúde. (DIOGO, 2004; MOTTA & AGUIAR, 2007).

“A Gerontologia é intrinsecamente interdisciplinar, pois o processo de envelhecimento permeia todos os aspectos da vida. Incorpora conteúdos científicos e técnicos de vários campos, nos quais destacam-se a Biologia, a Psicologia e as Ciências Sociais. (MOTTA & AGUIAR, 2007, p.367).

Por tudo isso, o maior desafio é caminhar nesse processo de transformação associando a prática ao atendimento ao idoso de maneira interdisciplinar, articulado aos conceitos de promoção à saúde. (OLIVEIRA et al, 2017).

Ao analisar esses dados e conceitos é possível destinar soluções como propostas para o tratamento desse problema, o próximo item desse artigo tem o objetivo de fornecer essas propostas no campo das ideias e do conhecimento sob o olhar da assistência aos maiores de 60 anos aplicando os saberes da interdisciplinaridade e a formação dos profissionais da saúde no enfrentamento as limitações.

Em vista dos argumentos apresentados, a proposta para solução do problema está ligada a qualidade na educação superior dos profissionais de saúde e sua prática fundamentada na interdisciplinaridade, necessitando adequar os currículos do ensino superior, fazendo conexões de modo interdisciplinar com outros campos do conhecimento e sua prática ativa, de modo a garantir uma formação integrada e Interdisciplinar que contemple uma formação coerente respondendo aos anseios que a saúde do idoso necessita nesse novo século.

É importante elencar a promoção de parcerias, afim de dar continuidade na educação profissional, sempre que julgar necessário o aprimoramento do profissional que atua nos serviços públicos e privados de saúde, primando pela aplicação imediata das políticas públicas almejando atendimento às demandas sociais no âmbito da saúde, considerando a Gerontologia como oferta de saúde com equidade para a população de idosos. Por tudo isso, é importante o poder público investir nesse campo afim de colaborar com esse desenvolvimento profissional de seus funcionários da área da saúde, por meio de parcerias, convênios e incentivos governamentais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender que o envelhecimento naturalmente está concebido no ciclo de vida dos humanos, nas últimas décadas, essa população tem aumentado diante das mudanças sociais, econômicas e políticas.

O modelo social e as transformações que o século XXI impõe aos habitantes e seus territórios, incubiu-se de se reorganizar e reduzir a taxa de natalidade e assim promovesse o investimento na longevidade, por tudo isso, a sociedade terá mais pessoas velhas alcançando a maioridade, não podemos esquecer, que esse envelhecimento seja com segurança, e saúde.

Em última análise, o perfil do idoso de hoje, é bem diferente de décadas passadas, recebem orientação para ter qualidade de vida e vivem mais. Atualmente, as pessoas estão envelhecendo melhor, sendo até mais saudáveis.

Esse estudo sobre a assistência à saúde do idoso e o atendimento interdisciplinar em conjunto com a intersetorialidade poderá provocar a mudança na sociedade e beneficiar a todos, ainda não chegamos ao ponto desejável, novas pesquisas e estudos poderão ser realizados para aquisição de novos saberes, a fim de implantar essa nova cultura do atendimento a saúde dos idosos por profissionais da saúde com superação sobrepondo os limites que hoje atrapalham essa evolução.

Esse trabalho realizado por nosso grupo foi muito interessante e interdisciplinar, estabeleceu conexões entre os conceitos e as disciplinas estudadas no Mestrado, mostrando e conectando vários sentidos naquilo que foi ensinado e o que aprendemos e sua importância para nosso currículo profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>. Acessado em: 04 Abr. 2020.
- BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. Disponível : https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao_Constituicao/anexo/CF.pdf. Acessado em: 02 Abr. 2020.
- BRASIL, 1994. LEI N° 8.842, DE 4 DE JANEIRO DE 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.
- Diário Oficial da União, Brasília, 05 jan.1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm. Acessado em: 31 Mar. 2020.
- BRASIL, 2003. LEI No 10.741, DE 1° DE OUTUBRO DE 2003. Institui e Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 03 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acessado em: 31 Mar. 2020.
- DIOGO, Maria José D'Elboux; Formação de recursos humanos na área da saúde do idoso. Rev. Latino-Am. Enfermagem v.12 n.2 Ribeirão Preto mar./abr. 2004. p.2080-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a20.pdf>. Acessado em: 04 Mar. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> . Acessado em: 01 Abr 2020.
- LINARD, Andrea Gomes; CASTRO, Marina Martins de; CRUZ, Ana Kelly Lima da. Integralidade da assistência na compreensão dos profissionais da estratégia saúde da família. Rev. Gaúcha Enfermagem. (Online) vol.32, N°3 Porto Alegre Sept. 2011.p.546-543. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000300016. Acessado em: 29 Mar. 2020.
- MEDeiros, Kaio Keomma Aires Silva; PINTO JUNIOR, Elzo Pereira; BOUSQUAT, Aylene and MEDINA, Maria Guadalupe. O desafio da integralidade no cuidado ao idoso, no âmbito da Atenção Primária à Saúde. Saúde debate [online]. 2017, vol.41, n.spe3, p.288-295. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000700288&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 31 Mar. 2020.
- MOTTA, Luciana Branco da; CALDAS, Célia Pereira and ASSIS, Mônica de. A formação de profissionais para a atenção integral à saúde do idoso: a experiência interdisciplinar do NAI - UNATI/UERJ. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, n.4, pp.1143-1151. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 30 Mar. 2020.
- MOTTA, Luciana Branco da; AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Ciênc. saúde coletiva vol.12 no.2 Rio de Janeiro Mar./Apr. 2007.p.363-372. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200012. Acessado em: 04 Mar. 2020.
- NOBRE, Letícia Coelho da Costa. Trabalho de crianças e adolescentes: os desafios da intersetorialidade e o papel do Sistema Único de Saúde. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2003, vol.8, n.4, p.963-971. ISSN 1413-8123. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232003000400018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 04 Abr. 2020.
- OLIVEIRA, Tatiana Resende Prado Rangel de; Mattioli, Cristiane Delesporte Pereira; Barcelos, Bárbara Jacome; Horta, Natália de Cássia; Lacerda, Tatiana Teixeira Barral. Promoção da saúde e intersetorialidade na rede de atenção ao idoso / Health promotion and an intersectoral approach in senior care networks Geriatr., Gerontol. Aging (Impr.) ; 11(4): 182-188, out.-dez. 2017. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/ggaging.com/pdf/GG_1700006_PT_AOP.pdf f. Acessado em: 30 Mar. 2020. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos / Elaboração Helenice Rêgo dos Santos Cunha. 9. ed. rev. ampl.atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho (org.). A INTERSETORIALIDADE E SEUS DESAFIOS. Curitiba: CRV, 2018. VASCONCELOS, Eduardo. Epistemologia, diálogos e saberes: estratégias para práticas interparadigmáticas em saúde mental. v. 1, n. 1, 2009. p.1-10. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68433>. Acessado em: 02 Abr. 2020.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

Maria Inês Vasconcelos Rodrigues de Oliveira

RESUMO

A democracia está consolidada no Brasil. Contudo, a participação popular e a confiança dos cidadãos nas instituições é o seu termômetro. A Constituição assegura que o Direito à Educação deve ser para todos. Por força constitucional, o Estado tem o dever de efetivar o direito subjetivo público à educação, posicionado ao lado do princípio da dignidade da pessoa humana e da igualdade sob pena de corrosão dos ideais democráticos.

Palavras chave: Inclusão. Democracia. Educação. Dignidade da pessoa humana.

INTRODUÇÃO

A democracia está consolidada no Brasil e é inquestionavelmente legítima. Entretanto, estamos nos afastando do verdadeiro ideal democrático em razão de certas posições e omissões pública que levam à exclusão educacional. É preciso recordar que o percurso da democracia brasileira é realmente longo e permeado de curvas:

A República no Brasil foi proclamada em 15 de novembro de 1889 e encerrou o Período Imperial, iniciado em 1822, com a Independência. No transcorrer da história brasileira, entretanto, nem sempre a democracia prevaleceu. Passamos por ditaduras, eleições suspensas ou indiretas e cassações políticas. Nossa atual fase democrática ainda é recente. Foi iniciada após a abertura política, que teve seu ápice na primeira eleição presidencial, em 1989, após o fim das eleições indiretas que prevaleceram no período da ditadura militar. (O PERCURSO..., 2010).

Voltar ao passado nos permite conhecer a dialética dos fatos. Conforme Huizinga (2010, p. 31) “A origem do novo é o que geralmente nosso espírito procura no passado”. Em um passado não muito distante, imperava no Brasil, a escravidão da qual derivou uma forte tendência cultural à discriminação entre os indivíduos da sociedade brasileira. A Lei Áurea assinada em 13 de maio de 1888 foi o fim de um ciclo de horrores. O preconceito e o racismo à moda brasileira são resquícios deste fenômeno. O processo de inclusão educacional muito embora, caminhe sempre ao lado de slogans e “adocicadas” campanhas públicas, esconde em seus sótãos enormes dificuldades em efetivar o verdadeiro comando traçado no texto constitucional: uma educação realmente para todos.

DESENVOLVIMENTO

O cardeal Dom Paulo Evaristo Arns exprime sua visão acerca do Brasil e dos impactos da escravidão de forma ímpar:

No Brasil, o grande problema para a vigência dos direitos humanos, além da situação concreta do país, é a mentalidade brasileira, que não tem a menor noção do que seja igualdade. Alguns fatores cooperam para isto. Primeiro, a escravidão, a mais longa do ocidente e a última a ser oficialmente abolida. (ARNS, 2010, p. 21,).

Não se pode avançar sem fazer um retorno breve à escravidão e tratar da questão do preconceito. As raízes subjetivas da discriminação, estão diretamente ligadas ao preconceito. Estes fatores, acrescidos da ignorância, do medo, da falta de humanidade e da insegurança contribuem para a formação de uma sociedade arrimada em pilares, inclusive, culturais que dificultam a integração. Há sim, um ranço mental, certa alienação e um conformismo que são indicativos de uma descidadania.

A cidadania é muito mais do que o direito de votar e ser votado. Essa visão é reduzida. Ao contrário a cidadania reverbera em grande amplitude e permite participar ativamente da vida em sociedade. Contudo, muitos não participam deste banquete; sequer exercem e conhecem os direitos dos quais são titulares. Amartya Sen, ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1998, ao analisar a sociedade brasileira, fez a seguinte análise.

[...] a miséria pode ser vencida com políticas sociais e econômicas inteligentes, humanitárias. O Brasil avançou de forma considerável nesse aspecto nas últimas décadas. A melhor maneira de acabar com a miséria é acabar com a causa da miséria - as verdadeiras carências que afetam as vidas humanas. (SEN,1998).

As origens subjetivas do preconceito decorrem de fatores diversos, como a cultura e a educação, fatores que interferem diretamente no processo de inclusão escolar, dificultando-o.

Importante fazer aqui um enfoque acerca da discriminação e das relações de poder e estratégias de dominação. Faz-se aqui um mergulho no caleidoscópio da democracia brasileira, com Djamilia Ribeiro, incansável na causa do racismo, que endossa tal visão:

[...] pode-se afirmar que o racismo é um sistema de opressão e , para haver racismo, deve haver relações de poder". (Neste sentido não há racismo de negros em relação a brancos, porque os negros não possuem poder institucional para serem racistas. Brancos não tem oportunidades sociais negadas por serem brancos, ao contrário do que ocorre com os negros. (OMMATI apud RIBEIRO, 2018, p. 47-50).

A eugenia escolar é a antítese da inclusão. As soluções para corrigir esses desvios vêm sendo customizadas por essa nação que engatinha na tentativa de corrigir algumas gincanas ideológicas, dentre elas a que diz que a educação é para todos. Não há projeto democrático honesto e real que se concretize sem olhares permanentes para a questão da inclusão educacional, sob pena de uma erosão real dos valores democráticos.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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, [2016]).

Há um mar de excluídos no Brasil, e ainda que tenhamos uma Constituição que cerca fortemente a discriminação por motivos de sexo, idade, cor ou naturalidade, o trabalho e as escolas são palcos para a prática da discriminação e exclusão. Um verdadeiro campo minado.

Malgrado hajam alguns avanços com as ações afirmativas e uma onda fetichista de cultuar a diversidade, a sociedade ainda é intolerante. A questão do deficiente físico é ainda dramática, eis que práticas excludentes ainda existem, eliminando essas pessoas de se beneficiarem dos direitos básicos, assegurados a outras camadas da sociedade.

O ministro Barroso recorda que o Princípio da Dignidade humana representa a “expressão nuclear” dos direitos fundamentais:

A dignidade humana identifica um espaço de integridade a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. É um respeito à criação, independente da crença que se professe quanto à sua origem. [...] As coisas têm preço; as pessoas têm dignidade. Do ponto de vista moral, ser é muito mais do que ter. (Barroso, 1996/97 p. 47-48).

Há uma profunda ligação entre a realização dos direitos sociais e a democracia. Não há como se perseguir o ideal democrático sem foco permanente na educação. Aliás, a educação é o carro chefe de qualquer democracia por sua grandeza e significado na construção da personalidade. Nessa perspectiva, a democracia pressupõe o gozo de uma série de direitos, sobretudo os sociais fundamentais.

Para Mill a democracia seria: “Mill (1981, p. 148) afirma que ela é o regime político que melhor possibilita a „educação pública dos cidadãos“. Mas é ela que permite que o lobo-homem de Hobbes tenha o menor ganho possível.” (MILL, 1981, p. 148 apud SÁBATO, 1986, p. 32).

O direito constitucional à educação, social de natureza prestacional, não contém degraus ou escalas. Não há mais ou menos direito à educação e nem se pode imaginar aqui uma pirâmide. O escalonamento de direitos fundamentais não existe. A Constituição quando disse que o direito à educação é para todos, o fez sem qualquer possibilidade de visão que permita enxergar no alto da suposta pirâmide determinados alunos. A educação é para todos, sem exclusões.

Como salienta SARLET (2012, p. 290-294,) os artigos da Carta Magna “não são meras proclamações de cunho ideológico ou político, ou então haveríamos de compartilhar o ponto de vista dos que sustentam a inexistência de normas programáticas”.

E Sarlet conclui, impedindo dúvidas:

[...] para espancar toda e qualquer incompreensão para com nossa posição, todas as normas de direito fundamentais são diretas (imediatamente) aplicáveis na medida de sua eficácia o que não impede se possa falar numa dimensão “ programática” dos direitos fundamentais. Dessa forma, por força constitucional, o Estado tem o dever de efetivar o direito a educação em decorrência de seu status de direito subjetivo público. SARLET (2012, p. 290-294)

Assim, o Brasil deve garantir que todo o sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Entretanto, segundo dados do Censo 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 62,4% das mesmas, não possuem sequer banheiros para necessidades especiais (TOKARNIA, 2019).

A escola, enquanto instituição político-social, precisa se reestruturar e inovar para oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, que responda às suas reais necessidades e lhes possibilite o alcance de seus objetivos. Para isso, é importante adequar suas práticas pedagógicas à diversidade de sua clientela.

Nessa perspectiva, a política de inclusão não preconiza, sob nenhuma hipótese, a igualdade de todos, mas sim respeitar as diferenças existentes entre as pessoas e isso exige a utilização de alternativas metodológicas capazes de responder às necessidades, às capacidades e aos níveis de desenvolvimento de cada criança. (O PERCURSO..., 2010).

A proeminência na norma constitucional não pode ser afastada. O respeito aos direitos fundamentais prestacionais, como o da educação e ao trabalho são ainda os estandartes para o Estado Democrático de direito.

Já tivemos oportunidade de salientar:

O princípio da dignidade da pessoa humana é um delta do Estado Democrático de Direito. Dessa forma, infere-se que nenhum outro princípio ou norma, juntamente com os outros intencionalmente escolhidos pelo legislador também constituindo fundamentos do Estado, terão maior importância. O princípio da dignidade da pessoa humana é cardeal e não simples abstração jurídica. (VASCONCELOS, 2020, p. 74).

Sales Junior (2006) corrobora com Ricoeur (1998) ao afirmar que:

O fazer não está contido no dizer, mesmo quando esse dizer é o dizer do fazer, ou, mais ainda, quando esse dizer é ele próprio um fazer. Contudo, existe um querer-dizer, mesmo que não-dito, no fazer. A ação de alguém expressa algo para outrem na interação. (SALES JR., 2006, p. 244).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se faz e não se consolida uma democracia sem que a inclusão seja promovida e as desigualdades atenuadas, no campo escolar. O direito à educação, que a Constituição Federal traçou, não se efetiva através de campanhas, slogans e gincanas ideológicas. A realização do ideal democrático se faz com a promoção da cidadania e pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana, que decorre de sua própria existência. Representam, portanto, rachaduras no processo democrático a falta de resposta dos governantes e da própria sociedade em realizar uma educação que realmente seja para todos.

Uma das formas de se atenuar o preconceito e promover a inclusão é a adoção de ações afirmativas, operando-se a “discriminação positiva” para que as oportunidades sejam iguais. Contudo, não pode se limitar à política de cotas. É muito mais e vai muito além.

A exclusão social e a situação de vulnerabilidade escolar comprometem a democracia como valor e como processo. Há um grande desfalque do ideal democrático quando nos deparamos com um país que convive com totalitarismos decorrentes da exclusão social.

Conformismo e omissão não podem fazer parte da vida diária dos brasileiros, visto que já sofremos demais com a discriminação racial que ainda vigora em nosso país, à moda brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001&lng=en. Acesso em: 8 out. 2020.

HUINZINGA, J. *O Outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010

INCLUSÃO: um caminho para a consolidação da democracia. Certificação Digital N° 0621147/CA. Rio de Janeiro: PUC-Rio, [20--]. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38177/38177_3.PDF. Acesso em: 8 out. 2020.

MILL, J. S. *Considerações sobre o governo representativo*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

NETO, F. E. Os princípios constitucionais e o direito a educação. *Conteúdo Jurídico*, 19 set. 2017. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/50697/os-principios-constitucionais-e-o-direito-a-educacao>. Acesso em: 8 out. 2020.

OMMATI, J. E. M. *Uma teoria dos direitos fundamentais*. 7 ed. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020.

O PERCURSO da democracia brasileira. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 29 set. 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=281038>. Acesso em: 8 out. 2020.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo de Feminismo Negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018. E-book.

SÁBATO, E.1986 - <https://doi.org/10.5335/rtee.v5i10.4780>

SALES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*. v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SEN, A. A miséria precisa ter a causa atacada, diz Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia de 1998. [Entrevista cedida a] *Zero Hora*, Porto Alegre, 23 abr. 2012. Traduzido por Guilherme Justino. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2012/04/a-miseria-precisa-ter-a-causa-atacada-diz-amartya-sen-premio-nobel-de-economia-de-1998-3735767.html#:~:text=Sen%20%2D%20%C3%89%20claro%20que%20a,que%20afetam%20as%20vidas%20humanas>. Acesso em: 8 out. 2020.



PLANO DE AÇÃO PARA ORGANIZAR A DEMANDA ESPONTANEA NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA SANTA CRUZ I EM CARATINGA – MINAS GERAIS

Lorraynne Matins Monteiro
Dra. Wania Cristina da Silva

INTRODUÇÃO

Procurar entender as dinâmicas que envolvem a demanda espontânea e utilizá-la como recurso para se organizar o processo de trabalho vigente é fundamental para que o modelo assistencial imediatista e centrado na figura do médico se reverta a tal ponto, que ações multidisciplinares, usuário-centradas e focadas na prevenção de doença e promoção de saúde possam ser efetivadas.

OBJETIVO

Propor um projeto de intervenção com vistas à criação de um novo modelo de processo de trabalho mediante a organização da demanda espontânea na Estratégia da Saúde de Família Santa Cruz I, Caratinga, Minas Gerais.

METODOLOGIA

Este projeto se baseou nos passos do Planejamento Estratégico Situacional e em pesquisa bibliográfica feita nas bases de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e publicações do Governo Federal, especialmente do Ministério da Saúde, com os descritores. Acolhimento, Estratégia, Saúde da Família e Triagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de equidade que norteia as políticas de saúde pública, poderemos reconhecer as particularidades de cada indivíduo e propor intervenções baseadas em suas necessidades. Sendo assim, a reorientação do modelo assistencial aliado à prática do acolhimento tem potencial para modificar o processo de trabalho, orientar a população no que trata o fluxo de atendimento, identificar as demandas implícitas e explícitas dos usuários, além de garantir a autonomia, o respeito e o vínculo entre o profissional e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. O. ASSIS, M. M. A. Organização da Demanda e Oferta de Serviços na Estratégia Saúde da Família. Revista Saúde.Com, Feira de Santa, 2017. p. 994-1002. Disponível em: < <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/3611/2986> > Acessado em 29 nov 2019.

SANTOS, T.S. Estratégia Saúde da Família: satisfação de usuários. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. 133f. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-153951/publico/ELLEN_TAHAN_SANTOS_mestrado.pdf > Acesso em 30 out 2019.

PENSAR A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Weliton Pereira de Aquino

RESUMO

Este artigo discute a educação para o trânsito na educação de adultos. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não especifique essa temática no ensino de adultos, é possível refletir sobre ela a partir da legislação de trânsito e da Constituição Federal de 1988. A metodologia empregada consiste na revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica exploratória. A educação é um direito social e cada vez mais se pensa a educação em todas as faixas etárias, para enfrentamento das responsabilidades e desdobramento de possibilidades ao longo da vida. Tanto jovens quanto adultos se deparam com a necessidade de se prepararem, no que diz respeito, por exemplo, a questões do mercado de trabalho, da saúde mental e da educação para o trânsito. Face à violência de trânsito que causam mortes e lesões diárias em pessoas de todos os níveis sociais e educacionais, é preciso promover uma atitude de respeito à vida. Todos os que se tornam motoristas, em todos os tipos de veículos, mas, também, todos aqueles que se expõem diariamente às vantagens e aos riscos dos meios de transporte, precisam ser formados para o exercício cidadão da mobilidade urbana. Isto tem implicações para o desenvolvimento da educação de adultos, no sentido da educação para a vida.

Palavras-Chave: Educação para a vida; Trânsito; Educação de Adultos; Violência. Respeito à vida.

INTRODUÇÃO

Estamos imersos num mundo de ruas, vias, estradas, rodovias, caminhos, trajetos, lugares, locais, territórios, no tempo e no espaço. Para onde quer que se transite, as ideias sobre o trânsito estão presentes no mundo Tridimensional. É notável a sobrevivência de adultos frente ao Trânsito exício, extremamente violento e com alto índice de mortes nos últimos anos, devido a ineficiência de educação e políticas de cuidado com o sujeito no Trânsito. Contudo, apesar de leis modernas a Violência no Trânsito ainda é um gerador de riscos à defunção no Trânsito.

Inicialmente nesse estudo, decidimos contextualizar o problema da nossa pesquisa, na qual chegamos à seguinte questão: Como é possível pensar a educação para o trânsito na educação de adultos?

Este trabalho aborda a educação para o trânsito na Educação de Adultos. Esses estudos iniciais sobre a Educação para o Trânsito, abordam situações relacionadas as Leis, aos cuidados no ato de dirigir e a Educação para o trânsito na educação de adultos. A proposta deste trabalho é aproveitar a história da educação para o trânsito, com seus aspectos culturais e sociais tornando o aprendizado da Educação para o Trânsito significativa.

Revisitando o passado, percebe-se que a colonização portuguesa deixou marcas de uma herança escravocrata consolidando até os dias atuais a aristocracia brasileira em diversos locais e situações. No Brasil arcaico, o escravo representava a máquina, o animal de carga e o transporte, essa sociedade moldada pela escravidão, trouxe a figura das elites definindo uns e outros. Nesse sistema, o bonde passou a ser puxado por burros, a carruagem e o carro de boi foram substituídos gradualmente pelo transporte individual nas cadeirinhas por escravos. Com a chegada do automóvel, esse modelo aristocrático passou a ser dominante, que tendo o carro, abandonaram o bonde e o trem, demonstrando mais uma vez seu desdém pelo transporte público, consolidando o caminho hierárquico da individualidade dando supremacia à aristocracia, presente até hoje. (DAMATTA; VASCONCELOS; PANDOLFI, 2010).

Com efeito, desde o início dos anos 50, desdobra-se uma revolução científica e tecnológica que modificou as relações entre as ciências, as tecnologias e a vida cotidiana das pessoas. Das relações bastante independentes entre elas, mudou-se primeiro para a relação que parecia subordinar completamente a tecnologia à ciência, e a vida cotidiana a ambas. (MORIN; DÍAZ, 2016, p.15).

O Capitalismo intensificou a industrialização no país, presente na instalação de montadoras de automóveis elevando rapidamente a quantidade de carros em todo o território, o êxodo rural, a troca da estrada de ferro por estradas de concreto, implantando o modal rodoviário, a urbanização descontrolada, sobretudo, o déficit de órgãos reguladores e fiscalização e a ausência de educação para o trânsito contribuiu para a instalação da violência no trânsito no Brasil. (MINISTÉRIO DA SAUDE, 2005).

A aculturação ao estilo de vida aristocrático com um tipo de transporte movido a gasolina, imposto pelo individualismo moderno, tornou deficiente e indeciso a implantação de políticas públicas e o planejamento urbano. (DAMATTA; VASONCELOS; PANDOLFI, 2010).

Faltam investimentos em conhecimentos, prioridades e estratégias de convencimento que possam reduzir riscos e promover uma intercomunicação mais saudável. A sensibilização social é pouca e parece que, no Brasil, a pessoa morre menos no trânsito do que se morresse por AIDS, câncer ou por balas perdidas. (MINISTÉRIO DA SAUDE, 2005, p.281).

Esses fatores ajudaram a desencadear problemas para os locais e os territórios, implantando o caos nos espaços com congestionamentos, ficando descabida a quantidade de veículos que passou a transportar apenas um cidadão encastelado causando problemas de fluxo de veículos acentuando a superioridade social dos usuários de automóveis. (DAMATTA; VASONCELOS; PANDOLFI, 2010).

O Relatório Mundial sobre Segurança Rodoviária, Global Status Report on Road Safety (2018), relata que o número da violência no trânsito aumentou de 1,24 milhão de mortos para 1,35 milhão de mortos em todo o mundo, ainda que várias ações foram implementadas com o objetivo de reduzir a violência no trânsito, parece não ter alcançado os efeitos positivos esperados.

De acordo com o Observatório Nacional de Segurança Viária (2015), o número de mortos em acidentes de tráfego totalizou 38.651 mortes causando Impactos Sociais aos cofres públicos da ordem de R\$ 52.283.362 bilhões de reais à época. Se houvessem políticas públicas, educação, fiscalização, engenharia, vias, sinalização e punição adequada provavelmente esses custos poderiam ser convertidos em outros setores públicos com investimentos em: saúde pública, segurança, educação de qualidade, meio ambiente sustentável, urbanização, mobilidade inclusiva e em transporte de massa eficiente. (OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA, 2015).

Ao mesmo tempo, a seguradora líder responsável por receber o Seguro de Danos Pessoais Causados por Veículos Automotores de Vias Terrestres ela garante cobertura com gastos e indenizações, às vítimas da Violência de Tráfego, está citado em seu relatório de janeiro a dezembro de (2017), pagamentos da ordem de 50.205 indenizações por mortes. Vale lembrar, que somado a tudo isso, outros custos são gerados com: atendimento hospitalar, perícias, investigação policial, tempo perdido com congestionamentos causados por acidentes, impactos sofridos pela família, processos judiciais, desemprego, perda de produção e adoecimentos que acometem os familiares que cuidam do acidentado. (FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA ENSINO TECNOLOGIA E CULTURA, 2015; RELATÓRIO ANUAL SEGURADORA LÍDER, 2018).

A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações institui em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 03, a redução pela metade do número de mortes e feridos no trânsito em todo o planeta, essa meta pretende ser alcançada até 2020.

A educação para o trânsito faz parte da formação do sujeito, esse modelo de educar para a vida está em construção pela sociedade brasileira, corroborando com essa ideia, Delors menciona que a compreensão deste mundo, passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente, de modo a garantir de maneira igualitária a todos uma formação com foco na educação para toda a vida. (DELORS et al., 1997, p.47).

A agenda 2030 em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 menciona a necessidade de desenvolver nos sujeitos, conhecimentos e habilidades socioemocionais importantes à promoção do desenvolvimento sustentável, de modo, a garantir um estilo de vida sustentável, respeitando o outro, em todos os aspectos: humanos, ambientais, político, social, incluindo também, os espaços compartilhados por todos que dão origem ao trânsito.

O Brasil está engajado à década de ações (2011-2020) para reduzir a violência no trânsito indo de encontro a Declaração da Assembleia Geral das Nações Unidas, as instituições de ensino bem como os educadores poderão apoiar esse movimento e repensar seu papel social. Desse modo, as instituições educacionais poderão adotar medidas para a oferta de um ensino de qualidade, vale lembrar, que a Educação é um direito social garantido pela Constituição Federal (1988), ademais, [as instituições de ensino] deverão estruturar e organizar a educação para o trânsito, de modo a permitir a boa convivência no trânsito e segurança para os pares. (BRASIL, 1988; 1996).

REFERENCIAL TEÓRICO

1- Educação e Legislação de Trânsito

No início dos anos 60, as primeiras orientações com relação a educação para o trânsito de caráter educativo foram apresentadas pelo Conselho Nacional de Trânsito estabelecendo diretrizes `a semana nacional do trânsito e a criação de campanhas educativas, com o objetivo de promover a educação de tráfego. Já em 66, com a sofisticada lei de trânsito, o Código Nacional de Trânsito, instituiu a obrigatoriedade da educação para o trânsito nas escolas, contudo, sem muita aplicação, alcançou uma pequena parte das cidades brasileiras. (DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO, 2010; KEFER, 2011).

De acordo com a Constituição Brasileira no (artigo 23 inciso XII), a União, os estados e municípios devem implantar e estabelecer políticas de educação para o trânsito. De igual maneira, a Normatização de Trânsito, apresenta em seu artigo 76 que a Educação para o Trânsito será promovida em todas as modalidades de ensino, iniciando a partir da educação básica até alcançar a educação superior, sob a coordenação dos órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e parcerias com a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios, no entanto, quase nada é feito, há a ausência dessa educação [Trânsito], consolidando o aumento do número de mortos e lesionados todos os dias, por conta da Violência do Trânsito que se acentua no país. (BRASIL, 1997).

É importante destacar, que a Educação para o trânsito inicia-se pela educação em todos os sentidos, desse modo, é um direito social explícito na Constituição que precisa alcançar a educação para o trânsito na transformação dos sujeitos, em busca de uma sociedade ética, solidária, fraterna, justa e igualitária, sobretudo, com valores humanos propiciando o respeito aos seus semelhantes. (BRASIL, 1988; 1997).

Diante desse exposto, será tratado no próximo capítulo, a importância da educação de trânsito para a formação de jovens e adultos, seguindo as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação do trânsito e das políticas educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

2- Pensar a Educação de Jovens e Adultos e a LDB

Em linhas gerais, a “Educação é um direito de todos” compete ao Sistema Nacional de Trânsito, priorizar o atendimento para todas as modalidades de ensino, primando pela Educação de Jovens e Adultos, na oferta de disciplinas à Educação para o trânsito. (BRASIL, 1988; 1996; 1997).

o trânsito. (BRASIL, 1988; 1996; 1997). Por outro enfoque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira menciona que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais, vinculando-se ao mundo do trabalho e a prática social, por tudo isso, a educação para o trânsito merece destaque nas práticas de ensino para o público jovem e adulto, com uma temática tão atual e relevante para entender que essa ausência da educação exclui os pares, tornando a violência do trânsito ainda maior. (BRASIL, 1996, p.1).

Posto isto, Cortella vem dizer, que a educação continuada é fundamental para alcançar a formação cidadã tornando disponível para os sujeitos a aquisição de competências, habilidades e atitudes, elementos necessários que irão ajudar na sua formação para o tráfego, levando em consideração as instituições e entidades de ensino, escolas, universidades que são mediadoras desses saberes na educação para a vida. (CORTELLA, 2014).

Ademais, o Conselho Nacional de Trânsito normatiza a atuação dos Centros de Formação, somente para “formar motoristas,” confiando a eles, a tarefa de educar jovens e adultos à formação de condutores. Ainda é pouco, e insuficiente, o que vem sendo feito, para tornar a educação para o trânsito eficaz. Analisando e observando os dados do Global Status Report on Road Safety, esse indica que o número da violência no trânsito aumentou de 1,24 milhão de mortos para 1,35 milhão de mortos em todo o mundo, ainda que centenas de ações fossem implementadas com o objetivo de reduzir a violência no trânsito, parece não ter surtido efeitos positivos. (BRASIL, 1997; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013; 2018).

De acordo com a Constituição Brasileira no (artigo 23 inciso XII), a União, os estados e municípios devem implantar e estabelecer políticas de educação para o trânsito. De igual maneira, a Normatização de Trânsito, apresenta em seu artigo 76 que a Educação para o Trânsito será promovida em todas as modalidades de ensino, iniciando a partir da educação básica até alcançar a educação superior, sob a coordenação dos órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e parcerias com a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios, no entanto, quase nada é feito, há a ausência dessa educação [Trânsito], consolidando o aumento do número de mortos e lesionados todos os dias, por conta da Violência do Trânsito que se acentua no país. (BRASIL, 1997).

É importante destacar, que a Educação para o trânsito inicia-se pela educação em todos os sentidos, desse modo, é um direito social explícito na Constituição que precisa alcançar a educação para o trânsito na transformação dos sujeitos, em busca de uma sociedade ética, solidária, fraterna, justa e igualitária, sobretudo, com valores humanos propiciando o respeito aos seus semelhantes. (BRASIL, 1988; 1997).

Diante desse exposto, será tratado no próximo capítulo, a importância da educação de trânsito para a formação de jovens e adultos, seguindo as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação do trânsito e das políticas educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

2- Pensar a Educação de Jovens e Adultos e a LDB

Em linhas gerais, a “Educação é um direito de todos” compete ao Sistema Nacional de Trânsito, priorizar o atendimento para todas as modalidades de ensino, primando pela Educação de Jovens e Adultos, na oferta de disciplinas à Educação para o trânsito. (BRASIL, 1988; 1996; 1997).

o trânsito. (BRASIL, 1988; 1996; 1997). Por outro enfoque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira menciona que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais, vinculando-se ao mundo do trabalho e a prática social, por tudo isso, a educação para o trânsito merece destaque nas práticas de ensino para o público jovem e adulto, com uma temática tão atual e relevante para entender que essa ausência da educação exclui os pares, tornando a violência do trânsito ainda maior. (BRASIL, 1996, p.1).

Posto isto, Cortella vem dizer, que a educação continuada é fundamental para alcançar a formação cidadã tornando disponível para os sujeitos a aquisição de competências, habilidades e atitudes, elementos necessários que irão ajudar na sua formação para o tráfego, levando em consideração as instituições e entidades de ensino, escolas, universidades que são mediadoras desses saberes na educação para a vida. (CORTELLA, 2014).

Ademais, o Conselho Nacional de Trânsito normatiza a atuação dos Centros de Formação, somente para “formar motoristas,” confiando a eles, a tarefa de educar jovens e adultos à formação de condutores. Ainda é pouco, e insuficiente, o que vem sendo feito, para tornar a educação para o trânsito eficaz. Analisando e observando os dados do Global Status Report on Road Safety, esse indica que o número da violência no trânsito aumentou de 1,24 milhão de mortos para 1,35 milhão de mortos em todo o mundo, ainda que centenas de ações fossem implementadas com o objetivo de reduzir a violência no trânsito, parece não ter surtido efeitos positivos. (BRASIL, 1997; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013; 2018).



De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a família e o estado devem prover a educação do educando, primando por seu desenvolvimento para que exerça a cidadania plenamente e se qualifique para o mundo do trabalho com base nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana. (BRASIL, 1996).

Proveitoso é ainda recomendar, que existem quatro pilares fundamentando a Educação para a formação do sujeito em todas as modalidades da educação: Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral [...] O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações de risco, perigo, na superação de desafios e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais que se oferecem [...]; Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, aqui inclui-se o contexto do Trânsito; Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 1997, p.101-102).

Convém ressaltar que, as políticas públicas e as diretrizes para a educação de trânsito, ainda são insuficientes para intervir na realidade social, talvez seja porque as políticas públicas deixem de responder adequadamente aos problemas sociais. Esses sujeitos [cidadãos] ficam vulneráveis diante da ausência de educação para o trânsito e outros elementos que deveriam dar proteção aos mesmos.

A história revela a presença do movimento fabril de carros no passado, isso continua representando um contexto vulnerável afetando as decisões políticas ligadas aos acontecimentos históricos. O Brasil colônia jamais foi planejado para ser um espaço social, e sim, como um sistema comercial, desconsiderando a educação, a saúde, a segurança, o meio ambiente e a mobilidade, desse modo, os espaços geográficos brasileiros se organizaram para atender as demandas de exploração e dominação presentes até os dias atuais. (DAMATTA; VASCONCELOS; PANDOLFI, 2010; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005; RODRIGUES, 2000; XAVIER, 2018).

Segundo Romagnoli (2018) a discussão que permeia a Intersetorialidade das políticas públicas é ampla. É um desafio da atualidade. Suas ações e perspectivas das políticas públicas de educação, saúde e assistência social, enfrentam um desafio de interesses e de conhecimentos na consolidação desses direitos, que as políticas públicas pretendem garantir, caminham na contramão dos direitos Constitucionais. (BRASIL, 1988; ROMAGNOLI, 2018).

É dever do estado garantir a redução das doenças e o agravo à saúde e os riscos aos cidadãos, zelar por tratamento igualitário a todos com vistas à proteção e à promoção à saúde, na formação do sujeito para que tenha vida plena incluindo sua formação para a cidadania e qualificação profissional. Os problemas sociais são tantos, que afetam [sujeitos] e a população de um modo geral, constituindo um desafio seu atendimento com equidade à sociedade no discurso e nas práticas sociais no atendimento social com as políticas de educação, saúde e assistência social. (BRASIL, 1988; ROMAGNOLI, 2018).

Vale lembrar que a constituição de 1988 colocou a Dignidade da Pessoa Humana como fundamento do Estado Brasileiro e assumiu o compromisso com a preservação de um dos valores mais sagrados do homem, qual seja, a sua dignidade [...]. Todas as legislações atinentes à educação tem o mesmo objetivo [...] visa-se o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...] a oferta de educação para o trânsito é o direito fundamental de ir e vir com segurança, que faz parte do rol de direitos e garantias fundamentais, os quais estão inseridos no art. 5º da constituição de 1988, ao lado de outros diversos direitos sagrados para o homem. [...] a maior necessidade atualmente é reconhecer o trânsito como um direito humano e fundamental a ser promovido pelo Estado, não declarando apenas a Liberdade de Circulação como espécie de Direito individual, e sim o Trânsito Seguro como um conjunto de deveres coletivos [...]. (FERREIRA; FILHO, 2016, p.140).

METODOLOGIA

O método utilizado para este artigo foi a pesquisa bibliográfica, através da revisão de literatura, que consiste na utilização de material já elaborado, sobretudo, livros de referência informativa também chamados de livros de consulta, por possibilitar a rápida obtenção de informações. Além dos livros de referência informativa, também foram utilizados os livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes de informação e periódicos.

Relacionando a literatura que classifica os tipos pesquisas, por sua metodologia, associando-se aos objetivos que deseja buscar, fica evidente que esta pesquisa é de natureza qualitativa, classificada como pesquisa bibliográfica e exploratória, indicando que estas respondem às questões particulares, ocupando-se com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma vez que trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, não podendo ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009).

ANÁLISE

Os dados do presente estudo demonstram a necessidade de debater e dá foco à educação de trânsito intermediada pela educação de adultos, educação essa, que transformam os sujeitos, instrui, forma, inclui e salva vidas. Partindo desse ponto, a educação para o trânsito pode ser pensada na educação de adultos, temos como fundamento legal a LDB, a Constituição Federal e o Código de Trânsito Brasileiro consolidando a aprendizagem sobre o trânsito para jovens e adultos. Poucas ações são implementadas entre os órgãos do sistema nacional de trânsito, ministério da saúde, e o ministério da educação, a nível estadual e municipal também quase não se houve falar em ações sobre a educação para o trânsito voltada para jovens e adultos. Educar para a vida significa incluir socialmente o sujeito é garantir qualidade na educação e formação continuada para esses sujeitos excluídos. Os dados estatísticos revelam o aumento da violência do trânsito global e no território, o decênio com ações para redução do número de mortes iniciou em (2011-2020), o Brasil participa dessas ações, contudo, não conseguiu atingir essa redução de mortes e vítimas da violência de trânsito.

Esse objeto de estudo poderá ser estudado por mais pessoas, porque ainda não atingiu os níveis de investigação suficiente sobre essa temática, podendo ainda ser debatida e estudada amplamente, porque constitui um problema de grande relevância nos tempos atuais.

Em síntese, só podemos construir uma sociedade justa e igualitária quando for ensinado e aprendido sobre as cegueiras do conhecimento, trabalhar e formar o sujeito com conhecimento pertinente, ensinar a condição humana e a identidade terrena, ensinar como lidar com as incertezas do mundo moderno com seus conhecimentos, ensinar a compreensão humana e a ética do gênero humano, ensinar as pessoas sobre a história de dominação nas relações humanas de um mundo capitalista nas suas relações de dominação e dominadores. (MORIN; DÍAZ, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, convém ressaltar que pensar a educação para o trânsito na perspectiva da educação de adultos, poderá constituir uma nova e poderosa estratégia para a educação nacional.

Os trabalhadores que lidam com a educação, devem assumir a responsabilidade de trabalhar na gestão da aprendizagem nos espaços de aprendizagem. Sendo assim, é importante que todos os envolvidos com a educação de adultos façam investimentos em formação continuada, adquirindo novos conhecimentos promovendo o seu autoconhecimento, aplicando seus valores alinhados aos valores da escola com respeito, ética e compromisso para desenvolver seus educandos para a vida em sociedade, pensando na inclusão social.

De igual maneira, todos os atores envolvidos na educação de trânsito adultos na perspectiva da educação de adultos, poderão promover essa educação com a finalidade de proteção aos riscos e a vulnerabilidade que o sujeito fica exposto a violência do trânsito. A intersectorialidade comprometendo-se em aderir a esse problema social que o Brasil vive na atualidade, se não há educação para o trânsito, as pessoas estão sendo excluídas socialmente, destacando os adultos em seus momentos de desenvolvimento, isso constitui vulnerabilidade e riscos para esses sujeitos.

Em virtude dessas considerações, esse trabalho ainda está por ser desenvolvido, por professores, pedagogos, diretores, gestores públicos ou privados, e outros atores sociais, no que diz respeito, sobre a educação para o trânsito, promovendo a educação de adultos para uma sociedade justa, fraterna, humana, sobretudo, recebendo proteção social para entender e enfrentar as mazelas sociais causadoras da Violência do Trânsito.

REFERÊNCIAS

Brasil. Departamento Nacional de Trânsito. 100 anos de Legislação de Trânsito no Brasil: 1910 – 2010. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2010. 264 p. Disponível em: [https://www.infraestrutura.gov.br/images/Educacao/Publicacoes/100_anos_Denatran .pdf](https://www.infraestrutura.gov.br/images/Educacao/Publicacoes/100_anos_Denatran.pdf). Acessado em: 30 Abr. 2020.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 2 Mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 9503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 set. 1997.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 340 p.

BRASÍLIA. Ministério das cidades. Plano nacional de redução de acidentes e segurança viária para a década 2011-2020. Comitê nacional de mobilização pela saúde, segurança e paz no trânsito. Brasília: 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. Pensar bem nos faz bem 1. Filosofia, religião, ciência e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p.21.

DAMATTA, Roberto. Vasconcellos, João G. Moreira. Pandolfi, Ricardo. Fé em Deus e pé na tábua ou como e por que o trânsito enlouquece o Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. 191p.

DELORS et al., Jacques. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1997.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO. 100 Anos de Legislação de Trânsito no Brasil: 1910-2010. Ministério das Cidades. Disponível em: https://infraestrutura.gov.br/images/Educacao/Publicacoes/100_anos_Denatran.pdf .Acessado em: 02 Fev. 2020.

FERREIRA, Paulo Rangel Araújo. FILHO, Itamar da Silva Santos. A Educação Para o Trânsito como Ferramenta de Obediência aos Princípios da Eficiência e da Dignidade da Pessoa Humana. Revista Eletrônica do Curso de Direito, UFSM. 2016, Vol.11, n.1, pp.132-156. ISSN 1981-3694. DOI: <https://doi.org/10.5902/1981369420018>.

FAPETEC - Estudo sobre a questão da saúde e da segurança do trabalho e as implicações para os r Regimes próprios e o regime geral de previdência social construção do perfil epidemiológico previdenciário. Novembro de 2015. Disponível em: <http://sa.previdencia.gov.br/site/2016/10/sausegimpactcustos.pdf> Acessado em: 10 Jun. 2020.

HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos. Comportamento humano no trânsito. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. KIEFER, Josefina Giacomini. Programa fazendo escola - educando para valores no trânsito: um estudo de caso com professores. Dissertação mestrado em educação, arte, e história da cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. 161p. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1798/1/Josefina%20Giacomini%20Kiefer.pdf>.Acessadoem: 01 Mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, 28 ed. Vozes, 2009. p.21. Ministério da Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília : Ministério da Saúde, 2005. 340 p.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. Reinventar a Educação: Abrir Caminhos Para a Metamorfose da Humanidade. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA - 2015 (ONSV). Disponível em: <https://www.onsv.org.br/observatorio-divulga-custos-per-capita-dos-acidentes-de-transito-no-pais/> Acessado em: 12 Set. 2020.

RELATÓRIO ANUAL 2018. SEGURADORA LIDER (DPVAT). Disponível em: https://www.seguradoralider.com.br/Documents/RelatorioAnual/RELATORIO%20ANUAL_2018_WEB.pdf /Acessado em: 12 Set. 2020.

COMUNICAÇÃO ORAL



Congresso Internacional de
Neurociências e Aprendizagem

Brain
Connection
ONLINE OFICIAL



Brain
Connection
Desenvolvendo o cérebro e melhorando a vida

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA GESTÃO DA DIVERSIDADE

Renata Cristina Gomes Batista
Thiago Soares Nunes
Felipe Guimarães Valu

INTRODUÇÃO

À medida em que o mundo corporativo impõe as organizações novas estratégias para a sustentabilidade dos seus negócios, novos requisitos também são esperados pelo setor de gestão de pessoas, como a inclusão de talentos, bem-estar das equipes, além do compromisso de aspecto social para essa nova gestão. Diante desse cenário, são diversos os desafios encontrados pelas organizações, dentre eles a inclusão de pessoas com deficiência (PcD). Apesar do aspecto legal, que impõe a obrigatoriedade da inclusão de PcD em empresas que possuem acima de 100 funcionários estar amparado pela Lei de Cotas nº 8.213 (BRASIL, 1991), na prática, as empresas e a PcD têm encontrado diversos tipos de barreiras para que a inserção aconteça no mercado de trabalho. Por se tratar de temas desafiadores, é de grande importância que a inclusão e a diversidade tenham o patrocínio da alta liderança da empresa e replicada aos seus colaboradores pela à equipe responsável. Para isso é necessário investimento e inovação para que os profissionais responsáveis por implementar programas que visam ações inclusivas possam se desenvolver, e colocarem em prática o conhecimento.

A inovação não é de fácil aplicação, além do que, requer uma transformação nos processos, na cultura e nas pessoas envolvidas, que de acordo com Schumpeter (1942), se denomina como uma destruição criativa, independentemente de ser algo novo ou transformado, mas que se faz necessária dentro das empresas. Essa assertiva, levantou reflexões sobre as contribuições de uma inovação disruptiva nos processos praticados pela gestão de pessoas, cuja sua aplicação, poderá fazer com que a inclusão traga vantagem competitiva. No ponto de vista organizacional, o desafio continua sendo como as organizações podem realizar o trabalho de inclusão de forma mais assertiva (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; CARVALHO-FREITAS, 2007; QUINTÃO, 2005; TIPPER, 2004). Mediante o contexto exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar como a inovação na prática da gestão de pessoas pode facilitar o processo de inclusão da PcD na percepção dos trabalhadores de uma instituição de ensino de Belo Horizonte.

Destaca-se que, na maioria das pesquisas relacionadas ao tema, o público PcD raramente é ouvido, ficando sempre a cargo dos demais empregados responderem por eles, limitando assim o seu posicionamento. Nessa pesquisa houve o interesse e cuidado de ouvi-los, fazendo as adaptações necessárias para a coleta de dados, seguindo à risca o lema institucionalizado pela ONU (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 15),

“Nada sobre nós sem nós” definido em 2002 por celebração ao dia internacional das pessoas com deficiência, o que significa que tudo que estiver relacionado às PcD, eles devem fazer parte. Baseando-se dessa assertiva, esse estudo poderá contribuir significativamente para o aumento da produtividade e na qualidade das entregas, gerando uma maior visibilidade para a empresa pesquisada e em consequência tornando-a mais competitiva. Em relação às PcD, as mudanças podem torna-los indivíduos com maior autonomia e independência, além do enriquecimento profissional e cultural.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Desde os tempos antigos, as PcD são tratadas de forma excludente e até marginalizada, tendo sido privadas desde o básico para sobreviver em sociedade até a sua total segregação (MACIEL, 2000). Para a autora, essas pessoas sempre foram vistas de forma preconceituosa e até mesmo tratadas de forma cruel, e ainda nos dias atuais enfrentam diversas barreiras de inclusão.

A deficiência é uma construção social do que é dito como “normal” e do que é diferente disso, e assim a sociedade determinou alguns padrões de normalidade, instituindo um paradoxo entre as pessoas com e sem deficiência (REZENDE; CARVALHO-FREITAS, 2014). Para Carvalho-Freitas (2007), a deficiência não se limita a dimensão física e considera a dinâmica social de separação ou inclusão da PcD conforme resultado da forma pela qual a deficiência é vista. A legislação brasileira, assim como outras internacionais, apresenta os tipos de deficiência como: física, auditiva, visual, intelectual/mental e múltipla (BRASIL, 1989). Conforme o censo 2010 o Brasil possui cerca de 45 milhões de pessoas com as mais diversas deficiências, seja ela física, mental, intelectual e sensorial, isso significa 23,9% do total da população brasileira, sendo que desse número 25,8 milhões são mulheres (56,6%) e 19,8 milhões são homens (43,4%). Na região Sudeste existe 10,5 milhões de deficientes (23,3%) e em Minas Gerais são mais de 4,4 milhões (10,2%) (IBGE, 2010).

No século XIX iniciou-se o movimento de reconhecimento da pessoa com deficiência, que por determinação de Napoleão Bonaparte, exigia “de seus generais que olhassem os seus soldados feridos ou mutilados como elementos potencialmente úteis, tão logo tivessem seus ferimentos curados” (SILVA, 2009, p. 190). Durante o período da revolução industrial, começa a ser considerada a necessidade de reabilitação das pessoas para o trabalho, inicia-se a inclusão de pessoas com deficiências com o intuito de reabilitação dos soldados vítimas de guerra para viverem de forma mais digna e autônoma. Para Carvalho-Freitas, Marques e Scherer (2004), é necessário fazer a inserção da PcD tanto na educação, sociedade ou ambiente de trabalho, levando em consideração a relevância social desse grupo.

Face ao contexto histórico excludente da PcD, é fundamental abordar o importante papel da Organização das Nações Unidas (ONU), que em 9 de dezembro de 1975, aprovou a declaração dos direitos das pessoas com deficiência, estipulando direitos inerentes a essas pessoas em respeito às suas dignidades e necessidades (INSTITUTO ETHOS, 2002).

A Constituição brasileira (CF, 1988) institui no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei e tem os mesmos direitos. Registra-se que em 1991 foi criada a lei de Cotas (art. 93 da Lei de nº 8.213/91) estabelecendo que as empresas com headcount composto de cem ou mais funcionários devem preencher um percentual das suas vagas com pessoas com deficiência, tendo como mínimo 2% e o máximo 5% para empresas com mais de 1.000 funcionários. Em 6 de julho de 2015, fica estabelecida por meio do estatuto da pessoa com deficiência, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, de Nº 13.146, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, promovendo a sua inclusão social, autonomia e cidadania (BRASIL, 2015).

Acerca da importância da inclusão social na vida do indivíduo com deficiência, ressalta-se que sua interação com outros profissionais poderá influenciá-lo a alcançar autonomia financeira, a construção de uma identidade positiva, elevando sua autoestima, inclusive, fora do ambiente laboral. Uma pesquisa realizada por Martins e Barsaglini (2011), onde foram entrevistadas 13 pessoas com deficiência física, constatou que, na medida que a PcD exerce seu papel social, ele constrói uma identidade positiva e não vê a deficiência como limitador e em consequência, a uma melhora no trabalho.

Para que a inclusão e a diversidade ocorram é necessário que tenha socialização entre o indivíduo e a empresa. O assunto gestão da diversidade foi introduzido ao ambiente das organizações entre as décadas de 1980 a 1990 por relação às cotas raciais apoiadas nas políticas afirmativas, que são medidas com o objetivo de reverter à desigualdade e discriminação de alguns grupos da sociedade (GEMAA, 2011). De acordo com Brdulak (2008), a gestão da diversidade compreende um processo ativo de gestão, ou seja, que deve conduzir o futuro de uma empresa que tenha como base o valor. Esse valor se fundamenta na anuência das diferenças entre os indivíduos e no tratamento dessas diferenças como um potencial a ser desenvolvido. A empresa ao contratar uma pessoa com deficiência, automaticamente estará contribuindo para uma equipe diversificada, uma vez que o deficiente traz uma visão de mundo diferente, além dos valores e experiência em enfrentar desafios e dificuldades.



Para que a empresa tenha sucesso na inserção da diversidade no contexto organizacional, a área de gestão de pessoas deve promover ações que visam à inclusão, respeitando os direitos desses trabalhadores, enxergando suas competências e vivências. Sendo importante que a gestão de pessoas, de acordo com Ribas (2017, p. 115) pondere que, “olhar as pessoas com deficiência e enxergar apenas a deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade”.

Um aspecto a ser analisado sobre a diversidade é a sua facilidade para promoção da inovação, uma vez que os membros das equipes trazem diferentes características, sendo esse um importante fator competitivo. Para Schumpeter (1950), a inovação faz parte do processo de mutação e se faz necessária dentro das empresas, seja para criação, renovação ou mudanças dos processos de qualquer área, é o que ele denomina como destruição criativa. O que corrobora com o conceito do autor Cunha (2004, p.13), ao dizer que “a inovação pressupõe uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades tecnológicas e envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”. Segundo manual de Oslo (1997), a inovação é a entrada de algo novo em qualquer uma das atividades humanas e pode trazer desenvolvimento e uma qualidade de vida. Essas assertivas proporcionam reflexões para que as empresas criem práticas que estimulem seus funcionários a inovar, fomentando a criação de ações que envolvam as equipes nesse processo inovador, “a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 19).

MÉTODO

A pesquisa se classifica como estudo de caso, descritiva, apresentando-se como mista, de natureza quantitativa e qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino privada situada em Belo Horizonte e o levantamento dos dados foi realizado por meio da aplicação de 2 questionários distintos, mas, que apresentaram questões sobre as ações realizadas para a inclusão, gestão da diversidade, tipos de deficiência, lei de cotas e outras questões sob a perspectiva dos dois grupos respondentes. Para manter o sigilo da empresa, iremos chamá-la de Beta. Os participantes da pesquisa foram (5) funcionários do setor de gestão de pessoas e (31) PcD. O questionário utilizado para esses estudos foi adaptado do Inventário de Ações Possíveis no Processo de Inserção de PcD (IAP), o qual foi desenvolvido e validado por Carvalho-Freitas et al. (2012).

Os instrumentos desenvolvidos e adaptados para o questionário direcionado aos respondentes PcD apresentaram a necessidade da utilização de tecnologia assistiva, como também o apoio de um tradutor e intérprete de LIBRAS, que utilizou a língua de sinais brasileira - LIBRAS a fim de facilitar a compreensão do questionário.

Utilizou-se a análise de conteúdo para considerar as informações provenientes dos questionários, tendo como base os pressupostos de Bardin (2011). O processo de interpretação para a análise foi realizado por meio de triangulação dos dados, ou seja, da confrontação dos dados coletados dos dois questionários, dos documentos internos da empresa Beta, aplicado a literatura relacionada ao tema e dados secundários. Ressalta-se que os autores seguiram as normativas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de N° 466/2012, que trata sobre o respeito pela dignidade humana e proteção dos seres humanos, participantes de pesquisas científicas. Foram criados códigos para identificação dos respondentes, sendo: F.PCD para os funcionários com deficiência e F.RH para os funcionários que trabalham no recursos humanos.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

Foram encaminhados questionários aos dois grupos respondentes, em relação a descrição do perfil dos 5 F.RH, todas são do sexo feminino, com idades entre 31 a 40 anos, todas possuem ensino superior e 4 delas possuem pós graduação. Entre os cargos possui uma supervisora de RH, 2 analistas formadas em psicologia, 1 médica do trabalho e 1 psicóloga.

Quanto ao perfil dos 31 F.PCD verificou-se que, 64% dos respondentes são mulheres e 36% são homens, sendo destes 68% com idade predominante entre 31 a 50 anos. Observou-se que, 81% dos respondentes estão cursando ou já possuem ensino superior completo ou mesmo alguma especialização (pós-graduação). Salienta-se, que essa não é uma realidade do mercado de trabalho, pois, de acordo com Oliveira (2014) a falta de qualificação da pessoa com deficiência é uma das principais justificativas das empresas para a inserção em determinadas vagas. Quanto ao tipo de deficiência dos respondentes PcD, observou-se que 39% são deficientes auditivos ou visual. Outros 46% possuem algum tipo de deficiência física, 6% possuem mais de um tipo de deficiência (múltipla) e 3% desses funcionários possuem deficiência mental ou intelectual.

Entre os resultados, evidenciou-se as ações praticadas e não praticadas pela gestão de pessoas para inclusão da PcD na empresa Beta, a partir da experiência da equipe de F.RH e F.PcD. Desta forma, foi questionado aos respondentes se as mudanças na prática da gestão de pessoas devem ser consideradas como ponto de melhoria no processo de inclusão da PcD, o estudo apontou que, 4 F.RH (80%) acreditam que essa mudança no setor é necessária e que novas práticas e ações por parte da equipe poderá trazer uma maior assertividade para a inclusão da PcD.

De acordo com Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2013), há a necessidade de desenvolver ações de treinamento e preparação das pessoas envolvidas com a inclusão com o objetivo de promover uma sensibilização efetiva. Ainda de acordo com os autores, deve ser considerado o envolvimento de todos os demais funcionários da instituição nesse processo. Neste sentido, uma das aplicações dessa variação acontece no departamento de recursos humanos e na própria inovação em gestão de pessoas, onde esses profissionais devem estar preparados e qualificados a buscarem práticas e ações que possam promover e estimular os funcionários (FERNANDES et al., 2011).

Tal afirmação foi confirmada por uma das funcionárias do RH, quando relata que “de maneira geral, precisamos nos desenvolver dentro do aspecto inclusão, promover talvez uma formação em libras, trabalhar a importância da inclusão dentro das equipes e fornecer ferramentas para facilitar este caminho” (F.RH1), o que corrobora com Fernandes et al. (2011).

Ainda em relação as inovações que devem acontecer no setor, ficou evidenciado que mudanças devem ser realizadas. E que essas ações devem promover o desenvolvimento e a capacitação das pessoas envolvidas com a inclusão dentro da empresa, com processos seletivos mais humanizados, quando diz, “podia ser um processo seletivo completo, seria mais humano, as pessoas pensam que a pessoa com deficiência não possui a capacidade de fazer nada” (F.RH3). O que condiz com os autores Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2013), quando afirmam que existe a necessidade de preparar as pessoas envolvidas com a inclusão com o objetivo de promover uma sensibilização efetiva.

Quanto ao retorno dado por F.PcD, o resultado reafirma a importância dessas mudanças, e aponta que 74% das PcD concordam que a inovação relacionada a prática de inclusão deve acontecer para que haja uma melhora significativa nessa conexão entre os não deficientes e a PcD no ambiente de trabalho. Essa reflexão vai ao encontro do manual de Oslo (2005), quando diz que a inovação poderá dar o suporte necessário para benefícios como o desenvolvimento e melhoria de vida.

Ainda de acordo com F.PCD outras mudanças são necessárias, sendo destacado o curso de LIBRAS básico a todos os funcionários, o trabalho de sensibilização e conscientização da inclusão, sendo a de maior predominância de acordo com os relatos, a de valorização da PcD a fim de que proporcione direitos iguais em relação as promoções, na qual fazem correlação a desvalorização afirmando que, a maioria dos cargos ofertados para o público PcD são sempre os mais baixos.

Nos aspectos individuais os dados mais relevantes foram: “Potencializar a divulgação das oportunidades para o público interno e externo, valorizando a PcD” (F.PCD30); “Temos o direito e o dever de participar de processos seletivos, como das pessoas sem deficiência, pois só é oferecido auxiliar administrativo aqui na empresa” (F.PCD4) “a PcD só ocupa cargo baixo. As vagas ofertadas para essas pessoas são sempre as mesmas, auxiliares e assistentes” (F.PCD7). Em consonância a essas colocações, de acordo com estudos realizados por Bezerra e Vieira (2012), a inclusão da pessoa com deficiência nas organizações com ou sem fins lucrativos, verificou-se que esses trabalhadores ocupam cargos menos relevantes e são discriminados por alguns colegas que exercem a mesma função, que de certa forma pode entender como atitude preconceituosa.

Os dados dos F.RH e F.PCD enfatizam que é comum aos dois grupos de respondentes a necessidade de que sejam implantadas novas práticas e ações para a inclusão das PcD dentro da organização pesquisada.

Em resumo, destacou-se que novas ações devem ser realizadas pelo setor de RH afim de promover equidade em relação a valorização e promoção da pessoa com deficiência, corroborando com os autores (HOLVINO; FERDMAN; MERRILL-SANDS, 2004), ao defender que a PcD deve ter representação em cargos e níveis dentro da organização.

Essas ações indicam que somente a verdadeira cultura inclusiva poderá trazer impacto e sentimento de pertencimento aos colaboradores, e esse processo de mudança deve começar no alto escalão e ser replicada pela gestão de pessoas, por ser um setor estratégico de grande importância na inserção e permanência da PcD na instituição, incentivando o seu desenvolvimento profissional e pessoal (CARVALHO\FREITAS, 2009).

Para se ter a percepção dos participantes sobre o processo de recrutamento e seleção da PcD foi questionado aos grupos de respondentes sobre esse processo. Visto que, todo o processo de contratação da PcD dentro da Beta é conduzido integralmente pela gestão de pessoas.

Em relação a entrevista, o ideal é que o recrutador faça um contato com o candidato para levantar suas necessidades, sendo importante que o entrevistador questione sobre a deficiência. Esse conhecimento é importante para entender as necessidades do profissional a fim de prover o necessário para deixá-lo confortável a participar da seleção. De acordo com Sasaki (2006), para inserção da PcD, num primeiro momento é necessário praticar uma abordagem inclusiva.

Destarte, nem todas as barreiras foram superadas, e se torna perceptível de que não foi uma realidade confirmada pelos F.PCD ao serem questionados se houve a necessidade de adaptação para participação do processo seletivo, conforme as verbalizações a seguir: “Tive que fazer a leitura labial, outros não foi necessário, pois não tinha interprete de libras” (F.PCD1); “Era necessário, um local adaptado em função do meu tipo de deficiência e não tinha disponível” (F.PCD11); “Fiz tudo sozinho, achei a prova difícil e não tinha quem explicasse, não tive interprete de libras” (F.PCD17); “Por ser oralizado, não preciso de interprete, e não teria naquele dia caso precisasse” (F.PCD28); “Eu levei meu auxilio, pois ao telefone não me perguntaram nada sobre a deficiência, logo imaginei que não teria o suporte necessário” (F.PCD24).

Observa-se que, mesmo com o direito assegurado por lei, a PcD ainda encontra barreiras para se inserir no mundo corporativo e isso se deve a diversos fatores, seja por falta de acessibilidade, falta de sensibilidade e uma qualificação inadequada dos profissionais do RH que lidam com a inclusão. De acordo com França (2008, p. 30), é no processo de recrutamento e seleção “que a empresa põe o grau de profissionalismo com que trata seus colaboradores [...] sendo importante trabalhar na adequação das expectativas dos candidatos, dimensionando suas capacidades e interesses à necessidade do trabalho”.

Entretanto, quando perguntado a equipe de F.RH se no processo seletivo da PcD há adequação e acessibilidade, 4 (80%) dos 5 F.RH disseram que sim, divergindo do resultado do questionário aplicado aos F.PCD. Foram encontradas barreiras nos critérios de exigências, na qual nem sempre a pessoa com deficiência teve acesso em função dos mais diversos desafios. Tal aspecto é confirmado por Carvalho-Freitas e Marques (2006), quando apresentam que o principal desafio para a inclusão está relacionado as dificuldades de se adequar a condição de trabalho e o seu ambiente.

Os resultados elucidados acima permitem a identificação de que os dois grupos trazem diferentes perspectivas em relação ao processo de seleção da PcD. Fica evidenciado uma carência de conhecimento e a importância de treinamentos e trabalhos de conscientização de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão, sendo possível identificar que, o cultivo da diversidade dentro da instituição se faz necessária para estimular a inclusão em todos os aspectos no processo da gestão de pessoas.

Por fim, conclui-se que a inclusão demanda inovação, e que sobretudo a inovação está ligada às pessoas, mudança de cultura e quebra de paradigmas e preconceitos. Tão somente com a transformação de todos os envolvidos será possível reverter a exclusão organizacional de uma classe de indivíduos historicamente marginalizados. Nesse sentido, evidencia-se que o processo de integração praticado pela gestão de pessoas da empresa Beta deve ser remodelado e novas práticas devem ser aderidas para que ocorra uma efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A; GALEÃO-SILVA, L.G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. Rev. adm. empres, p. 20-29, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo São Paulo. SP: Edições, v. 70, 2011.

BEZERRA, S. S; VIEIRA, M. M. F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações do trabalho. Revista de Administração de Empresas, v. 52, n. 2, p. 232-244, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 de março de 2019.

BRASIL. Lei n.7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei 8213, de 24 de julho de 1991. Lei de Contratação de Deficientes nas empresas. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e outras providências. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). BRDULAK, H. Diversity management as a business model. Kobieta i Biznes, n.1-4, p. 29-35, 2008.

CAMPOS, J. G. F.; VASCONCELLOS, E. P. G; KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. *Revista de Administração*, v. 48, n. 3, p. 560-573, 2013.

CARVALHO-FREITAS, M. N; MARQUES, A. L; SCHERER, F. L. Inclusão no mercado de trabalho: um estudo com pessoas portadoras de deficiência. *Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, v. 28, 2004.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Avaliação das condições de trabalho para inserção de pessoas com deficiência, na gestão da diversidade. *IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: propostas e ações: impasses e avanços*, 2006.

CARVALHO-FREITAS, M. N. A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Econômicas, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 13, n. SPE, p. 121-138, 2009.

CARVALHO-FREITAS, M. N. Validação do inventário de concepções de deficiência em situações de trabalho (Icd-St). *Psico-USF*, v. 17, n. 1, p. 33-42, 2012.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra-Portugal. 2004.

FERNANDES, A. L.; MOURA, A. S. D.; RIBEIRO, L. P. O processo de recrutamento e seleção do profissional portador de deficiência nas organizações: inclusão ou integração. *Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, 2011.

FRANÇA, A. C. L. Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 12, n. 2, p. 583-583, 2008.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. *Ações afirmativas*. Ibase, 2011. Disponível em: Acesso em 18 de maio de 2019.

HERNÁNDEZ, et al. Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: Artmed, v. 221, 2000.

HOLVINO, E; FERDMAN, B. M.; MERRILL-SANDS, D. Creating and sustaining diversity and inclusion in organizations: Strategies and approaches. 2004.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Sistema IBGE de recuperação Automática - SIDRA, 2002. Disponível em: Acesso em 08 de dezembro de 2019. INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE. O que as empresas podem fazer pela inclusão de pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MARTINS, J. A; BARSAGLINI, R. A. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 15, n. 36, p. 109-122, 2011.

OLIVEIRA, S. A. ESTRESSE OCUPACIONAL: um estudo com trabalhadores de um call center localizado em Belo Horizonte (MG). 2014. 119p. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. Belo Horizonte, 2014.

OSLO Manual. The Measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data; OCDE, julho 2005.

QUINTÃO, D. T. R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 75-80, 2005.

REZENDE, M. G.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Como os Profissionais de Recursos Humanos Lidam com Essa Realidade? In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 8, Gramado. Anais.... Gramado: EnEO, 2014.

RIBAS, J. Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo. Cortez Editora, 2017.

SASSAKI, R. K. Educação profissional: desenvolvendo habilidades e competências. BRASIL. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, n. 1246, 2006.

AÇÕES ORGANIZACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DE GESTÃO DE PESSOAS

Vandenilda Pereira Leite
Thiago Soares Nunes

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e econômicas do mercado marcam o contexto dos negócios e da gestão de pessoas nas organizações. A partir de 1990 esse movimento força as empresas a buscarem o desenvolvimento de práticas de gestão mais modernas, adotando como referência modelos de outros países como o Japão e os Estados Unidos (TANURE; EVANS; CANÇADO, 2010).

Para Galhano (2009) a vantagem competitiva sustentável de uma organização está na sua capacidade de gerir o capital humano e intelectual, que por sua vez, cria o diferencial nos produtos e serviços. Esta capacidade de gestão implica em uma maior atenção das organizações nos seus bens intangíveis como conhecimento, tecnologia, comunicação efetiva, agilidade, clareza das informações e as competências da mão de obra interna. Assim, ao investir no desenvolvimento das competências do capital humano, a expectativa da empresa é a redução de custos, a melhorias nos processos, o aumento da produção, dentre outros. Ademais, estando a vantagem competitiva da organização centrada nas pessoas, torna-se mais difícil a imitação da concorrência.

Neste sentido, Lucena (1999) afirma que a área de gestão de pessoa é o caminho para as organizações unir os interesses das pessoas e da organização frente ao ambiente externo. Assim a área não é um sistema autônomo e independente, com finalidade em si mesma, pois compõe um quadro político, econômico, social e ideológico de ordem muito maior.

Embora a literatura aponte uma diferenciação entre os termos Recursos Humanos e Gestão de pessoas, sendo o Recursos Humanos em uma visão mais mecanicista, o foco deste estudo é pensar na área (gestão de pessoas ou de recursos humanos) como aquela que se situa de modo estratégico nas organizações, sem distanciar de aspectos operacionais e gerenciais característicos da sua atuação. Para Maximiano (2005), a terminologia recursos humanos deixa de ser apropriada para um indivíduo composto de muitas necessidades, não controlável somente com estímulos econômicos e com medidas coercitivas.



Para Carbone et al. (2011) a definição mais conhecida para o termo é aquela que o define como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que habilita o profissional a exercer uma determinada função.

A abordagem europeia afirma que competências se relaciona com as entregas da pessoa, com aquilo que elas realizam e produzem. A corrente europeia entende que o fato de alguém possuir as qualificações necessárias para um trabalho não garante que elas sejam de fato utilizadas e que tal trabalho seja realizado. Segundo Lima (2007), na abordagem europeia a competência está relacionada com o trabalho e a educação, sendo o resultado de processos de aprendizagem, ou seja, a competência está relacionada com os saberes.

Entretanto, as abordagens americana e europeia na definição de competências não são excludentes, mas complementares. Argumenta Le Boterf (2003) que a competência convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional, sendo um saber agir que envolve saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em determinado contexto profissional. Em semelhante perspectiva, Sparrow e Bognanno (1994) entendem que a competência é o conjunto de atitudes que possibilitam rápida adaptação a um ambiente instável onde o uso do conhecimento promove a inovação e a aprendizagem. Estas atitudes são relevantes para obter superior desempenho no exercício de funções, ao longo de uma carreira profissional em uma organização. A exemplo de Le Boterf (2003) e de Sparrow e Bognanno (1994), Ruas (2001; 2005) entende a competência como a junção entre o conhecimento – saber, as habilidades – o saber fazer, e as atitudes – o saber ser, o agir.

De acordo com Bigi et al. (2014) o conhecimento (saber) é um dos quesitos que compõe o tripé da competência e não está disponível para todos, por isso diferencia os indivíduos e os classifica como competentes ou não. Sobre o conhecimento (saber), Júnior et al. (2012) complementa a visão de Bigi et al. (2014) de que o saber diferencia as pessoas na organização e, especificamente em relação aos conhecimentos dos profissionais da área de gestão de pessoas, os autores defendem mais investimento e rigor em pesquisas científicas que evidenciem claramente a realidade da área. A habilidade (saber fazer) é uma variável utilizada pelas organizações para valorizar as pessoas, quanto maior o acúmulo de “saber fazer” algo, maior o diferencial atribuído àquele indivíduo que sabe fazer. Já a atitude (querer) está relacionada a aspectos comportamentais do indivíduo, como por exemplo a motivação. Contribuindo com Bigi et al. (2014), Dutra (2004) afirma que a atitude é a motivação e o comprometimento do indivíduo com a organização e para que a organização se posicione em um patamar de competitividade no mercado, é necessário que a atitude dos colaboradores seja ampliada a cada dia.



Para Carbone et al. (2011) a definição mais conhecida para o termo é aquela que o define como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que habilita o profissional a exercer uma determinada função.

A abordagem europeia afirma que competências se relaciona com as entregas da pessoa, com aquilo que elas realizam e produzem. A corrente europeia entende que o fato de alguém possuir as qualificações necessárias para um trabalho não garante que elas sejam de fato utilizadas e que tal trabalho seja realizado. Segundo Lima (2007), na abordagem europeia a competência está relacionada com o trabalho e a educação, sendo o resultado de processos de aprendizagem, ou seja, a competência está relacionada com os saberes.

Entretanto, as abordagens americana e europeia na definição de competências não são excludentes, mas complementares. Argumenta Le Boterf (2003) que a competência convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional, sendo um saber agir que envolve saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em determinado contexto profissional. Em semelhante perspectiva, Sparrow e Bognanno (1994) entendem que a competência é o conjunto de atitudes que possibilitam rápida adaptação a um ambiente instável onde o uso do conhecimento promove a inovação e a aprendizagem. Estas atitudes são relevantes para obter superior desempenho no exercício de funções, ao longo de uma carreira profissional em uma organização. A exemplo de Le Boterf (2003) e de Sparrow e Bognanno (1994), Ruas (2001; 2005) entende a competência como a junção entre o conhecimento – saber, as habilidades – o saber fazer, e as atitudes – o saber ser, o agir.

De acordo com Bigi et al. (2014) o conhecimento (saber) é um dos quesitos que compõe o tripé da competência e não está disponível para todos, por isso diferencia os indivíduos e os classifica como competentes ou não. Sobre o conhecimento (saber), Júnior et al. (2012) complementa a visão de Bigi et al. (2014) de que o saber diferencia as pessoas na organização e, especificamente em relação aos conhecimentos dos profissionais da área de gestão de pessoas, os autores defendem mais investimento e rigor em pesquisas científicas que evidenciem claramente a realidade da área. A habilidade (saber fazer) é uma variável utilizada pelas organizações para valorizar as pessoas, quanto maior o acúmulo de “saber fazer” algo, maior o diferencial atribuído àquele indivíduo que sabe fazer. Já a atitude (querer) está relacionada a aspectos comportamentais do indivíduo, como por exemplo a motivação. Contribuindo com Bigi et al. (2014), Dutra (2004) afirma que a atitude é a motivação e o comprometimento do indivíduo com a organização e para que a organização se posicione em um patamar de competitividade no mercado, é necessário que a atitude dos colaboradores seja ampliada a cada dia.



Para Bigi et al. (2014) a responsabilidade para com o desenvolvimento de competências das pessoas é um processo compartilhado entre a organização e os colaboradores, entretanto o entendimento de Bigi et al. (2014) é que a pessoa ocupa o eixo central deste processo, sob a justificativa que esta deve entender que o seu desenvolvimento intelectual, de suas habilidades e motivações trazem ganhos também para si próprio. A organização tem o papel de oferecer os recursos necessários para o desenvolvimento das competências dos colaboradores e valorizá-los de acordo com as competências que cada um apresenta. E nesta relação, cada colaborador que compõe a organização, deve se responsabilizar em adquirir novas competências continuamente.

Para Mascarenhas (2008) a área de gestão de pessoas é a responsável pelos processos e ferramentas relacionados ao desenvolvimento das pessoas promovendo assim a evolução das competências dos colaboradores, que por sua vez, reflete nas competências organizacionais. Para o autor, o desenvolvimento de competências requer articulação e interação entre pessoas e grupos na organização e cabe a área de gestão de pessoas a execução desta função. Contribuindo com a visão de Mascarenhas (2008), Grimand (2011) afirma que com isso, a área de gestão de pessoas assume uma posição estratégica na medida que articula os recursos, as regras, as práticas e as pessoas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa a partir das percepções e vivências dos participantes e também se caracteriza como descritiva. Segundo Vergara (1998) a pesquisa descritiva trata de características de uma determinada população ou de um determinado fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e não tem obrigatoriedade de explicar os fenômenos que descreve.

Os participantes da pesquisa foram profissionais que atuam com gestão de pessoas em empresas privadas de Belo Horizonte e região metropolitana, com idade acima de 18 anos e com curso superior completo. Os participantes foram abordados em comunidades de assuntos relacionados a gestão de pessoas na região metropolitana de Belo Horizonte e também as que a pesquisadora tem acesso.

Foi utilizada a técnica snowball sampling ou Bola de Neve sendo esta uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam outros participantes, que por sua vez indicam outros e assim sucessivamente até atingir o ponto de saturação.



Para a coleta dos dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, com perguntas fechadas e abertas, com informações sociodemográficas, sobre competências, como estes profissionais se desenvolvem e outros questionamentos relevantes para o estudo. Os instrumentos da coleta de dados teve como base a literatura abordada, a citar Ulrich et al. (1995) que afirmam existir muitos estudos sobre as práticas de gestão de pessoas, mas ainda há muito espaço para estudar as competências específicas dos profissionais da área de gestão de pessoas. E também Bigi et al. (2014) em relação a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências do corpo funcional da organização; dentre outras.

O contato inicial foi feito com 28 profissionais, dos quais foram entrevistados 15, os demais não responderam ao contato ou não apresentaram predisposição para a entrevista. De acordo com a disponibilidade do entrevistado, era organizado a agenda da entrevista com o dia e horário assim como a plataforma online a ser utilizada (Skype, hangouts, chamada de vídeo do WhatsApp ou Zoom). As entrevistas aconteceram no período de 16 a 31 de março de 2020, a duração média de cada uma foi de 50 minutos a 2 horas dependendo de cada entrevistado.

A análise dos dados utilizou a técnica denominada Análise de conteúdo e a estatística descritiva simples para ampliar as informações sobre os achados da pesquisa.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

Com relação aos participantes da pesquisa, apontaram a predominância de profissionais do sexo feminino correspondendo a 67% (10) dos entrevistados. Em relação a idade, com 30 a 34 anos correspondeu a 27% (4) dos entrevistados, de 35 a 40 anos foram 33% (5) dos participantes, de 41 e 45 anos foram 27% (4), seguido de 13%(2) com idade de 46 a 50 anos.

No que tange a escolaridade, nenhum dos entrevistados tinha pós-graduação stricto sensu (Doutorado ou Mestrado), 47% (7) deles tinham uma pós graduação lato sensu, 20% (3) com duas pós lato sensu e 33% (5) não tinham pós-graduação. Quanto ao curso superior dos profissionais, prevaleceu o curso de Psicologia em 53% (8) dos entrevistados, seguido de 27% (4) do curso de Gestão de RH e 20% (3) do curso de Administração.



Em relação a empresa, 67% (10) atuavam em empresas de grande porte (com 500 ou mais empregados), 20% (3) em empresas de médio porte (de 100 a 499 empregados), 7% (1) em empresas de pequeno porte (de 20 a 99 empregados) e 7% (1) em micro empresas (com até 19 empregados). Sobre o cargo ocupado nas empresas, predominou o cargo de Analista em 47% (7) dos entrevistados, seguido de 33% (5) ocupando o cargo de gestor com nomenclatura variando de Gerente a Coordenação ou Supervisão, 13% (2) atuavam como Consultor e 7% (1) no cargo de Assistente.

Para avaliar as ações da organização no que se refere ao desenvolvimento de competências dos profissionais de gestão de pessoas, a pesquisa se desdobrou em duas perguntas, sendo a primeira, como a empresa investe no desenvolvimento de competências dos profissionais que atuam com gestão de pessoas e a segunda, quais as ações a empresa necessita melhorar para desenvolver as competências destes profissionais.

Para 93% (14) dos entrevistados as organizações não investem no desenvolvimento de competências dos profissionais da área, conforme evidencia o entrevistado E7 “falta muito investimento. As empresas acham que a gestão de pessoas tem todo o conhecimento, o próprio profissional faz muito o movimento de buscar conhecimento” de modo individual, sem a iniciativa ou incentivos da empresa.

A visão do entrevistado E7 é relevante e remete a literatura sobre o contexto histórico dos programas de treinamento e desenvolvimento nas organizações. Para Freitas; Jabbour; Santos (2011), os treinamentos são práticas formais das organizações desde a Administração Científica. Contribuindo, Pilati (2006) endossa que os programas de treinamentos são práticas já consolidadas de aprimoramento de competências da mão de obra para o alcance dos objetivos organizacionais e melhorias no desempenho individual dos colaboradores. Nessa perspectiva, Wright e McMahan (1992) afirmam que especificamente a partir de 1960, a atividade de treinamento foi objeto prioritário de estudo da Psicologia, e a área de gestão de pessoas passa a ser incluída como estratégica pela literatura a partir de 1980. Neste contexto, as organizações reconheceram a relevância dos treinamentos para o alcance dos seus resultados, antes mesmo de reconhecer a temática da gestão de pessoas. Entretanto, faz sentido as organizações nutrirem a expectativa de que os profissionais de gestão de pessoas já estejam treinados e desenvolvidos o bastante para treinarem os demais colaboradores.



Para os entrevistados E8 e E9 a área é percebida como “custo” e o entrevistado E9 afirma que o investimento das empresas é “zero, o foco é a área comercial, a gestão de pessoas não é associada aos resultados” da organização. O entrevistado E10 entende que as empresas não investem no desenvolvimento de competências dos profissionais da área, por que “a área não é vista como geradora de valor para a organização”, reforçando assim uma posição menos estratégica da gestão de pessoas no contexto das organizações. O entrevistado E14 complementa as evidências do não investimento das organizações no desenvolvimento de competências dos profissionais de gestão de pessoas, afirmando que “as empresas entendem que nós já devemos estar atualizados e capacitados para oferecer aos outros”.

Para Pilati (2006) e Meneses, Zerbini, Abbad (2010), as atividades de treinamento se voltam para a sistematização e execução dos processos relacionados ao programa de treinamento em voga na organização, assim é um conjunto de atividades que visam efetivamente o alinhamento do desempenho individual às necessidades organizacionais. Para Borges-Andrade (2006) e Zerbini; Abbad (2010) os objetivos dos treinamentos é a modificação dos comportamentos dos participantes para que a organização adquira as competências requeridas. Nesta visão, os entrevistados E7 e E14 mostram claramente a evolução histórica da área de gestão de pessoas e seus subsistemas e reforçam que a expectativa das organizações é que a área seja competente o suficiente para desenvolver as competências dos demais.

Para o segundo aspecto de investigação deste estudo, os participantes foram interrogados sobre quais ações a empresa necessita melhorar para desenvolver as competências dos profissionais da área de gestão de pessoas.

É relevante que os entrevistados E5, E7, E14 e E15 responderam que “não sabem” discorrer sobre quais as ações a empresa necessita melhorar para desenvolver as competências dos profissionais de gestão de pessoas, o que corresponde a 27% (4) dos entrevistados. Na sequência 27% (4) entendem que as empresas devem proporcionar um “espaço mais estratégico” para a atuação dos profissionais, na visão deles, a gestão de pessoas se ocupa das atividades operacionais quase que na sua totalidade e não há espaço para as questões de ordem mais estratégica na organização. E por fim mas de relevância, 20% (3) afirmam que a formação dos profissionais é deficitária, ao se referirem a formação acadêmica dos profissionais, e outros 20% (3) afirmam que não há “ações” de melhorias por parte das empresas, uma vez que os profissionais da área não “querem” ou não estão dispostos a ações concretas para angariar investimentos da organização.



No sentido da formação acadêmica deficitária, o entrevistado E3 justifica que o curso de Psicologia “não prepara a pessoa para empreender”, ao se referir as exigências competitivas exigidas do profissional de gestão de pessoas pelas organizações. O resultado deste estudo mostra que 53% (8) dos entrevistados possuem curso superior completo de Psicologia e por sua vez, as evidências estão em sintonia com as afirmações de outros estudiosos do tema. A ilustrar Júnior et al. (2012) defendem um grande esforço no desenvolvimento das competências dos profissionais da área, principalmente no que tange aos conhecimentos (saber). De acordo com os autores os profissionais que atuam na área de gestão de pessoas têm formação acadêmica variada, e há espaço para aumentar seus conhecimentos em disciplinas humanistas tais como sociologia, psicologia e antropologia, e também aspectos organizacionais de cunho mais dinâmico e relacionados aos resultados de um negócio.

Em relação a ausência de atitude (querer) dos profissionais de gestão de pessoas, o entrevistado E1 afirma que “discutir com a Diretoria das empresas e se posicionar como estratégico junto ao negócio, dar trabalho. Assim, os profissionais de gestão de pessoas preferem ser vistos como o recrutador ou como a pessoa que organiza as festinhas”, sendo esta última posição, uma escolha mais cômoda e de menos conflito de interesses. Neste sentido, é relevante os resultados deste estudo que mostram que 27% (4) não sabem dizer quais as ações a empresa necessita melhorar para desenvolver as competências dos profissionais de gestão de pessoas, Há evidências que “não saber” e “não querer” são facetas da escolha de permanecer na posição do “jogo dos interesses”, ademais com base na literatura deste estudo, Desimone, Werner e Harris (2002) afirmam que os profissionais de gestão de pessoas têm a sua prática alinhadas com os “interesses” organizacionais em relação às demandas do trabalho. E Lucena (1999) afirma que a área de gestão de pessoa é o caminho para as organizações unir os “interesses” das pessoas e da organização.

Na perspectiva das correntes de estudos da abordagem americana e europeia para definir competências, estudiosos como Sparrow e Bognanno (1994), Le Boterf (2003), Sparrow e Bognanno (1994), Ruas (2001; 2005) afirmam que um profissional competente adapta rapidamente a um ambiente instável sendo a atitude (querer), relevante para esta adaptação, para o processo de aprendizagem e o exercício de uma função, a atitude (querer) é o que determina e conduz o profissional para um “saber ser e agir”. Na perspectiva da responsabilidade do desenvolvimento de competências, o processo é compartilhado entre a organização e o profissional de acordo com Bigi et al. (2014), dentre outros. Sintetizando os resultados deste estudo, em que 93%(14) dos entrevistados afirmam que não há investimento das organizações e 27% (4) não sabem discorrer sobre uma pauta de investimentos para demandar das organizações; trazendo os achados deste estudo à luz da literatura, é evidente um hiato de “expectativas” que envolve as organizações, os profissionais de gestão de gestão de pessoas e o mercado econômico e político.

É como se cada um (a organização, os profissionais de gestão de pessoas e o mercado) estivessem na expectativa que acontecesse uma sintonia entre estas três macros. De um lado está o mercado como um devorador daquelas organizações que não inovam, se tornam obsoletas e deixam de existir. Do outro lado estão as organizações que buscam constantemente corresponderem as expectativas do mercado para continuarem existindo. E entre as organizações e o mercado, mas em um outro lado do caminho, estão os profissionais de gestão de pessoas na expectativa de serem competentes para si próprios, para os demais colaboradores e para a organização onde estão inseridos.

E esta lacuna nas expectativas faz com que a relevância do tema competências que ascendeu na década de 1990, perdure para os profissionais de gestão de pessoas até que a atitude (querer) destes profissionais os conduzam para um “saber ser e agir” tão como prega as pesquisas científicas das correntes americanas e europeias sobre competências.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: edições 70, 1977.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E.M.B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (Bola de neve). Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. v. 27, julho a dezembro de 2011.

BIGI, E.A.; BIGI, G.C.N.; AVONA, M.E. Gestão de competências: os impactos sobre as organizações e as pessoas. Revista de Administração, v. 4, n. 6, 2014.

CORRÊA, G.C. Definição e desenvolvimento de competências: um paradigma no processo estratégico. Estudos do CEPE, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jan./jun. 2015.

FONSECA, D. R. Autonomia de unidades de gestão de pessoas para desempenho das atividades estratégicas de capacitação na Administração Pública Federal. 2013. 340 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Brasília, DF.

JABBOUR, C.J.C.; FREITAS, W.R.S.; TEIXEIRA, A. A.; JABBOUR, A.B.L.S. Gestão de recursos humanos e desempenho operacional: evidências empíricas. Gest. Prod., São Carlos, v. 19, n. 2, p. 347-360, 2012.

JUNIOR, T.W.; TONELLI, M.J.; COOKE, B. Para onde vai a gestão de pessoas? GVExecutivo, V 11, N 2, Jul/Dez 2012.

KLEIN, M.J.; BITENCOURT, C. A emergência das competências coletivas a partir da mobilização de diferentes grupos de trabalho. o&s, Salvador, v.19, n.63, p. 599-619, Outubro/Dezembro, 2012.

LIMA, M.A.; FERREIRA, J.M.P. Competências profissionais requeridas pelas organizações: percepção dos alunos de curso de Mestrado em Administração e Controladoria. Rev. Ciênc. Admin., Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 272-306 jan./abr. 2011.

RUBIO, A, C.; GONZAGA, R.A.A.; GUIMARÃES, T.S. Gestão estratégica de pessoas - fator chave de sucesso para as organizações. Revista SABERES da FAPAN, 2ª edição, Dez/2014.

SANT'ANNA, A. S.; DINIZ, D. M.; PAIVA, S. M. G. Afinal, RH para quê? Um estudo em economia periférica. Revista de Ciências da Administração, v.20, n. 51, p.138-151, Novembro, 2018.

SILVA, A.C.; MUNHOZ, F.M.; OLIVEIRA, L.M.B.; SILVA, W.R.C.; WOEHLE, S.; CATAPAN, A.; MARTINS, P.F. A gestão por competência na busca de uma organização eficaz: Estudo de caso em uma Universidade Brasileira. GCG Georgetown University-Universia, Vol.8, num.2, pp 102-120, Mai-Agosto 2014.

SILVA, F. M. As práticas de gestão de Recursos Humanos e o processo de identificação de competências coletivas: um estudo de caso na área de gestão de pessoas do centro administrativo do Sicredi. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, RS.

THOMAN, D; LLOYD, R. A review of the literature on Human Resource development: leveraging HR as strategic partner in the high performance organization. Journal of International & Interdisciplinary Business Research, Vol. 5, Artigo 9, Jun.18.

ULRICH, D.; BROCKBANK, W.; YEUNG, A.K.; LAKE D.G. Competências de Recursos Humanos: uma avaliação empírica. Human Resource Management, v. 34, n. 4, p. 473-495, 1995.

VERGARA, S. C. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 1.998.

QUALIDADE DO SONO EM IDOSOS DURANTE A PANDEMIA.

Cátia Magoso Evagelista Ribeiro do Vale
Eduardo Leite Ribeiro do Valle

INTRODUÇÃO

Na área de envelhecimento, a má qualidade do sono é um dos problemas de extrema importância. Atualmente o mundo vem sofrendo com a pandemia por Covid-19, causando, além dos problemas de saúde comuns nesse período da vida, distúrbios da saúde mental aumentando os níveis de depressão e ansiedade.

Dentro desse contexto, o objetivo do presente trabalho foi verificar se a pandemia prejudicou a qualidade do sono dos idosos, considerando que uma noite mal dormida pode acarretar em várias perdas físicas, cognitivas e emocionais podendo também aumentar a incidência de depressão e ansiedade não somente para os idosos, mas principalmente para esse grupo de pessoas.

Acresça-se a isso a importância de o profissional de saúde estar sempre comprometido e atualizado em relação às mudanças e às novas descobertas acadêmicas relacionadas a essa fase da vida, especialmente considerando-se a especificidade vivida com a atual pandemia por Covid-19.

REVISÃO TEÓRICA

O envelhecimento da população é um dos maiores triunfos da humanidade e também um dos grandes desafios (WHO, 2005). Em 1960 havia 3 milhões de idosos no país e em 2008 chegou a 20 milhões. Segundo Ferreira et al. (2010), em 2025 o Brasil terá uma proporção de aproximadamente de 14% da sua população formada por idosos, ou seja, cerca de 32 milhões de indivíduos (VERAS, 2009). A feminização da velhice é resultante da maior taxa de mortalidade masculina decorrente de problemas circulatórios, doenças associadas ao tabagismo, alcoolismo e causas externas, como mortes violentas.

É considerado idoso, desde a 1ª edição do Estatuto do Idoso em 2003 até a 5ª edição de 2016 e a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), idoso é o indivíduo que possui idade igual ou superior a 60 anos. Além da idade, o envelhecimento é caracterizado como um processo múltiplo, no qual diferentes sistemas do organismo envelhecem em tempos e ritmos diferentes. Assim, no envelhecimento, segundo Neri (2007), há perdas normativas (perdas esperadas para acontecerem durante o processo de envelhecimento de uma pessoa) de capacidades físicas e cognitivas havendo também um aumento da probabilidade de ocorrência de doenças crônicas.

Segundo Papaléo Netto (2002) o envelhecimento pode ser entendido como um processo contínuo de deterioração biológica que se inicia no nascimento e tem o término com a morte. Durante essa passagem estão presentes as fases do desenvolvimento, que são: infância, adolescência, vida adulta e velhice.

No envelhecimento também ocorrem mudanças caracterizadas pela diminuição do horizonte temporal causando a necessidade de lidar com a própria mortalidade. Vivencia-se o luto por morte de parentes, cônjuge e amigos. Também as redes sociais se tornam mais restritas, porém mais fortes. Ou seja, vivenciam-se alterações nos aspectos físicos, biológicos e sociais.

Sabe-se que dentre os fatores psicológicos, biológicos e sociais que podem limitar o envelhecimento ativo, destacam-se os distúrbios do sono.

Sono tem sido definido, segundo Reimão (2008), como um estado fisiológico complexo, que requer uma integração cerebral completa, durante a qual ocorrem alterações dos processos fisiológicos e comportamentais. É um estado descontínuo, organizado em fases que se diferenciam por traçados eletroencefalográficos específicos.

De acordo com Reimão et al. (2010), o sono é uma função fisiológica de fundamental importância para uma boa qualidade de vida das pessoas. É regulador das condições de saúde e grande responsável pelo desempenho físico e psíquico. Tem influência na coordenação motora, na capacidade de raciocínio e de memória, no humor e na performance cognitiva, além da regulação hormonal, da recuperação física e do crescimento, bem como da temperatura corporal.

Vilas Boas e Valladares Neto (2007) descrevem a importância do sono na manutenção da vida, pois todas as funções do cérebro e do organismo em geral são influenciadas pela alternância vigília/sono, sendo o sono o responsável para as condições saudáveis da vigília.

Com a pandemia por Covid-19, decretada pela OMS em 11 de março de 2020, devido a disseminação desta doença em cinco continentes, foi adotado o distanciamento social, entre outras medidas OMS (2020). Porém, o distanciamento para muitas pessoas, principalmente para os idosos significa um isolamento do convívio social que pode acarretar em depressão e ansiedade, prejudicando a qualidade do sono, em especial nessa faixa etária.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de campo de caráter descritivo e exploratório que utiliza a análise e interpretação dos dados levantados por meio de um formulário online (<https://www.surveio.com/survey/d/J7L7BOL7X1KOK4T9E>), baseado no objetivo da pesquisa que foi verificar se a pandemia causou danos à qualidade do sono dos participantes.

Para a realização do estudo foi utilizado o seguinte critério de inclusão: o sujeito teria que informar uma idade igual ou superior a 60 anos, independente do gênero.

A pesquisa foi realizada de forma online com participantes dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro e os sujeitos foram captados por meio de convite utilizando o modelo de snow ball, realizado pela mídia social (WhatsApp), que aceitaram participar da pesquisa após convite feito, também de modo online, nos moldes de um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente ao preenchimento do formulário desta pesquisa e seguindo os preceitos da Declaração de Helsinki.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos com suas respectivas escalas: Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (IQSP), Escala de Sonolência de Epworth, Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e Escala de Depressão Geriátrica em sua versão curta (EDG-15).

De acordo com o referencial metodológico da Escala de Sonolência de Epworth para o sujeito ser caracterizado como um possível portador de distúrbio de sonolência o indivíduo tem que atingir escores acima de 10, que significa a presença de sonolência diurna significativa; e, acima de 15, significa sonolência patológica presente em condições específicas, tais como apnéia do sono e narcolepsia. Para o Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (IQSP), o escore tem que ser maior do que 05 para ser caracterizado como má qualidade do sono.

Já para o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), escore acima de 20 indica ansiedade moderada e acima de 31 indica ansiedade severa. De acordo com a Escala de Depressão Geriátrica em sua versão curta (EDG-15), escores acima de 5 indicam depressão e escore igual ou maior do que 11 caracteriza depressão grave.

Os dados obtidos na presente investigação foram analisados por meio da estatística descritiva e inferencial.

RESULTADOS

A pesquisa foi iniciada com 72 sujeitos que aceitaram participar do estudo; porém, considerando os critérios de inclusão, foi realizada com 62 sujeitos, com idade média 70,04, sendo 83% do gênero feminino e 17% do gênero masculino. Em relação ao estado civil, 64,5% eram casados, 17,7% viúvos, 12,9% separados/divorciados e 4,8% solteiros, os sujeitos são alfabetizados e de classe socioeconômica média.

A partir das análises realizadas, no que se refere à relação sono e pandemia, 56,5% que afetou (tendo sido referido, entre esses, por 38,7% ter afetado pouco, 14,5% ter afetado razoavelmente e 3,3% ter afetado muito) e 43,5% dos sujeitos afirmaram que a pandemia não afetou o sono.

Em relação aos resultados obtidos pela Escala de Sonolência de Epworth ocorreu uma variação do resultado de 0 a 21, sendo que 21% deles foram identificados como possíveis portadores de sonolência excessiva diurna, caracterizada por resultados acima de 10. Para o restante dos sujeitos que apresentaram a variação de 0 a 21 nessa Escala, em 79% não foi encontrado distúrbio de sonolência excessiva diurna.

Em relação aos resultados obtidos pelo inventário Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (IQSP), ocorreu uma variação de resultados de 01 a 18, no qual 51,6% obtiveram índice superior a 05, o que caracteriza má qualidade do sono para esse percentual de sujeitos. Para o restante dos sujeitos (48,4%) não foi encontrado distúrbio na qualidade do sono.

Quanto ao Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), a variação das respostas foi de 0 a 3, destacando-se de maneira mais pontual 19% dos sujeitos que apresentaram índice superior a 20, que engloba graus de ansiedade moderada e severa. No restante dos sujeitos (81%) não foi identificado sinal de ansiedade.

Já em relação à Escala de Depressão Geriátrica versão curta (EDG-15), 21% dos sujeitos apresentaram índices de depressão. Para o restante dos sujeitos (79%) não foi identificado sinal de depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, para os sujeitos desta investigação houve associação positiva no que se refere à piora da qualidade do sono e ao aumento do índice de depressão e de ansiedade nos idosos, devido à pandemia.



Pelos resultados obtidos, observou-se a importância de se ter uma qualidade de sono adequada na terceira idade; pois, o idoso que se caracteriza como tendo o distúrbio do sono, pode apresentar vários déficits dos tipos: motores, cognitivos e psicológicos, afetando de um modo geral sua qualidade de vida.

De um modo geral, esta pesquisa tem grande relevância pois estimula a discussão sobre envelhecimento, qualidade e distúrbios do sono e fatores que podem intervir nesse processo, tal qual o isolamento social decorrente de situações como a vivenciada com a pandemia por Covid-19. Além disso, destacou a premente necessidade de se ampliar os estudos nessa área do conhecimento, haja vista a escassez de pesquisas encontradas até o momento, tanto no campo da psicologia como da medicina, principalmente por se tratar de um grupo populacional em amplo crescimento no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento, Qualidade do sono, Depressão e Ansiedade

DISLEXIA E DISGRAFIA: ANÁLISE DOS PROCESSOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS

Giseli Donadon Germano
Milena Sansone Duarte Maciel, Isabela Tiezi Rombo
Laraíssa Angleni Machado Pereira
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

A dislexia é definida como um distúrbio específico de aprendizagem com prejuízo na leitura que pode variar entre problemas na precisão da leitura de palavras, taxa de leitura ou fluência e compreensão da leitura. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, APA, 2013). Porém, ao longo de décadas, várias teorias têm buscado explicar as possíveis causas da dislexia, explicando seu baixo desempenho em leitura sob a perspectiva de déficit único, incluindo aspectos fonológicos e / ou processamento visual e viso-motores (ver ZIEGLER; PERRY; ZORZI, 2019). Apesar da imensa contribuição científica e clínica que essas teorias, não são capazes de justificar todas as manifestações observadas em escolares com dislexia, uma vez que nem todas apresentam um único déficit sensorial ou cognitivo (ZIEGLER; PERRY; ZORZI, 2019; MCGRATH; PETERSON; PENNINGTON, 2020). Até certo ponto, isso já foi relatado em um estudo brasileiro com uma população com dislexia (GERMANO et al., 2014). Pennington (2006) destaca a presença de uma herança poligênica, em que cada gene contribui para a etiologia da dislexia e para outros transtornos do desenvolvimento, justificando que a dislexia pode ser considerada como tendo um perfil mais amplo e heterogêneo.

Assim como a dislexia, a disgrafia aparece como um transtorno de aprendizagem específico, na categoria de transtornos do neurodesenvolvimento, manifestado no comprometimento da expressão escrita 315.2 (F81.81) (APA, 2014). Como a ideia da expressão escrita é muito ampla, devido à falta de critérios específicos, Hen-Herbst e Rosenblum (2019) afirmam que o diagnóstico de disgrafia ainda é muito discutido, principalmente porque não existe um padrão-ouro de diagnóstico aceito mundialmente. Conforme mencionado por Rosenblum et al. (2004) uma criança pode realizar uma caligrafia lenta, deixando de acessar e usar planos de motores armazenados na memória, falhando assim mesmo antes de começar a escrever. Além disso, podem apresentar caligrafia com qualidade consistentemente inferior (ilegível), com tamanho de letra inconsistente, curvas acentuadas nas letras, caligrafia irregular e instável, bem como mudanças bruscas no tamanho e direção das letras. Isso sugere que é importante considerar a avaliação da escrita em escolares com dislexia, do ponto de vista motor.

Deste modo, modelos recentes sobre a produção de escrita manual sugerem que os processos de ortografia impactam os processos motores (KANDEL; PERRET, 2015). Essa ideia é baseada na concepção de uma interação entre os processos ortográficos e motores, denominados processos centrais e periféricos, respectivamente. O processo ortográfico se refere aos processos centrais que ativam informações sobre os componentes da letra de uma palavra da memória ortográfica de longo prazo, enquanto os processos motores se relacionam ao periférico (KANDEL; PERRET, 2015; GERMANO; CAPELLINI, 2019; VAN GALEN, 1991).

Assim, nossa hipótese parte da ideia de que escolares com dislexia podem apresentar disgrafia e alterações periféricas, como déficits de legibilidade e função motora fina, sendo influenciados pela ortografia do português brasileiro. Conseqüentemente, o objetivo deste estudo foi de caracterizar e comparar a medida de latência da palavra de alta frequência com diferentes regras de codificação ortográfica na produção de escrita manual e o desempenho da função motora fina em escolares com dislexia e disgrafia com bom desempenho escolar.

MÉTODO

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade sob o protocolo número 1.841.638 e 2.017.705. Todos os participantes apresentaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participaram deste estudo uma amostra de conveniência de 20 escolares, com idade variando de 9 anos a 10 anos e 3 meses (média de 9 anos e 7 meses; 7 masculinos e 3 femininos), de 3º ao 5º ano do Ensino Público Fundamental I. Os escolares foram divididos em grupos: Grupo I (GI): composto por 10 escolares com diagnóstico interdisciplinar de dislexia; e Grupo II (GII): composto por 10 escolares com bom rendimento escolar, pareadas com GI em relação ao sexo e idade cronológica.

Os participantes receberam o diagnóstico de dislexia com base em critérios padrão (APA, 2013) e frequentaram a escola regularmente. O diagnóstico foi baseado no critério de exclusão, considerando inteligência normal ou acima do normal, sem problemas neurocomportamentais, sensoriais ou socioeconômicos e com baixo desempenho (pelo menos 1,6 DP abaixo da média) na leitura de palavras regulares e irregulares (GERMANO et al., 2014).

Foram excluídos escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com Transtorno de Coordenação do Desenvolvimento (DCD). Todos escolares tinham visão e audição normais ou corrigidas para normais. Os escolares foram encaminhados pela secretaria municipal de Educação passaram por uma triagem interdisciplinar (GERMANO et al., 2014).

O Grupo II foi pareado com o Grupo GI, composto por 10 escolares com bom rendimento escolar, em relação à idade cronológica e sexo. Os escolares do GII foram indicados pelos seus professores, com avaliações de português acima da média nas escolas em pelo menos dois bimestres consecutivos e sem indicação de problemas de aprendizagem e desempenho médio e superior em relação à série e idade para leitura e escrita no Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994). Foram excluídos deste estudo escolares que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, escolares com déficits sensoriais (deficiência auditiva e / ou visual) e físicos, escolares com deficiência intelectual descrita em prontuário escolar e / ou em achados de avaliação neuropsicológica e escolares que realizaram algum tipo de remediação da Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Terapia Pedagógica.

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou chegar a possíveis sugestões quanto à interação entre os processos centrais e periféricos de escolares com dislexia, indicando uma possível coocorrência para esta população, indo além das teorias de déficit único. Essa coocorrência pode contribuir para déficits na interação entre o processo central e periférico, verificado pelo aumento do tempo de latência da escrita de palavras de alta frequência com diferentes regras de codificação e falhas de legibilidade. Os resultados mostram que as características ortográficas das palavras podem influenciar o tempo de latência da escrita manual, sugerindo prejuízo nos processos centrais, possivelmente atribuídos a possíveis déficits no acesso lexical, relacionados ao processo central de escrita e podem influenciar na legibilidade.

Em relação ao controle manual fino, não foram encontradas correlações entre integração motora fina e escala de caligrafia para escolares com dislexia e crianças com disgrafia. Desse modo, dificuldades no processamento ortográfico podem afetar a qualidade da escrita, uma vez que não é afetada pelo déficit nas habilidades de controle manual. No entanto, ainda há necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. Esses achados têm importantes implicações clínicas e educacionais, trazendo à discussão a necessidade de ensino sistemático e explícito das atividades da função motora fina para a população escolar. Além disso, os achados mostram que há necessidade de investigação mais aprofundada do perfil de dislexia e disgrafia e de sua co-ocorrência, o que pode contribuir para a melhoria do diagnóstico e planejamento terapêutico multidisciplinar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Pró-Reitor de Pesquisa (PROPe) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil pela bolsa de iniciação científica. Agradecemos também o financiamento concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo Universal nº 455208 / 2014-0, 2018.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub, 2013. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, APA, 2013) BRUININKS, Robert H.; BRUININKS, Brett D. Bruininks-oseretsky test of motor proficiency [with student booklet]. Pearson, Incorporated, 2005.

GERMANO, G. D. Cultural adaptation of the Ductus software for the study of the writing production of Brazilian elementary school students. Research Report. The National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) Process number 455208/2014-0, 2018.

GERMANO, G. D. et al.. The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children. *Frontiers in psychology*, v. 5, p. 1169, 2014.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A.. Use of technological tools to evaluate handwriting production of the alphabet and pseudocharacters by Brazilian students. *Clinics*, v. 74, 2019.

GUINET, E.; KANDEL, S. Ductus: A software package for the study of handwriting production. *Behavior research methods*, v. 42, n. 1, p. 326-332, 2010. Hen-Herbst e Rosenblum (2019) Kandel et al. (2017)

KANDEL, Sonia; PERRET, Cyril. How do movements to produce letters become automatic during writing acquisition? Investigating the development of motor anticipation. *International Journal of Behavioral Development*, v. 39, n. 2, p. 113-120, 2015a.

KANDEL, Sonia; PERRET, Cyril. How does the interaction between spelling and motor processes build up during writing acquisition?. *Cognition*, v. 136, p. 325-336, 2015b.

LORENZINI, M. V. Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra [dissertação]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 2003.



MCGRATH, L.M.; PETERSON, R.L.; PENNINGTON, B. F. The Multiple Deficit Model: Progress, Problems, and Prospects. *Scientific Studies of Reading*, v. 24, n. 1, p. 7-13, 2020.

PENNINGTON, Bruce F. From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, v. 101, n. 2, p. 385-413, 2006.

PRITCHARD, V. E.; MALONE, S. A.; HULME, C.. Early Handwriting Ability Predicts the Growth of Children's Spelling, but Not Reading, Skills. *Scientific Studies of Reading*, p. 1-15, 2020.

ROSENBLUM, S.; WEISS, P. L.; PARUSH, S. Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and writing*, v. 17, n. 5, p. 433-458, 2004.

Scliar-Cabral, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a
Scliar-Cabral, L. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b

STEIN, L. M. *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.
VAN GALEN, Gerard P. Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human movement science*, v. 10, n. 2-3, p. 165-191, 1991.

ZIEGLER, J. C.; PERRY, C.; ZORZI, M. Modeling the Variability of Developmental Dyslexia. *Developmental Dyslexia across Languages and Writing Systems*, p. 350, 2019.

CAPACITISMO ESTRUTURAL RELACIONADA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

Renata Cristina Gomes Batista
Thiago Soares Nunes
Felipe Guimarães Valu

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência (PcD) foram excluídas dos ambientes sociais, uma vez que de acordo com Maciel (2000), a deficiência foi considerada por muito tempo como uma doença crônica, sendo tratada como um peso. Em função da falta de conhecimento foram construídos preconceitos em relação a PcD, ainda encontrados nos dias atuais de várias formas, sendo a barreira atitudinal um dos principais obstáculos para se fazer a inclusão dessas pessoas (LIMA et al. 2010; SUZANO, 2011). Durante um período da história dos povos gregos e romanos, todas as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram sentenciadas a morte, de forma violenta, como afogamentos, lançadas em abismos, esquecidas em florestas, e aquelas crianças que conseguiam sobreviver a tal situação, ainda eram submetidas a viverem como mendigos, sendo humilhados e até os utilizavam como escravos sexuais (SILVA, 1986). No Brasil esse cenário não era diferente, as crianças indígenas nascidas ou que adquirissem qualquer tipo de deficiência eram abandonadas e excluídas do convívio na sociedade. Já entre os escravos, vários castigos que lhes eram aplicados os deixavam com alguma limitação física ou sensorial (NEGREIROS, 2014).

Desta forma, a PcD tem recebido tratamento de exclusão ao longo da história da humanidade, e quase sempre eram afastados da vida sociocultural, já que eram vistos com desprezo e preconceito pela sociedade. Tal aspecto corrobora com a elucidação de Garbe (2012, p. 96) “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”.

Já no ano 2000, foi sancionada a Lei de nº 10.098 que determina normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com diversidade funcional ou com mobilidade reduzida, com ações relacionadas a possibilidades e condições de alcance para utilização das vias públicas, meios de transportes e outros tipos de barreiras que possam limitar sua participação social (BRASIL, 2000). Apesar dos avanços, ainda é importante dialogar, conhecer, estudar e pesquisar o universo da pessoa com deficiência, que servirá para exterminar conceitos e preconceitos, a falta de conhecimento e barreiras enfrentadas.

Além das barreiras impostas pela própria sociedade, elas também podem ser encontradas dentro do ambiente laboral, sendo identificada como violência simbólica, que de acordo Oliveira e Nunes (2008), trata-se especificamente das discriminações sofridas por trabalhadores em função de vários aspectos, como, raça, baixa escolaridade, qualificação profissional ou por não atender a determinados estereótipos estipulados pela sociedade, no qual se encaixam as pessoas com deficiência.

Diante do contexto exposto, esse estudo teve como objetivo analisar o efeito do capacitismo estrutural relacionado a pessoa com deficiência dentro de uma instituição privada, sob a perspectiva de funcionários do setor de recursos humanos (RH) que lidam com a inclusão e de funcionários com deficiência (PcD). É importante salientar que, poucas pesquisas dão oportunidade de “dar voz” a esse público. Na sua maioria elas são respondidas por pessoas sem deficiência, que podem trazer informações pouco aprofundadas e não tão legitimadas. Nesse estudo, entende-se que a experiência de vida da PcD poderá trazer contribuições mais assertivas em todos os aspectos. Além do que, a pesquisa foi realizada com a PcD levando em consideração o lema institucionalizado pela ONU (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 15), “Nada sobre nós, sem nós” que a Unesco aprovou, em 1981, por meio da declaração de Sundberg, reafirmando-se nessa pesquisa, o respeito aos direitos já adquiridos da pessoa com deficiência. Em consonância as narrativas acima, no aspecto científico, essa pesquisa poderá ser replicada para a geração de conhecimento para construção de metodologias e alterações na área administrativa e de gestão de pessoas, acendendo oportunidades de práticas mais assertivas sobre a inclusão dentro das organizações.

REFERENCIAL

Os temas a respeito do direito trabalhista e sociais da PcD têm sido evidenciados e discutidos no Brasil e ganhando contornos internacionais, chamando a atenção de países desenvolvidos. Algumas pesquisas apontam que, o desconhecimento, a discriminação e o preconceito contra PcD são uns dos maiores desafios em comum encontrados por outros países (GOSS et al., 2000; BLANCHARD, 2001; HEMENWAY et al., 2003; CARVALHO FREITAS, et al, 2011).

Numa sociedade onde características físicas são determinantes para selecionar indivíduos, pautados na construção social de um corpo perfeito, a pessoa com deficiência (PcD) não é vista como “normal” dentro desses padrões, e assim, têm subestimada sua capacidade em decorrência de suas deficiências.

Para uma melhor compreensão sobre o termo “capacitista” adotado pelos ativistas da deficiência, de acordo com Melo e Nuernberg (2013, p. 636) “trata-se de uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes”, ou seja, de forma discriminatória e preconceituosa.



O Instituto Benjamin Constant (IBC, 2005) define a Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) ao indivíduo que possui, em caráter permanente, perdas ou reduções na sua estrutura, ou função anatômica, psicológica, mental ou fisiológica, que acarretem em incapacidade para determinadas atividades, dentro do que é considerado “normal” para a sociedade. Os termos PPD ou PNE foram alterados oficialmente para a PcD em 3 de novembro de 2010 pela portaria 2.344/2010 da secretária de direitos humanos e é reconhecido mundialmente (SECRETÁRIA DE DIREITOS HUMANOS, 2010).

Optou-se por adotar, ao longo da pesquisa o termo oficial pessoa com deficiência (PcD), acrescenta-se ainda o termo, “diversidade funcional” que foi apresentada em 2005, no Fórum de Vida Independente que aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha. Tal expressão tem como objetivo amenizar o constrangimento em relação à terminologia utilizada quando se fala da condição do indivíduo, além, de propor um novo modelo de compreensão da deficiência, o modelo da diversidade (OTHERO; AYRES, 2010). Esse modelo pauta-se nos princípios da bioética, mudança da terminologia e dignidade, proporcionando reflexões das probabilidades para um cenário de discussões e contribuições sobre o tema.

Segundo Omote (1996) o conceito social da deficiência defende que ela não surge apenas no nascimento do indivíduo ou como uma doença que se contrai, mas também uma condição estabelecida e adquirida nas relações sociais. Acredita-se que, a mudança de comportamento da sociedade em relação ao paradigma da deficiência, na qual a deficiência é vista como fator limitador e no tratamento ao se referir a PcD, poderá contribuir para uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e verdadeiramente inclusiva, a qual Guedes (2007, p. 47) ressalta que “a construção de atitudes positivas diante da diversidade humana e, mais particularmente, diante da convivência com as pessoas com deficiência, ensinará a sociedade a reconhecer as potencialidades de uma pessoa em detrimento do olhar focado nas limitações”.

De acordo com Sasaki (2008) é importante pararmos com a repetição de terminologias já superadas, expressões essas que podem reforçar estereótipos e estigmas da pessoa com deficiência.

Vivemos num mercado competitivo, e em razão disso a dificuldade em se aplicar a inclusão sem que tenha um aspecto de assistencialismo. Nos dias atuais, cada vez mais as empresas buscam pessoas capacitadas e prontas para darem resultados, e em razão da dinâmica desse mercado os empresários não conseguem visualizar o profissional deficiente como sendo parte da cadeia produtiva. Sendo assim, a inclusão normalmente vem sendo feita apenas para cumprimento de cota e desta forma, a existência de leis não assegura a inclusão da PcD no mercado de trabalho (TANAKA; MANZINI, 2005).

De acordo com dados de 2018 da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) publicado no site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a implementação da lei de cotas no ano 2000 eram apenas 2.300 mil PcD empregados e no ano 2018 esse número passou para 486 mil PcD empregados, mais de 2000% de crescimento, e esse avanço confirma o impacto positivo das mudanças para esse público que continua sendo excluído e segregado (MTE, 2018).

Outro fator que restringe a inclusão é a pouca informação que a empresa busca em relação à deficiência, normalmente as organizações focam nas limitações da deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual e tiram conclusões que a pessoa é incapaz de corresponder ao ritmo quantitativo e qualitativo da produtividade (TANAKA; MANZINI, 2005). Segundo Oliveira (2014) uma das narrativas indicadas por alguns empresários para justificar a dificuldade para cumprimento da Lei, é que falta qualificação profissional. Avalia-se que tais narrativas são equivocadas, quando cargos ocupados por PcD dentro das empresas na sua maioria são baixos, observando-se que na prática não faltam pessoas com deficiência qualificadas e sim oportunidades reais.

Esse apontamento ilustra uma barreira invisível, escondida nas atitudes das pessoas que deveriam realizar a inclusão, na qual Sasaki (2003) chamou de barreira atitudinal, que infelizmente vem acompanhada por conceitos e preconceitos.

MÉTODO

A pesquisa classificou-se como mista e quanto aos meios possui características de um estudo de caso, descritiva. O estudo foi realizado em uma instituição de ensino privada situada em Belo Horizonte e a amostra de dados se deu por meio da aplicação de 2 questionários on-line distintos, todavia, apresentaram questões relacionadas aos tipos de deficiência, processo seletivo da PcD, Lei de cotas, Inclusão, preconceito e tratativas na visão dos dois grupos respondentes. Para garantir o anonimato da empresa, optou-se denominá-la como Beta.

A amostra de dados foi composta por (5) funcionários do setor de gestão de pessoas e (31) PcD. O questionário utilizado nessa pesquisa foi adaptado do Inventário de Ações Possíveis no processo de Inclusão de PCD (IAP), instrumento desenvolvido e validado por Carvalho-Freitas (2012). Quanto a adaptação do questionário ao público PcD, houve a necessidade de utilizar tecnologia assistiva, como o software auditor de texto, Dosvox e um tradutor e intérprete de LIBRAS, que utilizou a língua de sinais brasileira - LIBRAS.

Utilizou-se a análise de conteúdo para considerar as informações advindas dos questionários dos grupos respondentes, tendo como base os pressupostos teóricos de Bardin (2011).

Para a interpretação da análise foi realizada uma triangulação dos dados, comparando os dados coletados dos dois questionários, junto aos documentos internos da empresa Beta, aplicado a literatura pertinente ao tema.

Certifica-se que os autores seguiram as normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de N° 466/2012, que trata sobre o respeito pela dignidade humana e proteção dos seres humanos, participantes de pesquisas científicas. Foram criados códigos para identificação dos respondentes, sendo: F.PCD para os funcionários com deficiência e F.RH para os funcionários que trabalham no setor de recursos humanos.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

Quanto a descrição dos respondentes, dos 36 funcionários sujeitos desta pesquisa, 31 são funcionários com algum tipo de deficiência. Desses 64% são mulheres e 36% homens, 68% com idade predominante entre 31 a 50 anos e 16% com idade superior a 51 anos. Em relação a escolaridade, 81% cursou ou estão cursando o ensino superior. Em relação ao tipo de deficiência 39% possuem deficiência auditiva ou visual, 46% deficiência física (leve, média ou severa), 6% possuem deficiência múltipla e 3% mental ou intelectual. Quanto a descrição dos 5 funcionários do setor de recursos humanos, todas são do sexo feminino, com idade entre 31 a 40 anos, todas possui nível superior, sendo que 4 F.RH possuem ainda uma pós graduação.

Para melhor compreender como a deficiência é percebida dentro da instituição, em análise aos tipos de deficiências das PcD e os cargos ocupados por eles, foi possível identificar uma predominância de 85% dos tipos de deficiência entre sensorial (auditiva ou visual) e física, sendo que apenas 9% possuem múltiplas deficiência ou algum tipo de deficiência mental ou intelectual. Essa afirmativa, não é exclusiva da instituição pesquisada, observa-se que as empresas dão uma certa preferência na contratação de pessoas com deficiências leves (RAGAZZI, 2001), por não exigem tantas mudanças ou custos para a organização. Essa característica é enfatizada no resultado do questionário feito aos F.PCD, onde 77% concordam que as empresas buscam profissionais com deficiências mais leves para contratar. Vale ressaltar que, com essa atitude, as empresas prejudicam as chances de inserção principalmente das pessoas com deficiência intelectual.

Identificou-se que na maioria das contratações de PcD (82%) realizadas pela empresa, são para cargos operacionais, de níveis mais baixos, entre contínuo e auxiliar ou assistente administrativo e apenas 1 F.PCD ocupa cargo de liderança, sendo reafirmada essa prática pela percepção dos dois grupos pesquisados, visto que, as oportunidades de promoção não são iguais para os funcionários com deficiência.

Essa prática possibilita questionar a presença de um comportamento preconceituoso ou discriminatório de forma velada. Nesse aspecto, deve-se destacar que o preconceito foi registrado nesse estudo, onde 38% das PcD alegaram ter sofrido algum tipo de constrangimento por colegas ou do próprio gestor dentro do ambiente de trabalho. De acordo com Oliveira e Nunes (2008), esse tipo de discriminação é tratado como violência simbólica, uma vez que o sujeito discriminado não atende a determinados padrões.

Ainda reiterando essa afirmativa, numa das questões realizadas aos F.RH perguntou se as oportunidades de promoção são iguais para todos os funcionários com ou sem deficiência dentro da empresa Beta, tendo como resultado de que 3 F.RH disseram que não existe igualdade e 2 F.RH responderam que são iguais para todos. Ratifica-se o resultado quando também todos os 5 F.RH afirmam por meio do questionário que a PcD é contratado para cargo administrativo operacional.

Tal informação também foi confirmada em pesquisa com as 500 maiores empresas brasileiras, realizada pelo Instituto Ethos (2010), onde constatou-se que PcD em cargos de executivos, gestão e supervisão são pouco representativas, gerando de certa forma uma menor expectativa de mudança e melhoria para esses profissionais.

Tais aspectos corroboram para questionar o motivo das poucas oportunidades de promoção ou participação de processos seletivos para cargos mais complexos para esses profissionais, nas quais o preconceito ou discriminação ainda são encontrados estruturalmente.

De acordo com Calado, Braga Junior e Ramos (2010), algumas empresas mantem o comportamento discriminatório e até preconceituoso diante da diversidade e inclusão da PcD. Conforme resultado dessa pesquisa, 38% F.PCD já percebeu preconceito de colegas ou de superior – conforme pode ser observado em algumas falas: “Sim, já sofri por um colega, ele teve um preconceito e já até me pediu desculpas, mas ainda continua achando que não sou capaz de fazer as coisas” (F.PCD3); “Sim, como tenho dificuldade de visualizar, quanto mais distante pior. Confundo pessoas quando distantes e cores também e aprendi a conviver com as críticas” (F.PCD10); “Sim, brincadeiras e comentários não agradáveis” (F.PCD31); “Já passei por constrangimentos decorrente da minha deficiência.



Brincadeiras, chacota que a pessoa que não possui deficiência não entende (F.PCD7)”; “Estava com uma oportunidade de promoção já acertada, mas quando retornei de férias, fui transferido para outro setor, ocupando a vaga de uma pessoa de cargo superior, porém, não houve mudança do meu cargo de auxiliar (F.PCD11)”; “Sim, uma pessoa criticou o meu trabalho, mas como eu me comunico por libras e o meu gestor não, eu não consegui justificar e fiquei nervoso por não conseguir ser entendido (F.PCD 17); “Sim, por parte de minha gestora há bastante dificuldade de comunicação, me sinto por muitas vezes ignorado e em quase todas as tarefas que sou designado para fazer não existe uma aceitação positiva (F.PCD23)”; “Sim, participei de um workshop onde o palestrante por não saber da minha deficiência, não soube lidar com a situação, teve vídeos sem áudio descrição e sem nenhuma acessibilidade para deficiente visual” (F.PCD 24).

Percebe-se no discurso dos respondentes o pré-julgamento e preconceito de alguns colegas e até gestores, onde fica explícito as barreiras atitudinais da falta de conhecimento e percepção de menos valia e até mesmo a barreira de segregação da PcD. Verifica-se que a PcD vem sendo marcada por atitudes desconfortáveis, e agregando a outros resultados já relatados na pesquisa. Portanto, ressalta-se que a inclusão da PcD implica numa mudança de atitude de todos os membros da empresa (TANAKA, 2007). Ainda de acordo com Shannon, Tansey e Schoen (2009), essas barreiras atitudinais podem contribuir para reforçar e solidificar outras barreiras que de alguma forma, são negativas para a verdadeira inclusão social. Algumas situações apresentadas também revelam um tipo de comportamento hostil e inaceitável.

Concernente aos resultados apresentados acima, percebeu-se que os F.PCD são contratados para cargos de níveis mais baixos e que as oportunidades não são iguais para a pessoa com deficiência. Desta forma, os impactos percebidos pelos funcionários demonstram traços preconceituosos e discriminatórios sofridos por comportamentos inaceitáveis de alguns colegas, inclusive, do gestor imediato. Observou-se que a empresa Beta, além de apresentar lacunas de barreiras que impendem a efetiva inclusão, também, não está preparada para receber e lidar com a diversidade. Por fim, nota-se que o pleito é fazer com que as pessoas envolvidas reconheçam que é preciso desenvolver uma consciência de inclusão, como forma de um exercício contínuo. O estudo demonstrou que toda a equipe deve ser transformada para que a PcD se sinta inserida e respeitada, sendo necessário a realização de ações de conscientização e de um trabalho coletivo anticapacitista, com intuito de rever conceitos, modificar práticas, eliminar as opressões vivenciadas por esse grupo de pessoas, sendo que a maior das transformações, precisa acontecer nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo São Paulo. SP: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 02 de agosto de 2020.

BRASIL, Instituto Benjamim Constant. Os conceitos de deficiências: as diversas definições. Disponível em: Acesso em: 20 fevereiro 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portal Brasil: “Lei que regula a contratação de pessoas com deficiência completa 21 anos”. Disponível em: Acesso em 02 de agosto de 2020.

BLANCHARD, K. L. Attitudes of employers toward people with disabilities: a comparison of Berlin, Germany and Milwaukee, Wisconsin, USA. 2001.

CALADO, J. C.; BRAGA J, S. S.; RAMOS, A. L. A integração, socialização e os fatores que interferem no processo de contratação de pessoas com deficiência. XIII SemeAD, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/845.pdf>> Acesso em 14 de março de 2020.

CARVALHO-FREITAS, M. N. C-F et al. Deficiência e Trabalho: Literatura Científica Internacional. Pesqui. prá. psicossociais, p. 128-137, 2011.

CARVALHO-FREITAS, M. N. Validação do inventário de concepções de deficiência em situações de trabalho (Icd-St). Psico-Usf, v. 17, n. 1, p. 33-42, 2012.

GARBE, D. S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

GOSS, D.; G, F; ADAM-SMITH, D. Disability and employment: a comparative critique of UK legislation. International Journal of Human Resource Management, v. 11, n. 4, p. 807-821, 2000.

GUEDES, L. C. Barreiras atitudinais nas Instituições de Ensino Superior: questão de educação e empregabilidade. 2007. PhD Thesis. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação mestrado) –Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

HEMENWAY, D. et al. Dispelling myths of an untapped workforce a study of employer attitudes toward hiring individuals with disabilities. Center for Information, Training, and Evaluation Services, Florida State University, 2003.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE. O que as empresas podem fazer pela inclusão de pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE. Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas: pesquisa 2010. São Paulo: SP.

LIMA, F. J.; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. C. Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/28>. Acesso em 09 de agosto de 2020.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

DE MELLO, A. G; NUERNBERG, A. H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. 2013.

NEGREIROS, D. A. Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem. Monografia de especialização) - Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, R. P.; NUNES, M. O. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. Saúde e Sociedade, v. 17, p. 22-34, 2008.

OLIVEIRA, S. A. ESTRESSE OCUPACIONAL: um estudo com trabalhadores de um call center localizado em Belo Horizonte (MG). 2014. 119p. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. Belo Horizonte. 2014.

TANAKA, E. D. O. O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência. 2007.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES NO BRASIL ENTRE 1994 E 2019: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Meylane Belchior de Sá Menezes

INTRODUÇÃO

Em 1994, a Declaração de Salamanca defendeu que os colégios deveriam atender a todas as crianças, independentemente, por exemplo, das condições sociais, físicas e/ou intelectuais delas. Ao seguir essa linha de raciocínio, percebeu-se que estudantes com altas habilidades não deveriam continuar tendo que ser acomodados apenas em classes para crianças excepcionais, como acontecia de forma considerada normal até aquele momento, senão em classes comuns cuja escola da qual fazem parte proporcione, de fato, um atendimento adequado para esses alunos.

No mesmo ano, 1994, no Brasil, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, os estudantes portadores de altas habilidades passaram a ser reconhecidos como alunos que devem ser atendidos pela educação especial, ou seja, que requerem que tanto as metodologias educacionais quanto os recursos pedagógicos sejam especializados. Ademais, é importante mencionar que a Política Nacional de Educação Especial define altas habilidades como o desempenho e a potencialidade elevados em um ou mais destes aspectos: pensamento criativo ou produtivo; aptidão para liderar; aptidão psicomotora; capacidade na esfera intelectual geral; talento especial para as artes; e capacidade acadêmica específica (BRASIL, 1994).

Sabe-se que, apesar desses avanços, na prática, o Brasil ainda deve superar inúmeras barreiras para assistir, com eficácia, aos alunos com altas habilidades. Ademais, o eixo temático da educação inclusiva para pessoas com superdotação ainda é pouco trabalhado nas pesquisas brasileiras, sendo que, muitas vezes, quando presentes, estão dispersos em diferentes temas que envolvem as “altas habilidades”. Assim, o presente estudo visa apresentar uma revisão sistemática de literatura a respeito da linha do tempo, no Brasil, da educação inclusiva de estudantes com altas habilidades e a forma como tal inclusão se deu em alguns aspectos e deixou de ocorrer em outros, desde o período em que a Política Nacional de Educação Especial foi publicada (1994) até o ano que precedeu o que este estudo foi escrito (2019).

Para alcançar isso, buscou-se artigos que contemplassem esse eixo temático nas bases de dados que serão citadas mais adiante, publicados entre 1994 e 2019, já que é o período que será abordado; haja vista que o artigo mais antigo desse período de tempo que foi encontrado é do ano de 2005, utilizou-se o recorte de 2005-2019 para concretizar o objetivo de reunir as investigações já feitas, mas que se encontram dispersas, sobre a forma como a educação inclusiva de portadores de altas habilidades no Brasil ocorre, ou deixa de acontecer com eficácia, desde 1994. Dessa forma, será possível alcançar um espectro maior de resultados importantes já encontrados e, então, saber, com mais clareza, quais rumos podem ser seguidos, por exemplo, pelos próximos pesquisadores na temática, pelos estudantes, pelos profissionais da Educação e pelo cidadão, que deve buscar a inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

METODOLOGIA

Esta revisão sistemática de literatura foi realizada por meio de uma busca eletrônica de estudos presentes nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Periódicos CAPES.

Na busca avançada, os descritores foram “altas habilidades” ou “superdotação”, buscou-se, entre o período de 1994 a 2019, textos em português. Após isso, na seleção dos textos, considerou-se os que abordam a educação inclusiva de portadores de altas habilidades que consideram questões como: formação de professores; prática docente; estratégias para o desenvolvimento de habilidades; ambiente escolar; políticas públicas e educacionais; e identificação dessas pessoas e a relação com a educação. Sabe-se ainda que, na seleção, não foram considerados os que não focaram em educação, como os que citaram a educação inclusiva como sugestão, mas não abordaram-na no desenvolvimento do texto ou os que abordaram a questão da identificação, porém não tiveram como foco a educação.

Como resultado, foi-se visto que, no Portal de Periódicos CAPES, com a busca avançada, havia 94 estudos e 25 foram selecionados, na base de dados Scielo, foram elegidos 10 de 80 e, na base PePSIC, foram selecionados 2 de 27. Após retirar as duplicações, resultou-se em 25 textos, mas não se conseguiu o acesso a um e outro foi excluído por ser uma resenha de livro, resultando, finalmente, em 23 artigos com grande relevância.

Quanto ao ano de publicação, foram encontrados dois artigos de 2005, um de 2007, um de 2009, um de 2010, seis de 2011, três de 2014, três de 2015, dois de 2016, dois de 2017 e dois de 2019.

Em relação à metodologia, há dezesseis pesquisas qualitativas e sete pesquisas que tem parte qualitativa e parte quantitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, foram identificados dez pesquisas bibliográficas, seis estudos de campo, três pesquisas documentais, dois estudos de caso e dois levantamentos.

Ademais, os instrumentos utilizados nos estudos de campo, nos estudos de caso e nos levantamentos, foram: entrevistas em cinco, questionários em quatro e entrevistas e observação em um.

No tocante aos participantes pode-se ver uma diversidade: professores e setores da escola responsáveis pelo registro histórico dos alunos; profissionais que trabalham com a educação inclusiva; estudantes de Licenciatura; professoras que trabalham com atendimento especializado; estudantes, educadores e gestores Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos (SAIT); professores de escolas públicas da cidade de Vitória - ES; criança com altas habilidades; dirigentes de um colégio; estudantes de, pedagogia, licenciaturas e psicologia que frequentaram um curso de difusão de conhecimento sobre a questão das altas habilidades, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores do Atendimento Educacional Especializado. É, ainda, importante mencionar que cada grupo desses foi visto em uma pesquisa, com exceção dos “professores e setores da escola responsáveis pelo registro histórico dos alunos”, que foram participantes de duas pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linha do tempo.

Além da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, foi publicada a Portaria N° 1.793/1994 (BRASIL, 1994 apud BARRETO, METTRAU 2011), por meio da qual recomendou-se que os currículos de formação de profissionais que interagem com pessoas com necessidades educacionais especiais fossem complementados.

Com o passar dos anos, em 1996, o Brasil passou a garantir a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados” (BRASIL, 1996 apud DELOU, 2014). Delou (2014) afirma que busca-se nessa aceleração uma maior produtividade para o aluno com altas habilidades que estiver em assincronia com as etapas escolares e sentindo-se em desconforto por isso.

Já em 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou a Série Atualidades Pedagógicas, a partir da qual o leitor poderia ter uma maior orientação em relação à caracterização de pessoas com altas habilidades (METTRAU, REIS, 2007).

Mettrau e Reis (2007) abordaram a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ao frisarem que qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica deve atender alunos com necessidades especiais e que esses atendimentos devem ser feitos em classes comuns do ensino regular.

Após isso, em 2003, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) foi fundado em todos os estados do Brasil, o que foi considerado um marco de iniciativa da sociedade ao buscar a Educação Especial para portadores de altas habilidades (MATOS, MACIEL, 2016).

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados em 2005 em todas os estados do Brasil, não só com unidade do aluno, como também do professor e da família (PÉREZ, FREITAS, 2011). Porém, no Documento Orientador dos NAAH/S (BRASIL, 2006 apud PÉREZ, FREITAS, 2011), consta que há uma necessidade urgente de formação de profissionais nessa área, com o intuito de "melhorar os índices de alunos identificados e o oferecimento de serviços especiais para estes alunos em salas de apoio". Anos depois, Pérez e Freitas (2014) afirmaram que muitos NAAH/S estavam desativados ou perto disso, inclusive em estados com um maior avanço na produção científica na área.

Outro importante avanço na educação de crianças com altas habilidades foi em 2008, quando a Política Nacional de Educação Especial definiu que o atendimento desse público-alvo não seria mais restringido ao ensino básico e ao atendimento educacional especializado (AEE) e passaria a ser da Educação Especial da Educação Infantil até o Ensino Superior (PÉREZ, FREITAS, 2014).

Atendimento a esse público-alvo

Sobre o atendimento educacional especializado (AEE), é necessário, ainda, esclarecer que para que haja o encaminhamento, o professor da classe comum deve elaborar um relatório descritivo a respeito do aluno cujas características tenham indicadores de altas habilidades. Após isso, tal relatório é disponibilizado para professores especializados em altas habilidades, com o intuito de realizarem a avaliação pedagógica para identificar interesses e aptidões do estudante e, assim, organizar os atendimentos (FRAGA, GOMES, 2019). Ademais, é orientação legal que as indicações sejam registradas e que constem no histórico escolar do estudante (BARRETO, METTRAU, 2010).

Sabe-se, ademais, que os estudantes com altas habilidades têm o direito de serem atendidos em salas de recursos multifuncionais, a qual deve complementar os conteúdos escolares de acordo com o interesse dos alunos. Nesse espaço, visa-se desenvolver as habilidades e promover experiências nas quais os alunos sejam produtores de conhecimento (SAMPAIO, SANTOS, 2011).

Outrossim, é interessante relatar que uma análise de conteúdo de Passos e Barbosa (2017) revelou que a estratégia de desenvolvimento de habilidades mais utilizada é o “enriquecimento”. De acordo com Miranda e Almeida (2011), essa estratégia mantém a motivação dos alunos e desenvolve o potencial deles com a expectativa de que eles não sejam apenas consumidores do conhecimento, senão produtores. Esses programas de enriquecimento, para Freitas e Stobäus (2011), não precisam necessariamente ser implementados dentro das escolas, podendo ser em espaços diferenciados.

Barreiras a serem enfrentadas

Apesar dos avanços, ainda há diversas problemáticas na prática da realidade brasileira que devem ser discutidas. Barreto e Mettrau (2011) discutem sobre isso ao abordarem o problema da não-indicação e do não-atendimento desses estudantes. Nesse sentido, autores como Rech e Freitas (2005), Bahiense e Rossetti (2014), Barros e Freire (2015), Wechsler e Suarez (2016) e Rondini (2019) apresentam a necessidade de mudanças atitudinais dos professores. Para Rech e Freitas (2005), o primeiro passo deve ser reconhecer as pessoas com altas habilidades como sujeitos especiais. Além disso, Barros e Freire (2015) defendem que deve haver uma diferença tanto nas condições de formação inicial quanto nas de formação continuada. Já Pérez e Stobäus (2005), discutiram a ideia de que, além da capacitação específica, é de grande importância que o educador tenha alguns atributos, como a disciplina e a paixão, que permitam imaginar que é possível haver a inclusão na prática.

Outra barreira é referente às salas de recursos multifuncionais, visto que a estrutura de funcionamento existente compromete o trabalho realizado nela (METTRAU, REIS, 2007) - é sabido que há uma escassez de recursos materiais segundo Mori e Brandão (2009). De acordo com Barros e Freire (2015), há uma falta de aplicação apropriada das políticas e dos investimentos nessas salas. Ademais, é válido mencionar a ideia de Baptista (2011) de que existem poucos estudos que analisam esse espaço, porquanto as salas de recursos são restritas a alguns contextos. No tocante às pesquisas, Abad e Marques (2015) defendem que a concretização de estudos com mais rigor científico poderia propiciar o desenvolvimento de atividades com o objetivo de identificar alunos com altas habilidades.

Além disso, há, de forma geral, uma associação equivocada das “necessidades educacionais especiais” a, exclusivamente, estudantes com deficiência (PÉREZ, FREITAS, 2011). Ao considerarem os alunos com altas habilidades como “melhores”, encaram o atendimento educacional especializado deles como elitista, diferente do que se é pensado quando esse atendimento é destinado aos alunos com deficiência (PÉREZ, FREITAS, 2014). Por fim, ainda sobre essa questão, Chacon, Pedro, Koga e Soares (2017) argumentam que os professores e a equipe gestora se preocupam mais com os estudantes que estão abaixo do rendimento escolar esperado do que com os que se destacam em esferas desportivas, acadêmicas ou artísticas.

Outrossim, Abad e Marques (2015) abordam a questão da dificuldade na identificação ao deduzirem - a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2012 e da estimativa da Organização Mundial da Saúde de que 3 a 5% da população possui altas habilidades - que, em 2012, mais de dois milhões de estudantes com altas habilidades/superdotação ainda não tinham sido identificados nos colégios brasileiros. Isso agrava-se ao considerar, a partir de ideias de Passos e Barbosa (2017), que a maioria dos alunos com altas habilidades que já fazem parte dos Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos ainda não vivem a realidade do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Finalmente, é importante que para que ocorra uma educação inclusiva, a realidade social e emocional de cada indivíduo deve ser considerada (MENDONÇA, MENCIA, CAPELLINI, 2015).

CONSIDERAÇÕES

A priori, percebeu-se uma falha nas ações do governo na questão da educação inclusiva de estudantes com altas habilidades, haja vista que, apesar de, na legislação, o Estado defender a inclusão, na prática, o governo não cumpre com as expectativas, por exemplo, da formação dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado e do funcionamento de espaços como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e as salas de recursos multifuncionais.

A posteriori, notou-se que a literatura brasileira ainda é precária nessa temática e que o enriquecimento dela poderia proporcionar diversos benefícios à sociedade. Entre tais benefícios, poderia-se ter: o desenvolvimento de mais programas que atendam a esses estudantes; a instrução de profissionais que estejam em contato com esse público; um maior bem-estar desses alunos; e, finalmente, uma maior inclusão de portadores de altas habilidades na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABAD, Alberto Padrón; MARQUES, Thaís Marluce. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. Revista Foco. Espírito Santo, v. 8, n. 2, ago./dez. 2015. Disponível em: . Acesso em: 11 ago. 2020.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 07 jun. 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, no.spe1, p. 59-75, mai./ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2020.

BARRETO, Célia Maria Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades e o desafio do atendimento. Estudos Interdisciplinares em Psicologia. Londrina, v.1, n.1, 2010. Disponível em: . Acesso em: 13 ago. 2020.

BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, set./dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 10 jul. 2020.

BARROS, Bruna Louzeiro de Aguiar; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 709-720. set./dez. 2015. Disponível em: . Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha,1994.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 17 mai. 2020.

FRAGA, Maria Amelia Barcellos; Gomes, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 41, n. 24, p. 483-500, 2011. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2020.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-733, set./dez. 2015. Disponível em: . Acesso em: 16 mai. 2020.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2020.

MIRANDA, Lúcia C.; ALMEIDA, Leandro S. Da Identificação às Respostas Educativas para Alunos com Altas Habilidades: O Programa de Enriquecimento Odisseia. *Revista de Psicologia da IMED*. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 2, p. 596-606, 2011. Disponível em: . Acesso em: 14 jul. 2020.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2020.

PASSOS, Carolina Sertã; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Desenvolvimento de talentos no Brasil: uma análise dos serviços de atendimento. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 33, p. 1-20, 2017. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2020.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Mariana Queiroga Gomes
Aliny Vitória Martins Cunha
Arabie Bezri Hermont
Nivânia Maria de Melo Reis

INTRODUÇÃO

O presente relato retrata uma ação de extensão universitária intitulada “Oficina de alfabetização e letramento para adultos com deficiência intelectual”. O projeto acontece, sob forma de oficina, desde o segundo semestre de 2016, com professora e monitoras graduandas do curso de Letras e Pedagogia. O trabalho tem como objetivo geral proporcionar oportunidade de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de adultos com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, propõe-se propiciar ações que permitam tais indivíduos aprender a ler e escrever textos ligados às suas atividades rotineiras, ampliando, assim, as condições de letramento; discutir as dificuldades apresentadas no processo de alfabetização das pessoas com déficit intelectual; propor estratégias pedagógicas para lidar com os problemas levantados e criar situações de escrita e de leitura, dotadas de sentido, que estimulem, no aluno, a escrita e a leitura de textos/gêneros de discurso que integram as suas práticas cotidianas. Atualmente, na turma, há 16 alunos, 9 mulheres e 7 homens, com a faixa etária variando entre 18 e 41 anos.

Desde o mês de maio deste ano, devido a pandemia do novo “Coronavírus” e o período de isolamento social necessário, o projeto vem acontecendo por meio do sistema remoto. As aulas acontecem ao vivo no mesmo dia e horário que aconteciam presencialmente. Desde que esse sistema foi implementado, o primeiro desafio foi pensar em uma plataforma que comportasse um bom número de pessoas, com tempo ilimitado e, principalmente, que necessitasse apenas do compartilhamento de um link para que os alunos conseguissem participar com mais facilidade, nesse sentido, uma plataforma gratuita tem nos atendido. O projeto também segue os princípios de Freire (1989), pois acreditamos que ensinar a ler e escrever não pode se distanciar de um exercício crítico da leitura do mundo, assim, as atividades abordam os assuntos que estão acontecendo em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, neste relato, apresentaremos a experiência de aplicação de duas temáticas, a primeira referente ao gênero textual reportagem, na qual selecionamos notícias relacionadas à Covid-19 e, a segunda, relacionada ao gênero texto instrucional em que trabalhamos com um texto que propõe a ensinar fazer máscaras.



Percebemos que os alunos ficam muito empolgados com tais atividades porque as temáticas fazem parte do dia a dia deles, o que, conseqüentemente, faz com que as aulas sejam muito produtivas e intensas, com participação total.

DESENVOLVIMENTO

Como metodologia, para planejar cada aula, bem como preparar as atividades propostas, ancoramo-nos em três bases: o modelo construtivista (Ferreiro, 2000), a experiência de vida dos alunos (Freire, 1989) e a alfabetização inserida em práticas de letramento (Soares, 2004).

Para Ferreiro (2000, p. 19), a escrita segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, desse modo, segundo a autora, há quatro momentos em que todos os indivíduos passam durante a aquisição do código escrito. O primeiro diz respeito à fase pré-silábica e divide-se em duas partes. No início, o indivíduo apresenta uma escrita sem diferenciações interfigurais, isto é, não existe a distinção entre o icônico e o não icônico, como, por exemplo, garatujas similares para representar palavras distintas ou letras convencionais para representar as palavras, não diferenciando tais letras para palavras diferentes ou, às vezes, até as diferencia em algumas palavras, mas isso acontece de modo aleatório, sem correspondência com a escrita formal. A segunda parte da escrita pré-silábica é quando o indivíduo já reconhece as letras de seu nome e, muitas vezes, utiliza-as para a escrita de qualquer palavra. Nessa fase, o alfabetizando ainda não consegue perceber que cada palavra possui uma quantidade de letras, assim, ao escrever uma palavra, por exemplo, escreve até o limite do espaço na folha.

O segundo momento relaciona-se à escrita silábica, que acontece quando o alfabetizando escreve uma letra para representar cada sílaba da palavra, por exemplo, para a palavra “boneca” ele pode escrever “IGU” ou “OEK”. O primeiro exemplo configura-se como sem eixo qualitativo, isto é, embora escreva uma letra para cada sílaba, elas não se relacionam com a palavra, já no segundo exemplo a escrita apresenta eixo qualitativo, ou seja, há correspondência fonológica. O terceiro momento da etapa da escrita, a fase silábico-alfabética, é quando o indivíduo oscila em sua escrita, ora apresenta uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som. Por fim, temos a escrita alfabética, que acontece quando o alfabetizando escreve uma letra para cada som, regulado ou não pelas regras ortográficas, por exemplo “casa” ou “caza”.

Além de basearmos-nos em Ferreiro (2000), ancoramo-nos, também, nas concepções de Freire (1989). Para o educador, a educação é uma forma de intervenção no mundo, isto é, está diretamente ligada à transformação da realidade.



É nesse sentido, considerando a conexão homem – mundo, que o autor afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). No entanto, é preciso considerar que o educador não dispensa a leitura da palavra, afinal, a leitura de mundo só se amplifica se tivermos acesso à leitura da palavra. Nessa perspectiva, leitura de mundo e leitura da palavra são complementares e necessitam uma da outra para o desenvolvimento do alfabetizando. Daí a importância de as práticas pedagógicas estarem contextualizadas, considerando a experiência de vida, como também a experiência cultural dos sujeitos. Assim, entendemos que o processo de alfabetização não deve ser desenvolvido por meio de atividades mecânicas e de memorização, utilizando-se palavras e sentenças descontextualizadas, ao contrário, deve ser um ato libertador. Conforme nos aponta Severino apud Freire (1989, p. 7), alfabetização compreende uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade para que o alfabetizando possa não só compreender, mas intervir no mundo.

Nesse sentido, considerando que o conceito de alfabetização sempre trouxe uma discussão acerca de seu significado, já que pode ser interpretado como o processo de leitura e escrita na decodificação das línguas e, também, tende a envolver a compreensão de textos orais ou escritos. No Brasil, esses dois sentidos, muitas vezes, são tratados de forma que se misturam tornando distante a ideia de desenvolver a alfabetização sem pensar no letramento.

O sentido de letramento está ligado à possibilidade de não apenas juntar-se as sílabas e formar palavras, mas compreender o texto que se está lendo e/ou escrevendo e fazer seu uso de maneira significativa. Assim, o leitor poderá compreender os escritos que o rodeiam no dia a dia, ou seja, irá desenvolver habilidade de entender e dominar os recursos de leitura e escrita.

De acordo com Soares (2004), as práticas de alfabetização e letramento devem andar em conjunto, visto que a primeira não existe sem a segunda e vice-versa. Os processos de aprendizagem das técnicas para leitura e escrita acontecem a partir de um contexto, o qual só será desenvolvido a partir do desenvolvimento das técnicas de leitura e escrita. A autora afirma ainda que

O princípio da dignidade da pessoa humana é um delta do Estado Democrático de Direito. Dessa forma, infere-se que nenhum outro princípio ou norma, juntamente com os outros intencionalmente escolhidos pelo legislador também constituindo fundamentos do Estado, terão maior importância. O princípio da dignidade da pessoa humana é cardeal e não simples abstração jurídica. (VASCONCELOS, 2020, p. 74).

Considerando o exposto, as aulas da oficina têm como objetivo proporcionar aos alunos uma alfabetização contemplada por gêneros textuais e temas que fazem parte de seus cotidianos, para que o aprendizado tenha valor efetivo em suas vidas e que não se torne apenas técnicas memorizadas sem aplicação. Assim, essa prática permite também que os sujeitos atendidos no projeto possam compreender melhor os textos que permeiam o dia a dia, fazendo melhor uso deles e alcançando assim, conseqüentemente, maior autonomia.

Tendo esses pressupostos como norteadores dos trabalhos realizados no projeto, foram desenvolvidas atividades que abordaram o tema da Covid-19, visto que esse assunto tornou-se constante no dia a dia dos alunos e interferiu, inclusive, em suas próprias atividades rotineiras. Além disso, os alunos estão, em boa parte do tempo, expostos a esse assunto, por meio, por exemplo, das mídias e redes sociais.

Foram desenvolvidas quatro atividades, sendo duas durante o horário das aulas e duas designadas como para casa no período de duas semanas. A primeira trabalhou com algumas palavras que estão relacionadas ao assunto do 'coronavírus', como, por exemplo, "médico", "máscara", "enfermeiro", "vírus" e "álcool em gel". Uma das perguntas solicitava aos alunos que completassem as letras que formavam algumas dessas palavras e, em seguida, que eles separassem em sílabas e dissessem quantas letras e quantas sílabas cada uma delas possuem. O para casa dessa aula apresentou um texto instrucional sobre como fazer uma máscara caseira e, a partir dele, foi desenvolvida uma atividade de separação de sílabas com palavras que estavam nas instruções. Além disso, foram realizadas perguntas sobre as características do gênero do texto em questão. Durante a correção, essa pergunta foi base para a discussão sobre os aspectos estruturais que compõem esse gênero textual e, em seguida, trabalhamos com perguntas abertas, tais como "O que o texto ensina fazer?", "Para o que você acha que servem os textos de instrução?" e também "Qual é a importância de usarmos a máscara?". Esses questionamentos deram início a uma conversa geral sobre os diversos textos instrucionais que fazemos uso no dia a dia, bem como nos possibilitou falar sobre a importância de se cuidar e proteger durante os tempos de pandemia.

A atividade da segunda aula questionava sobre o que o texto do para casa corrigido ensinava a fazer e, a partir da resposta "máscara", os alunos precisavam formar novas palavras utilizando as sílabas "ma", "ca" e "ra". Eles formaram palavras que, de certo modo, fazem parte do universo deles, tais como "macarrão", "mala", "cachorro", "casa", "casamento", "rainha" e o nome da mãe de um deles, "Raquel".



Já o para casa enviado no dia dessa aula apresentou uma notícia que relatava sobre um gari que estava feliz por receber o carinho e o reconhecimento da população pelo trabalho que vinha fazendo para manter a cidade limpa mesmo durante a pandemia. A atividade propunha que os alfabetizados dessem um título para a notícia e que interpretassem o texto por meio das perguntas “Qual a profissão do entrevistado?” e “Por que ele está feliz?”. A atividade pedia também que eles formassem frases utilizando as palavras citadas no texto: carinho, gari e trabalho.

A realização dessa sequência de atividades acerca da temática do “Coronavírus” possibilitou que, durante a realização e as correções durante a aula, fossem trabalhadas questões da língua como formação de palavras e sílabas, mas que fossem, ao mesmo tempo, discutidas questões que acontecem nas vivências dos alunos. O texto instrucional que ensinava a fazer uma máscara, por exemplo, permitiu que eles conversassem sobre a importância de se protegerem nesse período de pandemia por meio da utilização das máscaras e do uso do álcool em gel. Esse assunto trouxe para discussão a necessidade do isolamento social. Os alunos relataram, que estão em casa e saindo apenas para determinadas tarefas específicas, contaram também sobre quem na família deles está saindo para trabalhar e quem está ficando em casa com eles. Um deles expôs, inclusive, que a mãe está produzindo máscaras em casa por conta própria. Já a atividade que trouxe a notícia sobre o gari permitiu que eles discutissem sobre o que faz essas profissões serem essenciais e que cuja importância tem sido reportada nas mídias.

CONSIDERAÇÕES

A partir desses relatos e conversas, os alunos do projeto conseguiram se inteirar melhor sobre um assunto bastante abordado nos noticiários e em seus círculos sociais, permitindo que, assim, eles participem desses diálogos e compreendam com autonomia, a partir de suas leituras e escritas, os textos orais e escritos com os quais convivem. É fundamental destacar também que essa contextualização possibilitou que eles falassem com criticidade sobre os temas relacionados à pandemia, ao mesmo tempo em que exercitavam suas práticas de alfabetização que, contextualizadas, serviram de forma significativa para eles.

Ancoradas nas teorias de Freire (1989), Ferreiro (2000) e Soares (2004) e considerando as análises das atividades realizadas, a partir dos relatórios diários dessas quatro oficinas relatadas e também das demais desenvolvidas pelo projeto no período de maio a setembro do referido ano, podemos concluir que os alfabetizados, participando das oficinas de forma remota, tiveram a possibilidade de dar continuidade ao processo de alfabetização em que estavam submetidos nas aulas presenciais mantendo o desenvolvimento e a evolução de suas práticas de leitura e escrita.



Não podemos deixar de destacar também a importância da continuidade desse trabalho no auxílio aos alunos na compreensão do momento atual de pandemia causado pela Covid-19 e para o exercício crítico e autônomo deles, visto que as atividades em questão trouxeram reflexões acerca do assunto. O ensino remoto contribuiu também para momentos de trocas de afetividade dos participantes com seus colegas e monitoras por meio dos encontros, que permitem conversas e brincadeiras entre todos e possibilita que os alfabetizando realizem algum tipo de programa nesse período, já que os que eles participavam foram paralisados devido ao isolamento social. Além disso, os sujeitos atendidos no projeto sentem-se inseridos nas práticas sociais, uma vez que a maioria das pessoas estão realizando suas atividades de forma remota. Assim, as atividades têm agregado na alfabetização desses jovens e adultos e em suas formações globais, permitindo momentos de acalento e aprendizado em um período tão conturbado.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abril. 2004. Disponível em: . Acesso em: 26 de ago. de 2020.



NEUROCIÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES PARA O TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO

Núbia Martins Gonzaga

INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir a partir da neurociência sobre o atendimento neuropsicopedagógico a pessoas com altas habilidades/superdotação, a partir de pesquisa bibliográfica já concluída realizada em nível de pós-graduação.

Foram adotados os aportes teóricos da perspectiva da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2014, 2018) e de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994, 1999).

O conceito de superdotação é variável e histórico, para cada sociedade e cada cultura, conforme as habilidades, conhecimentos e atividades mais valorizados em diferentes tempos. Portanto, é um fenômeno multidimensional e com diversas abordagens conforme as concepções psicológicas.

Para Renzulli (2014, 2018) o indivíduo superdotado demonstra uma habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses três fatores, são compreendidos como três anéis entrelaçados, em cuja intersecção ocorre o comportamento superdotado.

Os três anéis estão em interação, de forma que um pode se sobressair a outro e ter tamanhos distintos. O indivíduo superdotado não precisa manifestar todos os elementos simultaneamente nem proporcionalmente, mas deve ser capaz de desenvolver as suas altas habilidades dentro dos três anéis.

Renzulli (2014) afirma que os indivíduos superdotados se dividem em dois tipos: acadêmicos e criativo-produtivos. Esse último grupo seria mais notável pelas suas realizações criativas que pela sua aferição do quociente de inteligência (QI). Dessa forma, as afirmações pautadas pela neurociência quanto à superdotação se referem primariamente aqueles do tipo acadêmico, uma vez que prezam pelo teste de QI como meio de selecionar os indivíduos participantes dos estudos.

Gardner (1994, 1999), por sua vez, ressalta que os tradicionais testes de QI apenas indicam alguns tipos de inteligência e não todas. Para o autor, a inteligência é um potencial biopsicológico para processar informações de certas maneiras.



Sua teoria de Inteligências Múltiplas traz uma visão pluralista da mente humana com diferentes inteligências autônomas, as quais orientam tipos de raciocínio em pelo menos oito tipos já identificados pelos critérios do autor, os quais são: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (GARDNER, 1999).

Assim, ao mesmo tempo, o indivíduo pode ser superdotado em um tipo de inteligência e apresentar dificuldades em outro tipo de inteligência, ou ainda desenvolver aspectos do âmbito emocional, social e físico fora do ritmo esperado. Esse desenvolvimento desigual é chamado de assincronia (SILVERMAN, 2009).

A neurociência utiliza o teste de QI como forma de identificar pessoas com superdotação em áreas acadêmicas, principalmente aquelas cujas habilidades predominantes são da inteligência linguística ou lógico-matemática. Para o desenvolvimento das pesquisas de neuroimagem, é um critério limpo e confiável.

Entretando, diversos autores como Károlyi, Ramos-Ford e Gardner (2003), Renzulli (2014), Sousa (2009), Konkiewitz (2014), Sabatella (2008), Alencar e Fleith (2001) e outros ressaltam as limitações dos testes psicométricos de QI. Até a década de 1950, ser superdotado era ter um QI alto, mas hoje outras formas de avaliação são agregadas para aferir a determinação e a criatividade.

Alguns psicólogos também frisam as limitações dos testes em itens com viés sociocultural e econômico de classe média, conforme Alencar e Fleith (2001). Por essa razão, Sousa (2009) afirma que os estudantes oriundos de minorias étnicas e/ou economicamente desprivilegiados obteriam resultados mais baixos de QI.

Portanto, a identificação do superdotado necessita perpassar diferentes etapas de avaliação multimodal no consultório neuropsicopedagógico, sabendo que se avalia como os sujeitos se apresentam no momento da testagem.

Assim como o conceito, há variedade de denominações para o fenômeno da superdotação. Os termos “bem-dotados”, “talentosos”, “superdotação” e “altas habilidades” são utilizados no Brasil tanto como sinônimos, ou ideias complementares como gradações de um mesmo fenômeno ou ainda como conceitos diferentes (ALENCAR e FLEITH, 2001; PÉREZ, 2012; SABATELLA, 2008).

O Congresso Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) convencionou em 2002 o uso do termo altas habilidades/superdotação (AH/SD) para descrever o comportamento e do adjetivo superdotado para se referir aos indivíduos.



REFERENCIAL TEÓRICO

Buscou-se compreender as características neurobiológicas e neurofisiológicas ligadas à aprendizagem a partir da leitura de autores nacionais e internacionais da neurociência, da neuropsicopedagogia e das altas habilidades/superdotação.

O interesse pelo cérebro reflete antigas crenças de que os mais inteligentes tinham um cérebro maior, com mais massa ou com maior atividade elétrica. Sabatella (2008) destaca pesquisas na década de 1960 no cérebro de Albert Einstein investigando as diferenças anatômicas que explicassem sua genialidade.

A partir da década de 1990 o interesse pelas atividades neurais e o funcionamento do cérebro se aguça. Hoje, as pesquisas incluem recursos como teste de eletroencefalograma e neuroimagem, em que se destacam os estudos realizados com participação de pessoas que tiveram lesões cerebrais e também aqueles que utilizam neuroimagem em tempo real. São observadas pessoas, superdotadas ou não, desenvolvendo tarefas cognitivas bem controladas para analisar quais setores do córtex cerebral se ativam (SOUSA, 2009; GEAKE, 2008; KONKIEWITZ, 2014; SHAW et al., 2006; LENT, 2010).

Os pesquisadores afirmam que o córtex cerebral contém a maior parte da massa cerebral e processa os dados relacionados à inteligência. Russo (2015) o define como: “A porção externa do cérebro é constituída por uma camada de substância cinzenta conhecida como córtex cerebral” (p. 48).

A neurociência revela que a superdotação, assim como a inteligência, surge conforme a interação gene-ambiente nas pessoas que demonstram base genética para altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Lent (2010) preleciona que o cérebro é o órgão mais importante do nosso corpo, contudo, o uso de novas técnicas de neuroimagem comprova não existir uma área da inteligência. Tampouco foram identificados os genes da inteligência, mas há a atuação de diversas áreas do sistema nervoso para o desempenho intelectual (COSENZA e GUERRA, 2011; KONKIEWITZ, 2014; SOUSA, 2009).

Objetos de estudo como funcionamento do cérebro, a mente, consciência e inteligência são ainda controversos. Contudo, é comum o princípio de que todas as atividades mentais são atividades neurais, que ocorrem no sistema nervoso (KONKIEWITZ, 2014; LENT, 2010).



Dois tipos de células compõem o sistema nervoso. Os neurônios são a unidade básica do sistema e se comunicam por meio de impulsos elétricos; as células gliais preenchem os espaços entre os neurônios, apresentam-se em maior quantidade, cerca de dez vezes mais que os neurônios, e exercem funções auxiliares amplas (LENT, 2010; RELVAS, 2019; RUSSO, 2015).

Geake (2009) contextualiza que as primeiras evidências de que as pessoas com AH/SD tinham um cérebro fisiologicamente diferente são de um estudo realizado no final do século XX na Rússia soviética a partir de autópsias cerebrais de pessoas que, em vida, realizaram testes psicométricos de QI e foram arquivados. Esses pesquisadores russos perceberam que os indivíduos considerados superdotados no estudo possuíam maior espessura cortical e maior densidade do sistema nervoso, de maneira que, no córtex pré-frontal, tinha mais que o dobro de neurônios e células gliais que os indivíduos típicos.

Igualmente, observou-se no cérebro de Einstein que havia uma maior quantidade de células gliais no seu lobo parietal do tipo oligodendrócitos (GARDNER, KORNHABER e WAKE, 1998) que são, segundo Lent (2010), responsáveis por formar e manter as bainhas de mielina que revestem o sistema nervoso central. Dessa maneira, é possível afirmar que o cérebro de Einstein apresentava maior mielinização e, portanto, alcançaria melhor velocidade de sinapse.

A mielinização maior favorece uma alta descarga elétrica, que é superior em indivíduos superdotados. Relvas (2019) ressalta que ela se completa na vida adulta, reforçando a plasticidade neural e a teoria de IM. Os impulsos elétricos carregam informações entre os neurônios e, por sua vez, são convertidos em sinapses, por meio da liberação química de neurotransmissores.

As sinapses são os locais que regulam o fluxo de informações, são moldáveis e podem se estabelecer ou se desfazer durante toda a vida, com formação e renovação dos circuitos neurais. São conexões essenciais para todo tipo de aprendizagem, porque as ligações entre os neurônios ocorrem devido às interações entre o meio externo do ambiente e o interno do corpo, o que é denominado neuroplasticidade ou plasticidade cerebral. Assim, o cérebro em seus sistemas dinâmicos se modifica por meio das experiências que temos todos os dias (COSENZA e GUERRA, 2011; GEAKE, 2009; LENT, 2010; RELVAS, 2019; SABATELLA, 2008).

Para Sousa (2009), uma alta inteligência depende da qualidade do processamento de energia e velocidade sináptica, obtidas por meio de um córtex maior e mais denso. Portanto, a dinâmica neural se revela diferente não apenas pelas distinções em áreas específicas do cérebro, mas também pela forma como elas estabelecem conexões entre si.



Nesse entendimento, duas pessoas podem ter inteligência igual, mas dinâmica neural diferente, por isso podem apresentar um mesmo comportamento por diferentes maneiras. Pessoas com um mesmo QI podem operar processos mentais completamente distintos na solução de um mesmo problema, privilegiando suas inteligências mais favoráveis (GARDNER, 1999; KONKIEWITZ, 2014).

De acordo a neurociência, se explicitam essas e outras diferenças presentes no cérebro dos indivíduos mais inteligentes e superdotados. Há evidências de vínculos entre a inteligência, a formação neurobiológica (genética) e o desenvolvimento neurofisiológico (adaptação ao ambiente) de algumas regiões do cérebro, conforme as fases da vida.

Pessoas com índices de inteligências superiores apresentaram em diferentes estudos um maior volume de massa cinzenta, um córtex mais plástico e maior ativação cortical frontal, quando realizam testes psicométricos de inteligência. Seus circuitos neurais e as dimensões corticais têm uma expansão maior e mais prolongada, implicando em uma maturação mais tardia do córtex pré-frontal para desenvolver habilidades e consolidar circuitos corticais cognitivos de alto nível (KONKIEWITZ, 2014; SHAW et al., 2006; SOUSA, 2009).

Portanto, Shaw et. al. (2006) afirmam a partir da neuroanatomia que a inteligência se relaciona com diversas propriedades dinâmicas da maturação cortical, de maneira que um córtex mais plástico seria o ponto mais significativo.

No olhar da neurobiologia, autores como Sousa (2009) e Konkiewitz (2014) enfatizam que há diversos pontos não explicados, mas algumas conclusões são possíveis. A teoria que hoje prevalece é que existem muitos genes, cada um com uma pequena atuação neural, mas que ao serem combinados eles produzem todo um leque de variações na inteligência cujos efeitos podem ser modificados pelo ambiente.

A inteligência é, assim, uma característica individual mental biológica, distinta para cada pessoa, complexa e que se manifesta em várias possibilidades ou se apresenta em diversas facetas. Pode ser mensurável combinando o QI com conceitos e variáveis qualitativas, como propõe Renzulli (2014). Identificar esses genes específicos pode demorar um longo tempo ou talvez até não seja possível, mas não se pode ignorar que “[...] a base orgânica, hereditária e funcional é essencial para o desenvolvimento da cognição [...]” (RELVAS, 2019, p. 45).

Sousa (2009) ressalta que há fortes indícios de que os níveis de inteligência sejam hereditários, porém não se constituam em determinantes. Konkiewitz (2014) explica que a inteligência é resultado de uma interação gene-ambiente:



[...] interação de milhares de genes herdados de ambos os progenitores e da modulação da expressão desses genes, que será influenciada pelas circunstâncias ambientais nas fases iniciais do desenvolvimento, especialmente durante a gestação e os primeiros anos de vida. Assim, a saúde física e mental da mãe, o nível socioeconômico da família, as oportunidades de estimulação intelectual, as relações interpessoais afetivas, a escola e outros elementos ambientais terão influência marcante no desenvolvimento cognitivo. Apesar de ser um traço de tendência estável, a inteligência é plástica, ou seja, pode ser aprimorada. O treinamento em uma tarefa de memória de trabalho pode influenciar o desempenho intelectual em outras tarefas não treinadas. (p. 90)

Portanto, no conjunto de fatores genéticos, neurofisiológicos e neuropsicológicos se configuram os diferentes perfis de aprendizagem e cognição de cada indivíduo, os quais podem se desenvolver de forma satisfatória ou não. Habilidades fortes podem se converter em fragilidades emocionais ou em aspectos decisivos para o sucesso acadêmico e profissional.

Mais uma vez, o desempenho intelectual depende das interações com o meio externo, as quais se dão pelas diversas experiências de vida, ao contexto social, às possibilidades intelectuais e se limitam também às oportunidades que cada um tem.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, realizada durante curso de pós-graduação. Conforme Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa se desenvolveu exclusivamente por meio de fontes bibliográficas, com revisão da literatura selecionada conforme a pertinência às temáticas “superdotação”, “cérebro superdotado”, “neurociência e aprendizagem”, “neuropsicopedagogia”.

Foi realizada leitura sistemática, comparativa e analítica de livros, artigos e publicações em periódicos acerca das características neurobiológicas, neurofisiológicas e neurofuncionais próprias da superdotação.

Incluiu-se artigos atuais da literatura internacional em língua inglesa de neurocientistas que descrevem as distinções dos processos mentais em indivíduos superdotados.



Análise sobre o neurofuncionamento cerebral na aprendizagem.

Fonseca (2018) afirma que para que aconteça o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, é preciso primeiro conhecer o funcionamento do cérebro e os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem. Assim, a tríade neurofuncional da aprendizagem humana se dá pela interação das funções cognitivas (processamento total da informação), conativas (emoções, temperamento e personalidade) e executivas (coordenação e integração da tríade).

Apesar da importância do tema, pouco se encontra na literatura brasileira sobre as funções neurais de indivíduos superdotados e suas implicações na aprendizagem. Apresentam-se aqui os dados analisados após articular conhecimentos gerais da neuropsicopedagogia a conhecimentos neurocientíficos no campo das AH/SD.

Russo (2015) salienta que a aprendizagem é uma função neural complexa, pois requer vários processos mentais simultâneos, em que as funções neurais coordenam os estímulos e sinapses por meio da ativação e inibição de áreas neurais.

Nossa capacidade de aprender é ilimitada devido à plasticidade, que é a capacidade de fazer e desfazer ligações neuronais, estabelecer novas sinapses ou desfazer sinapses antigas “[...] como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 36).

Sousa (2009) compara os três anéis da teoria de superdotação de Renzulli com aspectos neurofuncionais. A capacidade acima da média se relaciona com as funções cognitivas, raciocínio abstrato e sistema límbico.

O comprometimento com a tarefa é percebido pela motivação que ativa o sistema límbico para interesse e atenção sustentada.

O terceiro anel, a criatividade, é o fator mais promissor para associação com a inteligência, pois estudos sugerem que durante atividades criativas se ativam e aumentam o fluxo sanguíneo de diferentes áreas do cérebro e, com maior intensidade, em indivíduos superdotados.

Quanto à Gardner, Sousa (2009) relata que para muitos neurocientistas as inteligências múltiplas são as competências e as habilidades que todos desenvolvem, com maior ou menor grau, no decorrer da vida. Apesar de boa aceitação no meio escolar, há poucas evidências da neurociência, provavelmente porque implicariam diferentes áreas cerebrais executando tarefas associadas.



Nesse sentido, necessitam de menor repetição e maior contextualização para aprendizagem, que se dá por um viés altamente criativo. Processam conhecimentos novos, complexos e abstratos com maior precisão, em menor tempo e esforço. Em visão epigenética, as características herdadas necessitam de um ambiente enriquecido para se manifestarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a superdotação é uma característica que acompanhará o sujeito por toda a vida, não se trata de uma condição médica. Portanto ao invés de falar em “laudo” ou “diagnóstico”, geralmente se utilizam os termos “identificação” ou “avaliação da superdotação”. Infelizmente, o Brasil tem baixos índices de identificação dos indivíduos com AH/SD e, também, há pouco atendimento.

A Neuropsicopedagogia é um campo novo que surgiu trazendo as contribuições da neurociência para o trabalho psicopedagógico. Nessa perspectiva, é possível um novo olhar para diversos temas da neurodiversidade humana. Observa-se a necessidade de maiores estudos para aprofundar as descobertas neurocientíficas sobre as altas habilidades/superdotação e suas implicações no referente à aprendizagem.

O olhar neuropsicopedagógico para as AH/SD perpassa diferentes momentos: identificação da superdotação, avaliação das habilidades, acompanhamento especializado e desenvolvimento dos aspectos cognitivo e emocional das pessoas superdotadas, da infância à vida adulta.

Cabe ao neuropsicopedagogo clínico emitir um parecer a partir de suas observações, intervenções e aplicação de instrumentos avaliativos próprios. Esse documento orienta o processo de identificação, para, se necessário, encaminhar à avaliação neuropsicológica realizada por equipe multiprofissional ou por um neuropsicólogo.

Dado que as circunstâncias ambientais concorrem com as características biológicas herdadas dos pais, as atuais concepções da psicologia têm ampliado essa discussão.

A inteligência é compreendida pela interação gene-ambiente e suas múltiplas faces, as quais encontram na educação seu campo de maior aceitação. Além disso, está intimamente ligado aos valores de cada cultura em dado momento histórico.



As diferenças anatômicas no cérebro dos indivíduos superdotados têm implicações neurobiológicas, neurofisiológicas e neurofuncionais. Ao mesmo tempo em que evidenciam algumas inteligências superiores, eles podem necessitar de auxílio para desenvolver outras inteligências.

Há evidências de características como alta plasticidade, engrossamento cortical, funcionamento cortical bilateral simultâneo, raciocínio analógico fluido, reações emocionais mais profundas, maior eficiência neural e grande velocidade sináptica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

COSENZA, R. M. e GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. In: PEDRO, W. (Org.). Guia prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. cap. 17, p. 309 – 343.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1994.

_____. Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, H. KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. Inteligência: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GEAKE, J. G. High Abilities at fluid analogizing: A cognitive neuroscience construct of giftedness. Roeper Review, v. 30, p. 187 - 195, 2008.

_____. Brain at school. Maidenhead, England ; New York : McGraw Hill/Open University Press, 2009.

SOUSA, D. A. What Is a Gifted Brain. In: _____. How the gifted brain learns (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif : Corwin Press, 2009. cap. 1, p. 9 – 43.

A REABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR – DELINEAMENTO EXPERIMENTAL DE CASO ÚNICO.

Fabricia Quintão Loschiavo Alvares

INTRODUÇÃO

O TAB é um transtorno do humor caracterizado pela alternância de episódios de depressão, mania ou hipomania. É uma doença crônica que acarreta grande sofrimento, afetando negativamente a vida dos indivíduos em diversas áreas, em especial no trabalho, no lazer e nos relacionamentos interpessoais, acarretando um prejuízo significativo e impacto negativo na qualidade de vida dos pacientes. O TAB, de acordo com Collins et al. (2011), é a quarta maior causa de prejuízo funcional entre os transtornos neuropsiquiátricos, sendo superado apenas por depressões unipolares, transtornos associados ao uso do álcool e a esquizofrenia.

Em estudos recentes com pacientes com transtorno bipolar, foram encontrados déficits cognitivos persistentes, não apenas nas fases de mania e depressão, mas, inclusive, após a remissão dos sintomas (MARTINEZ-ARAN ET AL., 2004). Logo, a compreensão do acometimento cognitivo e do impacto ocupacional decorrente deste, em diferentes doenças psiquiátricas, é uma ferramenta essencial para o planejamento de intervenções mais eficientes. Alinhado ao acima referenciado, destaca-se o estudo de Loschiavo & Neves (2014), que avaliou a eficácia da RN nas funções executivas, atenção, memória, qualidade de vida e coping, em uma amostra de pacientes eutímicos com TAB tipo I e tipo II. Os resultados evidenciaram melhoras significativas em todas as medidas de eficácia no grupo tratamento combinado, RN e farmacoterapia, o que não ocorreu no grupo tratamento medicamentoso. A avaliação da magnitude de efeito, também revelou um tamanho de efeito robusto para o grupo que recebeu o protocolo de RN ($d > 0,80$), demonstrando desta forma, a eficácia da reabilitação neuropsicológica e sua superioridade, quando comparada com o tratamento habitual, que foi restrito à farmacoterapia.

Assim, considerando os dados supra referenciados, e a relação entre comprometimento cognitivo e qualidade de vida, é que se destaca a relevância da reabilitação neuropsicológica (RN) para esta população clínica (BRISSOS ET AL., 2008). Desta forma, a fim de apresentar a RN neste transtorno, será descrito um caso clínico, exemplificando, inclusive, a aplicação do delineamento experimental de caso único (Loschiavo-Alvares et al., 2013).

- TABELAS DISPONÍVEIS NO ARTIGO

CASO CLÍNICO

E.M.B, 61 anos, divorciada, é professora aposentada. Ela procurou assistência em serviço ambulatorial específico, após receber diagnóstico de TAB. Naquela época, ela usava estabilizadores de humor, mas, apesar disso, apresentava-se com humor deprimido, pensamentos de morte, ideação suicida, ansiedade e comportamento impulsivo. Sua história clínica mostrou que o primeiro episódio depressivo ocorreu aos trinta e nove anos de idade, após o nascimento da filha, mas à esta época, ela não recebeu tratamento. Após essa primeira alteração de humor, ocorreram episódios depressivos mais recentes, intercalados com episódios maníacos com sintomas de euforia, pensamentos acelerados, compras compulsivas, hipersexualização, comportamentos descontextualizados, diminuição da necessidade de sono e taquipsiquismo. Após os primeiros três meses de tratamento farmacoterapêutico, quando E.M.B mostrou-se eutímica, ela foi encaminhada para a terapia ocupacional, visando tratamento de reabilitação neuropsicológica, devido ao seu extenso comprometimento funcional e ocupacional. delineamento experimental de caso único (Loschiavo-Alvares et al., 2013).

Perfil Cognitivo e Queixas Funcionais Foi realizada a avaliação neuropsicológica para caracterizar o perfil cognitivo da paciente, antes de iniciar a intervenção de RN, e conforme ao já esperado na literatura, houve um importante prejuízo nas funções atencionais, executivas e mnemônicas. Concernente às queixas funcionais, E.M.B relacionou dificuldades específicas com a perda constante de objetos e o esquecimento de compromissos, o que contribuiu para muitos problemas sociais e familiares. Ela também relatou gastos excessivos (no início do programa de RN, a paciente estava endividada com quatro financeiras), atraso nos compromissos devido à desorganização e erros diários causados por falta de planejamento. Para a caracterização clínica da paciente, visando a construção do raciocínio clínico para a intervenção, foi feita uma análise funcional e ocupacional das queixas descritas, considerando a quais deficiências cognitivas estas estariam relacionadas, haja vista o perfil cognitivo da paciente. Assim, de acordo com o perfil dela, os problemas com perda de objetos e esquecimento de compromissos estavam relacionados aos déficits de memória e atenção, e as demais queixas, estariam relacionadas ao comprometimento das funções executivas. Na Tabela 1 estão explicitadas as informações, desde construtos cognitivos até as estratégias de intervenção.

- TABELAS DISPONÍVEIS NO ARTIGO

O Protocolo de Intervenção de RN O protocolo de intervenção foi baseado no estudo de Dekersbach et al (2010) e adaptado por Loschiavo & Neves (2014). No total, o protocolo consistiu em catorze sessões semanais individuais (cinquenta minutos cada), divididas em três módulos (cada um com quatro sessões), o primeiro direcionado ao monitoramento do humor, o segundo focado na reabilitação das funções executivas e o último módulo direcionado atenção e reabilitação da memória (Tabela 2). Durante todos os módulos e respectivas sessões, todas as estratégias foram usadas com foco nas demandas funcionais de E.M.B, dessa forma toda a intervenção foi direcionada para reduzir as deficiências funcionais causadas pelos déficits nas habilidades de memória, atenção e funções executivas, conforme caracterização feita na Tabela 1.

Design Para avaliar a eficácia da reabilitação cognitiva, foi utilizado o delineamento experimental de caso único. Esse desenho experimental, de acordo com Tate et al. (2008), fornece um estudo intensivo e prospectivo do indivíduo, utilizando uma metodologia específica, que inclui observação sistemática, manipulação de variáveis, repetição de medidas e análise de dados. Assim, esses delineamentos são particularmente úteis em sua capacidade de adaptar uma intervenção individualmente às características específicas do indivíduo, enquanto ainda fornecem evidências empíricas para apoiar as intervenções terapêuticas específicas.

O desenho experimental A1-B1-A2-B2... individual foi utilizado. A fase A envolveu uma série de observações de linha de base da frequência natural do (s) comportamento (s) alvo (s) em tratamento. Na fase B, a variável tratamento, ou seja a RN, foi introduzida e alterações na medida dependente (os comportamentos alvo) foram observados (BARLOW & HERSEN, 1984). Neste estudo, cinco comportamentos-alvo divididos em dois parâmetros de linha de base foram considerados. Assim, o grau de cada uma das incapacidades funcionais previamente estabelecidas como porcentagens de ocorrências de problemas nas tarefas diárias (coletadas por entrevista e questionários específicos) foi usado como linha de base antes do início do programa de RN (A1-A2-... -A5). Como o protocolo estendeu-se por quatorze semanas, as medidas repetidas foram coletadas quinzenalmente (B1-B2-... -B5). As medidas pós-intervenção foram administradas após o término da intervenção e após 1 mês de acompanhamento, para melhor demonstrar, o diagrama do protocolo está demonstrado na figura 1. Para análise estatística do delineamento experimental de caso único, o desempenho de E.M.B foi comparado ao de controles sem o TAB, correspondentes à sua idade e ao nível de escolaridade (n = 6), em relação aos comportamentos funcionais acima citados, conforme exigido no método estatístico de Crawford.

- TABELAS DISPONÍVEIS NO ARTIGO

TADOS

Análise Estatística

A comparação da pontuação de um indivíduo com uma amostra normativa é uma característica fundamental do processo de avaliação em neuropsicologia clínica. De acordo com Crawford (2004), os avanços na teoria neuropsicológica ocorrem a um ritmo avançado, enquanto o processo de elaboração de medidas práticas de novas construções ainda é um processo complicado. Portanto, para a apresentação deste caso, foi utilizado um design caso-controle. Em outras palavras, um delineamento no qual são feitas inferências sobre o desempenho de um único caso, comparando o caso a uma amostra correspondente de controles saudáveis. Este método usa o teste t modificado para realizar comparações, portanto trata a amostra de controle como uma amostra. Crawford e Garthwaite (2002) estenderam esse método para estabelecer o intervalo de confiança (ICs) na anormalidade de uma pontuação. Esses ICs quantificam a incerteza resultante do uso de estatísticas amostrais para estimar parâmetros populacionais e, com o tamanho do efeito, fornecem todas as informações pertinentes necessárias para o julgamento do desempenho de um caso nas tarefas / atividades analisadas. Nesta perspectiva, para realizar as análises estatísticas, foi utilizado o programa Singlims_ES.exe. Foi feita uma comparação do desempenho de E.M.B nas fases de pré-intervenção, pós-intervenção e acompanhamento / follow-up. Foram utilizados os dados de frequência de ocorrências de problemas na rotina de seis indivíduos controle saudáveis nas cinco demandas funcionais apontadas por E.M.B no início da intervenção de RN.

Comparações no desempenho nas demandas funcionais entre as fases de pré, pós intervenção e follow-up Os resultados estão expressos na tabela 3. Tabela 3: Resultados da comparação do desempenho de E.M.B, em relação aos seus controles saudáveis

Conforme demonstrado na tabela 4, as pontuações de E.M.B para todas as demandas funcionais são significativamente maiores do que a dos controles, na pré-intervenção. As magnitudes de efeito são muito grandes, as pontuações da paciente são altamente discrepantes e, por causa disso, espera-se que quase toda a sua população controle exiba pontuações inferiores as dela. Na fase pós-intervenção, as magnitudes de efeito são inferiores às da pré-intervenção e, na primeira demanda funcional, E.M.B demonstrou o nível de desempenho semelhante à amostra de controle, ou seja, não foram encontradas diferenças. Enquanto na fase de follow-up, para todas as demandas funcionais, E.M.B exibiu desempenho semelhante ao de seus controles.

- TABELAS DISPONÍVEIS NO ARTIGO

Portanto, ao contrário da primeira fase, não há evidências de déficit no desempenho nas demandas funcionais, uma vez que as pontuações da paciente não diferem significativamente da dos controles, as magnitudes de efeito são bastante modestas e estima-se que uma grande porcentagem do controle população obteria pontuações como as observadas no paciente.

Para a inspeção visual dos dados de E.M.B, na figura 2, há dois gráficos que expressam o impacto funcional nas tarefas da paciente. Para facilitar as análises, os dados foram agrupados em habilidades de Atenção e Memória e habilidades de funções executivas, como na caracterização clínica (Tabela 1).

Figura 2: Resultados do impacto funcional de E.M.B, considerando as medidas pré e pós-intervenção

O nível de incapacidade de E.M.B diminuiu consideravelmente, como pode ser visto pela comparação entre as fases A e B, conforme os gráficos acima. Desta forma, através de análises estatísticas e inspeção visual, pré-requisitos do delineamento experimental de caso único, foi possível concluir a efetividade do protocolo de RN proposto.

CONCLUSÃO

Os resultados acima descritos ilustram a eficácia da RN no TAB, corroboram os achados prévios da literatura, ao mostrarem melhora significativa em todos os aspectos funcionais, demonstrando, dessa forma, o ganho no desempenho ocupacional da paciente. Tanto após a conclusão do programa de RN, como na reavaliação depois de 1 mês, E.M.B mostrou um aumento em suas habilidades funcionais, com diminuição significativa no nível de incapacidade.

Wilson (2002) propõe que as intervenções de RN devem ser entendidas de maneira mais ampla, considerando as pessoas em seus contextos, atividades e relacionamentos. O principal objetivo da RN é o desenvolvimento de um conjunto de comportamentos mais adaptativos e funcionais, ganhos em qualidade de vida, independência e autonomia (LOSCHIAVO ALVARES & WILSON, 2020). Objetivo este, alcançado no caso de E.M.B, que a despeito do transtorno de humor de base, após a reabilitação, por conseguir usar de maneira funcional as estratégias empregadas, considerando os respectivos construtos cognitivos abordados, foi capaz de desempenhar suas ocupações de forma funcional, contextualizada e, para ela, significativa.

- TABELAS DISPONÍVEIS NO ARTIGO

REFERÊNCIAS

BARLOW, D.H.; HERSEN, M. Single case experimental designs - strategies for studying behavior change. 2ed. New York, USA: Pergamon Press, 1984 BOWIE, C.R.; DEPP, C.; MCGRATH, J.A.; WOLYNIEC, P.; MAUSBACH, B.T. THORNQUIST, M.H.; LUKE, J. Prediction of real-world functional disability in chronic mental disorders: a comparison of schizophrenia and bipolar disorder. The American Journal of Psychiatry, v.167, n. 9, p. 1116-1124, 2010.

BRISSOS, S.; DIAS, V.V.; KAPCZINSKI, F. Cognitive Performance and Quality of Life in Bipolar Disorder. Canadian Journal of Psychiatry, v. 53, n.8, p. 517- 524, 2008.

COLLINS, P.Y.; PATEL, V.; JOESTL, S.S.; MARCH, D.; INSEL, T.R.; DAAR, A.S.; ET AL. Grand challenges in global mental health. Nature. v.475, n.7354, p. 27-30, 2011.

CRAWFORD, J. R. GARTHWAITE, P. H. Investigation of the single case in neuropsychology: Confidence limits on the abnormality of test scores and test score differences. Neuropsychologia, v. 40, p. 1196-1208, 2002.

DECKERSBACH, T.; NIERENBERG, A.A.; KESSLER, R.; LUNO, H.E.; AMETRANO, R.M.; SACHS, G.; RAUCH, S.L.; DOUGHERTY, D. Cognitive rehabilitation for bipolar disorder: an open trial for employed patients with residual depressive symptoms. CNS Neuroscience & Therapeutics, v. 16, p. 298-307, 2010.

LOSCHIAVO-ALVARES, F.Q., SEDIYAMA, C.Y.N., NEVES, F.S., CORRÊA, H., MALLOY-DINIZ, L.F., BATEMAN, A. Neuropsychological Rehabilitation for Bipolar Disorder – A Single Case Design. Translational Neuroscience, v.4, n.1, p. 1-8, 2013.

LOSCHIAVO-ALVARES, F.Q.; NEVES, F.S. Efficacy of neuropsychological rehabilitation applied for patients with bipolar disorder. Psychology Research v.10, p. 779-791, 2014.

MARTINEZ-ARAN, N. A.; VIETA, E.; REINARES, M. Cognitive function across manic or hypomanic, depressed, and euthymic states in bipolar disorder. American Journal of Psychiatry, v. 161, p. 262-270, 2004.

American Journal of Psychiatry, v. 161, p. 262-270, 2004. TATE, R.L.; MCDONALD, S.; PERDICES, M.; TOGHER, L.; SCHULTZ, R.; SAVAGE, S. Rating the methodological quality of single-subject designs and n - of-1 trials: Introducing the Single-Case Experimental Design (SCED) Scale. Neuropsychological Rehabilitation, v. 18, n. 4, p. 385 - 401, 2008. WILSON, B. Toward a comprehensive model of cognitive rehabilitation. Neuropsychological Rehabilitation, v. 12, n. 2, p. 97-110, 2002.

PERFIL PERCEPTO-VISO-MOTOR E DE ESCRITA MANUAL EM ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Giseli Donadon Germano,
Milena Sansone Duarte Maciel
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) é uma deficiência caracterizada por um conjunto de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual (aprendizado, raciocínio, solução de problemas) quanto no comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas em suas vidas diárias), que interferem significativamente nas habilidades sociais e práticas do dia a dia (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD], 2011; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION ± APA, 2013). Em relação à sua classificação, a DI pode ser classificada em diferentes níveis de comprometimento, sendo leve, moderada, grave e profunda. Neste estudo, iremos abordar escolares com DI do tipo leve, os quais não são identificadas na fase prpescolar, chamando atenção durante a idade escolar, quando ficam mais evidentes as dificuldades de aprendizagem acadêmica, tais como o baixo rendimento em leitura, escrita e matemática, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas j idade (APA, 2013).

Deste modo, para um bom trabalho educativo, faz-se necessário o entendimento do perfil de escrita e seus componentes, para que seja pensando na escola a possibilidade de ofertar estratégias para o desenvolvimento do aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo, os educadores devem ir além das limitações impostas pelo diagnóstico, proporcionando novos desafios, exigências sociais, minimizando o isolamento. (ROSSATO; LEONARDO, 2011).

Aprender a escrever é considerado um comportamento complexo, pois requer habilidades de nível superior (habilidades cognitivo-linguísticas e de percepção visual) e inferior (planejamento e execução motora) (GERMANO; CAPELLINI, 2019). Desta forma, um bom controle motor ocorre a partir da internalização da integração percepção-viso-motora e das experiências aprendidas. Assim, a capacidade de escrever fluentemente deve ser vista além do simples ato mecânico de escrita, pois o domínio da habilidade motora de escrita manual indica que o escolar conseguiu concretizar uma memória ortográfica de longa duração e a memória procedimental motora (planos motores).

MÉTODO

Entretanto, como alguns estudos apontam (BRAUN, 2012), os escolares com DI se apropriam da linguagem escrita, podendo chegar a níveis alfabéticos. Porém, são escassos os estudos que relacionem a escrita manual e seus componentes, principalmente por se tratar de manifestações persistentes ao longo da vida (APA, 2013). Assim, o objetivo deste estudo foi explorar o desempenho das habilidades percepto-viso-motoras e a produção da escrita manual em escolares com Deficiência Intelectual.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade sob o protocolo número 1.841.638. Todos os participantes apresentaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participaram deste estudo 56 escolares, sendo uma amostra de conveniência, de ambos os sexos, com idades entre 8 anos e 0 meses a 11 anos e 2 11 meses (idade média 8:0 anos), do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, que cursavam salas regulares da rede municipal de ensino da cidade de Marília (estado de São Paulo, Brasil). Os escolares foram divididos em Grupo GI, composto por 28 escolares diagnosticadas e atendidas em laboratório de investigação interdisciplinar, (20 masculinos: 8 femininos). Os participantes receberam o diagnóstico de Deficiência Intelectual leve com base em critérios padrões descritos na literatura (APA, 2013). Todos tinham visão e audição normais ou corrigidas para normais, não utilizavam tecnologias assistivas ou quaisquer tipos de órteses. Os escolares foram encaminhados pela secretaria municipal de Educação para a avaliação interdisciplinar (Germano et al. 2014) e desempenho inferior em relação à série e idade para leitura, escrita, aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE, STEIN, 1994) e classificação do coeficiente intelectual (QI entre 50 a 69) (WISC-IV, WECHSLER, 2013). O Grupo II foi pareado com Grupo GI, composto por 28 escolares com bom desempenho acadêmico, em relação à idade cronológica e sexo. Os escolares do grupo GII foram indicados pelos professores por apresentarem bom desempenho, apresentando desempenho satisfatório em duas avaliações bimestrais consecutivas, além de apresentarem desempenho médio e superior em relação ao ano escolar e idade para leitura, escrita e aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE, STEIN, 1994). Foram excluídos deste estudo escolares que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, escolares com déficits sensoriais (deficiência auditiva e / ou visual) e físicos, escolares com deficiência intelectual acima de leve, descrita em prontuário escolar e / ou em achados de avaliação neuropsicológica e escolares que foram submetidos a algum tipo de intervenção Fonoaudiológica, de Terapia Ocupacional e Pedagógica.

PROCEDIMENTOS

Os escolares foram avaliados individualmente, em 3 a 4 sessões, com duração máxima de 50 minutos. Todos foram submetidos aos procedimentos descritos em sequência.

- Escala de Disgrafia (LORENZINI, 1993). Foi solicitado aos escolares a cópia de um bilhete, utilizando um lápis 2B e folha sem linhas e margens. Foi realizada a escrita em letras maiúsculas, pois os escolares de GI não conseguiram executar a letra cursiva. O mesmo procedimento foi adotado para GII. Dentre os dez itens previstos pela autora, foram analisados somente aqueles não dependem da análise de escrita cursiva, sendo linhas flutuantes; linhas ascendentes / descendentes; letras retocadas; irregularidade de dimensões; más formas; e total (somatória dos itens). A pontuação é feita pela soma do número de erros cometidos.
- Teste de Desenvolvimento de Percepção Visual III - DTVP III (HAMMILL; PEARSON; VORESS, 2014). O procedimento é validado para escolares de 4 anos a 12 anos e 11 meses. O protocolo consiste em uma bateria de cinco subtestes sendo Coordenação Olho-Mão (COM), Cópia (CO), Figura-Fundo (FF), Fechamento Visual (FV), Constância de Forma (CF). O escore composto gerado permite a classificação em relação à Percepção Visual Geral (PVG, composto pela soma de todos os subtestes), Percepção Visual Motora Reduzida (PVMR ± composto pelos subtestes especificamente visuais, sendo figura-fundo, fechamento visual e constância de forma) e Integração Visual-Motora (IVM, composto pelos subtestes Cópia e coordenação olho-mão). Os escolares foram classificados de acordo com os escores compostos, sendo ³ muito ruim (1), ³ ruim (2), ³ abaixo da média (3), ³ média (4), ³ acima da média (5), ³ superior (6) e ³ muito superior (7).
- Avaliação de Proficiência Motora de Bruininks - Oseretsky (BOT-2; BRUININKS; BRUININKS, 2005). O procedimento é validado para escolares de 4 anos a 21 anos 3 e 11 meses, considerando o sexo e idade cronológica. Apenas a parte de avaliação motora fina foi utilizada neste estudo, que consiste nos subtestes Controle Manual Fino (CMF), resultante da somatória dos subtestes de Precisão Motora Fina (PMF) e de Integração Motora Fina (IMF). Os escolares foram classificados em relação às pontuações compostas, estando bem ³ bem abaixo da média (pontuação 0), ³ abaixo da média (1), ³ média (2), ³ acima da média (3), ³ muito acima da média (4).

RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada por meio da análise estatística dos escores, por meio do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Foi adotado o valor de p ($p < 0.05$) como significativo, sendo indicado por asterisco (*). Foram indicados apenas as comparações com significância. Os Gráficos 1 e 2 apresentam a comparação e classificação de desempenho, para as avaliações DTVP-3 e BOT-2, respectivamente, a partir da análise de Mann-Whitney.

Em relação aos aspectos de percepção visual (DTVP-3), houve diferença significativa entre GI e GII para Coordenação Olho-Mão, Cópia e Fechamento Visual; e para a classificação do escore composto de integração viso-motora, percepção viso-motora reduzida e percepção visual geral. Já para a proficiência motora (BOT-2), foi possível observar diferença significativa entre GI e GII nos testes de Precisão do Motor Fino e Controle Manual Fino e na classificação de desempenho para Precisão do Motor Fino, Integração do Motor Fino e Controle Manual Fino. Embora não tenha sido observada diferença significativa para o subteste integração motora fina, houve diferença para sua classificação. Esses resultados sugerem que o controle manual fino dos escolares de GI foi influenciado por déficits em habilidades visuais, conforme indicado nas variáveis do DTVP-3 no Gráfico 1.

O Gráfico 3 mostra que houve diferença significativa entre os grupos para os subtestes linhas ascendentes / descendentes, irregularidade da dimensão, más formas e pontuação total dos itens avaliados. A Tabela 4 trouxe a análise de correlação entre as variáveis. Não houve relação entre as variáveis da Escala de disgrafia e de proficiência motora (BOT-2). Houve relação moderada e negativa para Coordenação olho-mão e letras retocadas e más formas; e positiva e moderada entre linhas flutuantes e constância de forma. Deste modo, podemos sugerir que as falhas de legibilidade da escrita manual estão relacionadas às falhas de percepção visual, afetando o planejamento motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo indicam que escolares com DI leve podem manifestar comprometimento visomotor significativo e falhas na legibilidade e na qualidade da escrita. Tais comprometimentos estão relacionados às falhas percepto-viso-motoras.

Essas habilidades compreendem a organização de pequenos movimentos musculares da mão e dos dedos e também possui um processamento de estímulos visuais. Portanto, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das habilidades de percepção visual e motora, os escolares devem ter o acréscimo de atenção voluntária para programar e reprogramar movimentos que possibilitem a atividade motora, o que não pôde ser observado em escolares do GI. (BROWN; UNSWORTH; LYONS, 2009). Assim, quando essa memória fica desorganizada, a formatação das letras torna-se difícil, pois escritores pobres sobrecarregam o sistema visual, como observado com os escolares com DI leve deste estudo. Assim, os resultados deste estudo sugerem que a dificuldade de percepção visual pode impactar na programação e utilização desses pequenos músculos da mão, causando uma escrita ilegível. (LONGCAMP et al., 2016). Tais déficits podem estar relacionados a uma maior vulnerabilidade do trabalho neural que é responsável pela integração sensório-motora da informação (SMITS-ENGELSMAN et al., , 2003). Rossato e Leonardo (2011) destacam que a manutenção destas falhas acadêmicas sugere falha de exploração no estabelecimento de estratégias de compensação desses escolares, que acabam sendo excluídos da vida acadêmica, por conta de suas dificuldades. Os autores ainda enfatizam que associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações, e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo. Uma precarização de oportunidades só faz inviabilizar-se o seu processo de ensino- aprendizagem. Portanto, na presença de DI, as funções práxicas e gnósticas têm maior probabilidade de serem alteradas, comprometendo a destreza manual e a organização percepto-visual, dificultando ainda mais o aprendizado da escrita e de tarefas funcionais que requeiram maior destreza manual.

REFERÊNCIAS

- AAIDD AD HOC COMMITTEE ON TERMINOLOGY AND CLASSIFICATION. Intellectual disability. Definition, classification, and system of supports (11th ed.). Maryland: AAIDD. 2010
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub. 2013.
- BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 324f. Tese (Tese de Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012
- BROWN, T.; UNSWORTH, C.; LYONS, C. Factor structure of four visual±motor instruments commonly used to evaluate school-age children. American Journal of Occupational Therapy, v. 63, n. 6, p.710-723, 2009



BRUININKS, R. H.; BRUININKS, B. D. Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency [with Student Booklet]. Pearson, Incorporated. Second edition (BOT-2). Minnesota: Pearson, 2005.

GERMANO, G. D. et al.. The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children. *Frontiers in psychology*, v. 5, p. 1169, 2014.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Use of technological tools to evaluate handwriting production of the alphabet and pseudocharacters by Brazilian students. *Clinics*, v. 74, 2019.

HAMMILL, D. D.; PEARSON, N.A.; Voress, J.K. Developmental Test of Visual Perception (3rd Ed.) Manual (DTVP-3). Austin, Texas: Pro-Ed, 2014 LONGCAMP, M. et al. Neuroanatomy of handwriting and related reading and writing skills in adults and children with and without learning disabilities: French-American connections. *Pratiques [Online]*, p.171-172. 2016.

LORENZINI, V.L. Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra. 1993. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993. ROSSATO; LEONARDO, 2011

SMITS-ENGELSMAN, B. C. M. et al. Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: An underlying open-loop control deficit. *Human movement science*, v. 22, n. (4-5), p. 495-513, 2003. STEIN, L. M. TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

WECHSLER, D. Escala Wechsler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação. Tradução do manual original de Maria de Lourdes Duprat. (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.



AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PREMATURIDADE À SEGUNDA INFÂNCIA

Karen Crosara Horta
Ângela Mathylde Soares

RESUMO

Esse presente artigo tem o intuito de apresentar a atual necessidade de avaliações infantis e sua imensa carência no Brasil. Para tentar suprir essa necessidade foi criado o ADPSI, uma avaliação com o objetivo de apreciar as competências em uma bateria de teste que mede diferentes habilidades inter-relacionadas do desenvolvimento nas áreas: de cognição, interação social, desenvolvimento sócio emocional, sensório motor e comportamento. Os testes são designados para uso em crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses

Palavras chave: avaliação, infância, cognição, teste

INTRODUÇÃO

O objetivo principal da avaliação neuropsicológica infantil é: identificar precocemente as alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental, com a finalidade de aproveitar a janela de intensa neuroplasticidade, beneficiando a criança na prevenção e detecção precoce de possíveis distúrbios do desenvolvimento/aprendizado/comportamento, contribuindo com as necessárias intervenções terapêuticas mais precisas e precoces.

Os programas de intervenções públicas na primeira e segunda infância têm dado grande suporte principalmente na área da educação e cuidados com a saúde das crianças, como a lei 8069 de 13 de julho de 1990 que se preocupa com procedimentos relativos a exames e terapêuticas sobre as anormalidades do metabolismo dos recém nascidos e atendimento especializado aos portadores de deficiência para que recebam atendimento especializado. Sabendo que 5.3% da população brasileira apresentam deficiência visual, 1.3% problemas auditivos, 1% alterações motoras e 0.9% problemas mentais e intelectuais pode-se verificar que se essas crianças recebem diagnóstico o mais precocemente possível, terão uma maior possibilidade de intervenções precoces que ajudarão não só na recuperação como também numa adaptação mais inclusiva.



DESENVOLVIMENTO

A compreensão do desenvolvimento infantil permite as primeiras detecções de atrasos ou desvios, possibilitando orientar os pais e, se necessário, os profissionais aos quais a criança será encaminhada. Essa detecção precoce pode antecipar as possíveis conseqüências patológicas permitindo uma intervenção mais pronta e precisa. De acordo com Papalia (2006) algumas mudanças ocorrem, mas mantendo características de personalidade e comportamento, tais como timidez, ousadia, abertura a novas experiências, escrúpulo, etc. Ao saber as etapas do desenvolvimento pode-se estimular para um melhor progresso, mas para isso é necessário estar a par dessas etapas, acompanhá-las e verificar se estão dentro da normalidade.

O ADPSI possibilita suprir as necessidades acima citadas. É uma bateria de cinco subtestes que medem diferentes e inter-relacionadas habilidades do desenvolvimento abrangendo crianças desde o nascimento até a idade de cinco anos e onze meses. Os subtestes avaliam o comportamento, sócio-emocional, sensório perceptivo, cognição e comunicação e que serão descritos abaixo.

SUBTESTE DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

Esse subteste consiste de itens que medem o desenvolvimento do comportamento adaptativo da criança. Comportamento adaptativo são habilidades, conceitos e práticas adquiridas para um bom funcionamento diário de uma pessoa nas demandas de seu ambiente social. Dentre as habilidades avaliadas tem-se o vestir, alimentar, higiene, responsabilidades.

SUBTESTE SOCIO-EMOCIONAL

Esse subteste consiste de itens que medem competências sociais, relacionamentos, habilidades sociais, influência comportamental, expressão de sentimentos, interação com os pais, cuidadores, pares, em seus ambientes naturais e em outros ambientes.

SUBTESTE SENSÓRIO PERCEPTIVO

Esse subteste é composto de itens que medem o desenvolvimento sensório-perceptivo da criança que consiste em aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos (olfato, audição, paladar, visão, tato, somato sensorial, propriocepção). Segundo Bundy, Lane, Murray (2000) in Rotta, Bridi, Bridi Filho (2016), "a integração sensorial é descrita como a capacidade da criança processar e integrar as informações sensoriais e responder de forma adaptativa".



Todas as habilidades da criança, desde as comportamentais, emocionais e aprendizagem tem origens nas funções sensório perceptivas, sendo assim, são a base para todo o aprendizado, para o desenvolvimento emocional e comportamento social.

SUBTESTE COGNITIVO (exclusividade da psicologia)

Esse subteste é composto de itens avaliando habilidades, compreensão, conhecimento, raciocínio, julgamento e seu uso no cotidiano. Essas competências são base da independência e interação social. Para que haja o desenvolvimento cognitivo há a necessidade de desenvolvimento das habilidades como a atenção, planejamento, memória, discriminação, tomada de decisão.

SUBTESTE DE COMUNICAÇÃO

Esse subteste é composto de itens que abrangem mudanças de idéias, informação, sentimentos. Envolve habilidades de linguagem expressiva, verbal e não verbal. É uma ferramenta de integração social, instrução, crescimento e desenvolvimento pessoal.

IDENTIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A intenção da identificação do desenvolvimento infantil é a facilitação das primeiras intervenções caso seja observado algum atraso ou déficit. Essas intervenções quando realizadas muito cedo são mais efetivas, pois aproveitam a janela de grande neuroplasticidade própria da idade e conduzem a maior possibilidade de alguma reabilitação.

A monitorização do desenvolvimento infantil fornece aos profissionais clínicos e aos intervencionistas dados que serão usados como base para verificar as melhoras, os progressos da criança e em especial as que se encontram na primeira infância. É de grande valia principalmente para as crianças que necessitam de programas especiais.

PESQUISA

As pesquisas com ADPSI foram iniciadas, mas não tiveram continuidade devido à atual pandemia de alcance internacional.



CONCLUSÃO

Baseado nas informações fornecidas tira-se a conclusão que ADPSI é uma medida válida para o desenvolvimento. Examinadores podem utilizar ADPSI com confiança, especialmente quando avaliar sujeitos para quem a maioria dos outros testes de desenvolvimento poderiam ser tendenciosos.

REFERÊNCIAS

Pasquali, Luiz – Psicometria, Teoria dos testes na Psicologia e na Educação – 2003 - Vozes

Jean Ayres- Sensory Integration and Child - Understanding Hidden Sensory Challenges

Maxwell - Desenvolvimento Sensorial Típico – PUC RIO - 2005

Vasconcelos, Maria de Fátima B. ET ALL – As Fases do Desenvolvimento da Criança de Zero a Seis Anos - 2005

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. LTC - 1973 ✕ PASSETI, Edson - História da criança no Brasil. In: PASSETI, Edson. ED. Contexto – 1999

Miranda, C. M.; Muszkat, M.; Mello, C. B. - Neuropsicologia do Desenvolvimento – Rubio - 2014

Batista Araujo e Oliveira, João (2017-06-29). DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O QUE DESENVOLVE? . Edição do Kindle.

Caroline Tozzi Reppold , Cristiano Mauro Assis Gomes, Alessandra Gotuzo Seabra, Monalisa Muniz, Felipe Valentini, Jacob Arie Laros - Contribuições da Psicometria para os Estudos em Neuropsicologia Cognitiva - Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17(2), 94-106. São Paulo, SP, maio-ago. 2015. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p94-106>. Sistema de avaliação: às cegas por pares (double blind review). Universidade Presbiteriana Mackenzie

A TELEFONOAUDIOLOGIA EM GRUPOS DE JOVENS E ADULTOS COM TRISSOMIA 21: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE LINGUAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Larissa Seabra Toschi
Ariane Ruben Calaça Di Menezes

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A Trissomia 21 (Síndrome de Down) é uma alteração genética do cromossomo 21. É a síndrome mais frequente na população mundial e pode ser observada em diferentes regiões, raças e condições socioeconômicas. Essa disfunção cromossômica afeta o desenvolvimento das áreas motora, cognitiva, linguística, autocuidados e socialização do indivíduo ¹. A deficiência intelectual é uma das características mais presentes na Trissomia 21 (T21) devido ao atraso global no desenvolvimento, que varia de sujeito para sujeito ².

A diversidade de características físicas e cognitivas aumenta a probabilidade de problemas relacionados com a linguagem e a fala. Frequentemente, jovens e adultos com T21 possuem dificuldades múltiplas no desenvolvimento da linguagem, alterações morfológicas, semânticas, fonológicas e pragmáticas ³. No entanto, Rondal (2010) observa que alguns progressos são obtidos com o aumento da idade. O autor ainda acrescenta que a complexidade gramatical continua a se intensificar além da adolescência, em pessoas com T21 ⁴.

Em março de 2020 todos foram surpreendidos com uma pandemia mundial. A COVID-19, causada pelo novo coronavírus, apresenta clínica variável que vai desde infecções assintomáticas até quadros respiratórios graves. Pessoas com T21 possuem comorbidades que as levam para o grupo de risco e para a evolução da forma grave da doença, pois podem apresentar deficiência do sistema imunológico, cardiopatias e alterações anatômicas do sistema respiratório. O isolamento social foi recomendado para todos, especialmente para os grupos de risco ⁵.

Além do enfrentamento de complexas questões sociais, o isolamento social ocasionado pela pandemia acarretou implicações na vida de todos, sobretudo na das pessoas com deficiência. Bock, Gomes e Beche (2020), avaliando a realidade em tempos de Covid-19, perceberam que sujeitos com deficiência encontravam-se em desvantagem em diferentes aspectos, o que potencializava as vulnerabilidades já presentes no momento ⁶.

Durante o distanciamento social, a relação entre os prestadores e usuários de serviços de saúde considerados não essenciais sofreu interrupção. São considerados serviços não essenciais ou eletivos todos os atendimentos que não se enquadram em urgência e emergência, que não necessitam de assistência em um curto período de tempo, como no caso da reabilitação fonoaudiológica 7,8.

A telessaúde é definida como a prestação de cuidados em saúde oferecida remotamente por meio de qualquer ferramenta de telecomunicação, videoconferência, e-mail, mensagens e aplicativos para dispositivos móveis, com ou sem conexão de vídeo 8.

A Resolução CFFa nº 580/2020 regulamenta a Telefonaudiologia como o exercício da Fonoaudiologia por meio de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), para fins de promoção de saúde, assim como: prevenção, identificação, avaliação, diagnóstico e intervenção dos distúrbios da comunicação humana 9.

Atuando na Associação Down de Goiás, (ASDOWN), em Goiânia - GO, o LabLin (Laboratório de Linguagem) desenvolve atividades para pessoas com T21 desde 2006, quando era parte do projeto PILAR da PUC Goiás. O LabLin consiste em um espaço integrador de tratamento, ensino e extensão que engloba patologias da linguagem. Surgiu como extensão no curso de Fonoaudiologia pela necessidade de suprir a demanda reprimida, associada à possibilidade de partilhar a vivência de trabalhos com as patologias de linguagem entre os alunos do curso. Transformou-se em campo de atuação, extensão e desenvolvimento de pesquisas envolvendo aspectos da linguagem. O LabLin parte do pressuposto de que o trabalho em grupo, além de possibilitar ganhos linguísticos, permite a otimização de habilidades sociais e conversacionais. Com o contexto atual de pandemia mundial, o LabLin suspendeu as intervenções presenciais aos jovens e adultos com T21.

Assim, em junho deste ano, duas fonoaudiólogas, autoras da pesquisa, iniciaram a proposta de telefonaudiologia grupal a jovens e adultos com T21 participantes do LabLin, a fim de dar continuidade ao trabalho que era desenvolvido presencialmente. Neste contexto, a reinvenção se fez necessária e as estratégias, antes conhecidas, se converteram em desafios.

A preservação do trabalho grupal necessitava ferramentas e instrumentalização dos profissionais e do público atendido. Relatos de experiências de reorganização do processo de trabalho, como o realizado por Oliveira et al (2020), evidenciaram que as reinvenções das atividades, para um desempenho com responsabilidade e ética, demandaram uma série de ajustes, desafios e dedicação profissional 10.

METODOLOGIA

Para iniciarmos a mudança de ambiência do projeto, inicialmente a proposta foi oferecida aos familiares que, após a concordância em participação, foram orientados quanto à plataforma que seria utilizada.

As sessões grupais aconteceram pela plataforma Zoom e tinham uma hora de duração. 18 pessoas com T21, organizadas em dois grupos, com idade entre 13 a 48 anos participaram deste encontro semanal. A maioria dos participantes (68,9%) tinha entre 25 e 48 anos de idade.

Na mudança do ambiente presencial para o virtual, os objetivos linguísticos e cognitivos se mantiveram, entretanto as estratégias e a condução do trabalho sofreram modificações. Os objetivos trabalhados nas sessões de telefonaudiologia foram: seguir com os trabalhos de localização temporal e espacial, de flexibilidade cognitiva (a partir da adaptação do uso dos “6 chapéus de pensamento”, de Edward de Bono) 11, e de memória de curto prazo. Associado a estes objetivos cognitivos, os linguísticos englobavam o aumento da extensão frasal e utilização de conectivos (mediante utilização de comunicação alternativa e/ou suplementar), a ampliação lexical, o reforço da consciência articulatória (com uso de multigestos) e habilidades sociais de linguagem.

As ferramentas utilizadas nas sessões abarcaram jogos virtuais, recursos de compartilhamento de tela, atividades criadas no PowerPoint, Worldwall, divisão em subgrupos, fotos e tarefas de casa compartilhadas com o grupo.

Após 3 meses de condução virtual, os familiares preencheram um questionário voluntário sobre a experiência vivenciada até então. O questionário foi enviado pelo Googleforms e englobava identificação pessoal e questões objetivas e discursivas que investigavam a familiaridade com a comunicação virtual, o equipamento utilizado, a autonomia do educando para o acesso, dificuldades enfrentadas, mudanças linguísticas observadas e percepção dos familiares sobre o interesse do educando aos encontros virtuais.

RESULTADOS

A participação da maior parte dos integrantes dos grupos se deu pelo celular (78,6%). Ainda que 93,8% dos educandos já utilizassem algum tipo de comunicação virtual, divididos entre WhatsApp (100%), Facebook (46,7) e Instagram (40%), várias dificuldades se fizeram presentes, como a falta de acesso à internet, de equipamentos compatíveis, problemas com o ingresso e manuseio dos recursos das plataformas (como acionar áudio e vídeo), bem como ingressar em salas específicas e subgrupos.

A maioria (56,3%) alegou que os educandos não necessitaram de ajuda para o ingresso e participação. Percepção diferente daquela das terapeutas, que em vários momentos necessitaram a presença de um dos familiares para auxiliar algum acesso.

O interesse e a receptividade aos encontros virtuais foram reconhecidos pelos familiares, como descrito nos relatos: “Chega no dia e ele já se preocupa com a carga do celular. ” “Ele achou bastante interessante, ficou se sentindo incluído. Pelo fato de ver várias reuniões acontecendo. ” “Ele pergunta se terá encontro todos os dias, até nos finais de semana. ”

Vale destacar que a utilização do WhatsApp como recurso de suporte para a comunicação entre as proponentes, os familiares e alguns educandos foi imprescindível para a solução de diversos tipos de problemas e desafios que ocorreram ao longo do processo.

Com relação às mudanças observadas pelos familiares, foi considerável o destaque das habilidades sociais de linguagem. 62,6% relataram observar que o filho (a) tem feito mais perguntas e pedido mais informações.

“Estava mais calado, não tinha interesse em conversar, com o incentivo das salas virtuais houve uma melhora, está procurando conversar mais com as pessoas pelo WhatsApp. ” “Achei que ela está falando sem gagueira, falando muito mais. Estava muito sozinha. ”

As fonoaudiólogas que coordenam os grupos observaram aumento gradual significativo da interação entre os integrantes. Como o objetivo de trabalhar habilidades sociais de linguagem compunha a programação dos encontros, paulatinamente foi necessário ampliar o tempo destinado a estes momentos. Inúmeras funções comunicativas como comentários, função narrativa, pedido de informação e manutenção do tempo e do tema de uma conversação aumentaram significativamente. Tal constatação também foi registrada pelos familiares dos participantes.

Alguns pais observaram que os filhos(as) argumentavam mais durante os encontros virtuais. 68,8% das famílias também relataram observar que tais mudanças extrapolaram o ambiente virtual, e que seus filhos estavam argumentando, perguntando e conversando mais.

ANÁLISE

A telefonaudiologia grupal oferecida pelo LabLin (Laboratório de Linguagem) desenvolvido na ASDOWN-Goiás originou reflexões e aprendizados sobre o contexto da ambiência virtual, lugar incipientemente visitado pelos profissionais envolvidos e pelo público que compõe os grupos de trabalho.

A emergência da utilização de recursos virtuais abriu portas para o desenvolvimento de aspectos sociais da linguagem para os grupos atendidos. É possível que a ausência de atividades presenciais e o isolamento os tenham deixado mais dispostos por momentos de trocas comunicativas com um grupo que já era conhecido por todos. Entretanto, talvez esta experiência esteja nos oferecendo chaves/ pistas para a inovação de recursos com este público.

É pertinente destacar o fato de que nós, profissionais terapeutas, estávamos habituados a utilizar o encontro presencial como possibilidade única de desempenhar o trabalho linguístico. Enfrentar a assunção de um trabalho virtualizado talvez tenha sido mais desafiador para os proponentes do que para os integrantes dos grupos do LabLin. Temíamos a perda da riqueza da prática de trocas e habilidades sociais de linguagem ao extrair a condição presencial do contexto da atuação grupal. Entretanto, as mudanças observadas pelas fonoaudiólogas e pelos familiares envolvendo as habilidades sociais de linguagem nos surpreendeu.

Lúcia Santaella (2003), já advertia que as tecnologias da comunicação e o mundo digital alterariam a dinâmica, trariam repercussões na cultura e educação¹². E neste momento, a mudança foi imposta para todos, independentemente do interesse em sucumbir-se ou não ao advento das tecnologias. O ambiente virtual de aprendizagem passou a ser a única maneira de dar continuidade a inúmeros trabalhos educacionais e agora, terapêuticos.

Há tempos a área da Educação reflete sobre os espaços escolares da contemporaneidade e seus impactos nos agentes escolares e na aprendizagem¹³. Acreditamos que cabe à Fonoaudiologia, neste momento, aprender com as reflexões tecidas por outras áreas que já contemplavam, de alguma maneira, a entrada da virtualidade como um fato inquestionável na pós-modernidade.

A inserção do ambiente virtual no trabalho grupal fonoaudiológico desenvolveu padrões diferenciados de comportamentos linguísticos entre os educandos. A apropriação de cada um e as variadas formas de interação, mais frequentes que o que aconteciam presencialmente, merecem nosso olhar atento.

Se não quisermos tratar esta experiência como mera substituição de ambientes, somos forçadas a experimentar a abertura ao novo e à possibilidade de tecer novas reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a atuação grupal em ambiente virtual, como modelo de uma prática está sendo construída. Trata-se de avaliar o quanto podemos aprender levando em conta que a ambiência virtual, em muitos casos, pode contribuir com alguns desenvolvimentos linguísticos que, só em um momento como o vivenciado na pandemia, seríamos capazes de compreender.

Podemos dizer, após 3 meses de retomada do trabalho, que o ambiente virtual e a utilização de plataformas virtuais para encontros grupais de terapias de linguagem constituiu-se uma abordagem possível, e poderosa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais da linguagem. Podemos acrescentar que as vantagens se sobressaíram às limitações espaciais e de isolamento, uma vez que os ganhos linguísticos e cognitivos seguiram sendo observados pelos familiares.

O momento introduziu um modelo terapêutico e processos de aprendizagem que lhe foram próprios. É preciso considerar que o surgimento histórico de uma nova modalidade de intervenção demanda habilidades cognitivas e linguísticas diferentes, que merecem investigação.

Estamos certas de que esta experiência em ambiência virtual grupal contribui com a abertura das discussões, sem qualquer previsão de encerramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira-Vasques A.T, Abramides D.V.M, Lamônica D.A.C. Mental age in the evaluation of the expressive vocabulary of children with Down Syndrome. Rev. CEFAC. 2017;19(2):253-9.

Silva N.L.P; Dessen M.A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 167-176

Martinho, L.S.T Comunicação e linguagem na Síndrome de Down. 2011. 104f. Dissertação de Mestrado- Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

Rondal, J.A Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais Cap. Síndrome de Down. Ed Revinter, Rio de Janeiro, 2002.

Correia, B. F.; Saraiva, J. F. K.; Mayeiro, M. G. DE C.; Soldá, M. V.; Baraldi, N. R.; Bustamante, T. F. O.; Aguiar, V. B. Protagonismo de jovens com Síndrome de Down em campanha de prevenção ao SARS-CoV-2. *Gestão e Desenvolvimento*, n. 28, p. 301-313, 31 jul. 2020.

Böck G.L.K; Gomes D.M; Beche R.C.E A Experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. – PPGGE – UNESC – ISSN 2317-2452.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Doença pelo coronavírus 2019 [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2020 (Boletim Epidemiológico; 7) [citado em 2020 Abr 31]. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/06/2020-04-06-BE7-BoletimEspecialdo-COE-Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf>.

Wosik J; Fudim M; Cameron B; Gellad Z.F; Cho A, Phinney D, et al. Telehealth transformation: COVID-19 and the rise of virtual care. *J Am Med Inform Assoc*. 2020; ocaa 067. <http://dx.doi.org/10.1093/jamia/ocaa067>. PMID:32311034.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução nº 580, de 20 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da Telefonaudiologia e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cffan-580-de-20-de-agosto-de-2020-273916256>. Acesso em: 16 set. 2020.

Oliveira, M.A.B, Monteiro L.S, Oliveira R.C, et al. A prática do núcleo de apoio à saúde da família do Recife no enfrentamento à pandemia COVID-19. *APS em Revista*. 2020;2(2):142-150. Doi:10.14295/aps. V2i2.96.

Bono E. Os seis chapéus do pensamento. Ed Sextante, 2008.

Santaella, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Rev.FAMECOS*, Porto Alegre · nº 22 · dezembro 2003.

Sibilia, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

Correia, B. F.; Saraiva, J. F. K.; Mayeiro, M. G. DE C.; Soldá, M. V.; Baraldi, N. R.; Bustamante, T. F. O.; Aguiar, V. B. Protagonismo de jovens com Síndrome de Down em campanha de prevenção ao SARS-CoV-2. *Gestão e Desenvolvimento*, n. 28, p. 301-313, 31 jul. 2020.

Böck G.L.K; Gomes D.M; Beche R.C.E A Experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. – PPGGE – UNESC – ISSN 2317-2452.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Doença pelo coronavírus 2019 [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2020 (Boletim Epidemiológico; 7) [citado em 2020 Abr 31]. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/06/2020-04-06-BE7-BoletimEspecialdo-COE-Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf>.

Wosik J; Fudim M; Cameron B; Gellad Z.F; Cho A, Phinney D, et al. Telehealth transformation: COVID-19 and the rise of virtual care. *J Am Med Inform Assoc*. 2020; ocaa 067. <http://dx.doi.org/10.1093/jamia/ocaa067>. PMID:32311034.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução nº 580, de 20 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da Telefonaudiologia e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cffan-580-de-20-de-agosto-de-2020-273916256>. Acesso em: 16 set. 2020.

Oliveira, M.A.B, Monteiro L.S, Oliveira R.C, et al. A prática do núcleo de apoio à saúde da família do Recife no enfrentamento à pandemia COVID-19. *APS em Revista*. 2020;2(2):142-150. Doi:10.14295/aps. V2i2.96.

Bono E. Os seis chapéus do pensamento. Ed Sextante, 2008.

Santaella, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Rev.FAMECOS*, Porto Alegre · nº 22 · dezembro 2003.

Sibilia, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012



AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDENDO OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM MAIS EVIDENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Padilha
Celina Pires do Rio Oliveira

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em o que a escola representa em nossas vidas, logo nos vem à mente a palavra aprendizagem. É nesse espaço que temos o privilégio de aprender inúmeros conceitos importantíssimos para nosso desenvolvimento pleno enquanto seres humanos, que estando apenas no contexto social familiar, seria insuficiente.

Assim, atualmente, a escola possui um aspecto mais amplo no processo de aprendizagem, pois exerce uma função na formação dos sujeitos e na afirmação dos direitos civis, sociais e culturais, em outras palavras, age na construção pessoal global, oferecendo noções de direito, cidadania, identidade, respeito e equidade (SILVA, 2011).

Sendo um espaço caracterizado pela diversidade, onde o ensino formal acontece, existe transmissão às gerações mais novas das noções mais básicas e das mais complexas para a sobrevivência e a evolução. Incide o encontro entre o eu e o outro, intercessão com as diversas culturas, etnias, deficiências, gêneros, orientação sexual e religiosa, classes socioeconômicas, entre outros.

Para que a criança receba os conhecimentos, os quais serão necessários para torná-la apta a ingressar, plenamente, na sociedade, é preciso que esta possua prontidão neurocognitiva, ou seja, uma combinação de elementos cerebrais maduros. Porém, quando o infante mostra dificuldades para desenvolver sua aprendizagem, é preciso analisar todas as variáveis (MAIA et al., 2011).

Quando conhecemos as características das diversas dificuldades de aprendizagem, voltando o olhar, em sala de aula, para a neuroanatomia daquela criança e os processos e estruturas do cérebro que são acometidos, podemos promover estímulos neurais e desenvolver rotas alternativas de aprendizagem, utilizando de recursos sensoriais, como instrumentos do pensar e do fazer (RELVAS, 2012).



Glat e Mascarenhas (2005) colocam que inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Dessa forma, aliar a neurociência e a educação inclusiva pode ser benéfico para todos os envolvidos.

Relvas (2012) relata que a neurociência, quando dialoga com a educação, promove caminhos para o educador tornar-se mediador do como ensinar com qualidade, por meio de recursos pedagógicos que estimulem o estudante a pensar sobre o que pensar; e que, para isso, é necessário conhecer o funcionamento do sistema nervoso central em dimensões biológicas, psicológicas, emocionais e sociais.

Portanto, o presente trabalho se propõe a estudar como a neurociência pode auxiliar na compreensão dos transtornos mais evidentes no contexto escolar e a identificar tais transtornos de aprendizagem (dislexia e discalculia, TDAH e espectro autista), descrevendo os aspectos neurobiológicos do processo de aprender através de uma revisão bibliográfica.

Bem como, pretende verificar quais são as principais ações psicopedagógicas para auxiliar as crianças com necessidades educacionais especiais a partir de uma orientação metodológica de investigação qualitativa bibliográfica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os aspectos neurobiológicos da aprendizagem.

É fascinante a maneira como conhecemos as coisas, como formamos a nós mesmos, como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Nossa capacidade de aprender é inesgotável, fundamental para a vida e para nossa evolução. Ao pensarmos como acontece o processo de aprendizagem, a resposta é que tudo isso não seria possível sem a existência dele, o cérebro.

O homem é compreendido como um ser global, sendo estudado em sua totalidade, biopsicossocial-espiritual, coligado, ao contexto histórico-cultural regente. Papalia (2013) coloca que o cérebro é órgão complexo, inter-relacionado e dinâmico, que funciona como um todo integrado; completa que as capacidades cognitivas, emocionais e sociais são inseparáveis ao longo de toda a vida e que o ambiente externo é extremamente relevante na estimulação e desenvolvimento cerebral.



Por isso, é fundamental observarmos a constituição do Sistema Nervoso Central – responsável justamente por receber informações, processá-las e produzir comandos, o qual é dividido em medula espinhal e pelo encéfalo (subdividido em tronco encefálico, cerebelo e cérebro). Por isso, são de extrema relevância para o funcionamento o Sistema Nervoso Central - SNC, pois os axônios enviam sinais para outros neurônios e os dendritos recebem essas mensagens que chegam até eles através das sinapses, os elos de comunicação do sistema nervoso. E é no SNC que estão a maior parte dos neurônios no corpo humano (PAPALIA, 2013).

Pinheiro (2007) aponta ser fundamental que os neurônios estabeleçam conexões entre si, pois somente a partir da formação das redes neurais torna-se possível o aprendizado (em qualquer nível, desde o que resulta de comportamentos inatos, como sugar, chorar, bocejar, até os denominados processos mentais superiores, como o raciocínio lógico, a abstração, o planejamento).

Outro aspecto a ser considerado na aprendizagem são nossas emoções, como aponta Relvas (2014, p.38

A emoção ativa a atenção (o componente primário e mais vital de qualquer ato de aprendizagem ou processamento da informação), que depois desencadeia a memória de curto prazo e de longo prazo e, eventualmente, torna o processo de aprendizagem possível. Para se ter aprendizagem, é preciso que ocorra excitação emocional.

Portanto, o cérebro é peça chave para a aprendizagem, porém, para que tudo aconteça de forma estabilizada, dependemos de um amadurecimento neurofisiológico das células, associado com recursos emocionais e estímulos sociais. Pensando nisso, os educadores deveriam conhecer e se dedicar ao estudo de suas áreas específicas, visando à estimulação adequada no momento de aprender.

Ao longo dos anos, os estudos em Neurociência têm fornecido subsídios robustos, para que efetivamente possamos desenvolver capacidades cognitivas, sociais e afetivas dentro do ambiente escolar e, com isso, focar no melhor desempenho da aprendizagem, principalmente daqueles que possuem necessidades educativas especiais.



Transtorno de aprendizagem mais frequentes evidenciados no contexto escolar

Dislexia: Compreendida como um transtorno específico de leitura, com etiologia neurobiológica e características de dificuldades em decodificar palavras isoladas, ou seja, altera o processamento fonológico. A International Dyslexia Association National – IDA e o Institute of Child Health and Human Development – NICHD definem a dislexia como uma dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades, normalmente, resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (MAIA, 2011).

Outras dificuldades são vistas nas crianças portadoras de dislexia, como: desenvolvimento motor lento, dificuldades ao dormir, enurese noturna, inquietação e agitação, quociente de inteligência normal, lentidão nos deveres escolares, não compreende o que lê, falta de fluência na leitura, omite (ou acrescenta) palavras ao ler ou escrever, baixa autoestima, falta de organização (perde ou esquece seus pertences), omite (acrescenta, troca ou inverte) a ordem e a direção de letras e sílabas.

Discalculia: Também conhecida como Transtorno de Aprendizagem da Matemática, é caracterizada pela dificuldade do indivíduo em manipular números e símbolos matemáticos. Tais dificuldades estão relacionadas à estimação de quantidades, contagem, cálculos básicos e compreensão de conceitos aritméticos.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) descreve a discalculia como um transtorno do neurodesenvolvimento, específico da aprendizagem – mostrando alterações na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de, no mínimo, um dos sintomas típicos, como, por exemplo: dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: Atualmente acomete 3% a 5% das crianças com idade escolar (e inúmeros adultos). Pessoas que sofrem por serem impacientes, indecisas, perdem, muitas vezes, oportunidades por estarem distraídas, parecerem desinteressadas e serem desorganizadas. Não entendem o que, de fato, não as deixa progredir ou porque não controlam tamanha impulsividade.



O TDAH pode ser subdividido em três tipos: com predomínio do sintoma desatento, com hiperatividade e déficit de atenção combinado, no qual ambos sintomas se manifestam (Sena e Neto, 2013).

Para Malloy-Diniz et al. (2014) é o mais comum entre os transtornos psiquiátricos no início da infância e traz, também, como etiologia, a heterogeneidade clínica, aspectos genéticos, atrasos no desenvolvimento da espessura cortical nos lobos frontais e disfunção na neurotransmissão de serotonina, e a ocorrência de fatores insalubres ambientais como, por exemplo, exposição a álcool, drogas e tabaco durante a gestação, desregulação emocional e conflitos familiares, entre outros.

Infelizmente, em muitos casos diagnosticados, com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade existe um distúrbio neuropsiquiátrico associado, ou seja, são associadas outras comorbidades ao transtorno. De acordo com Maia (2011), é possível verificar, com alguma frequência, também, transtorno de aprendizagem e de coordenação motora, transtorno opositor desafiador (TOD) e de conduta, transtorno de ansiedade, tiques, abuso de álcool e transtorno de humor.

Transtorno do espectro autista: Sendo um transtorno do neurodesenvolvimento, apresenta dois grupos de sintomas característicos: o primeiro são défices clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações, e o outro grupo refere-se ao padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados (MALLOY-DINIZ et al., 2014). O autor coloca que a nova classificação do DSM-5 propõe agregar as categorias anteriormente descritas em uma única, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

As funções executivas (FE) são processos cognitivos complexos necessários para a organização e adaptação do comportamento a um ambiente em constante mudança. Incluem habilidades como inibição, planejamento, flexibilidade mental, fluência verbal e memória de trabalho. O controle inibitório é uma habilidade que permite ao indivíduo inibir respostas preponderantes, respostas a estímulos distratores ou ainda interromper respostas que estejam em curso. O planejamento é uma operação complexa em que uma sequência de ações planejadas precisa ser monitorada, avaliada e atualizada, tornando possível ao indivíduo atingir o objetivo proposto. A flexibilidade cognitiva ou mental é a habilidade de alternar diferentes pensamentos ou ações, de acordo com as mudanças do ambiente ou do contexto (CZERMAINSKI; ROSA; SALLES, 2013, p. 519).



Na prática, portanto, a neuropsicologia possui função essencial na abordagem clínica, pois permite uma fina avaliação das alterações da linguagem, função executiva e na cognição social, auxiliando neste diagnóstico e oferecendo ferramentas neurobiológicas e comportamentais para o planejamento e para intervenções mais efetivas (MALLOY-DINIZ et al., 2014).

METODOLOGIA

Ações pedagógicas no auxílio de criança com transtorno de aprendizagem

Algumas ações são fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, ou seja, boas práticas educacionais em prol de garantir o aprendizado pleno das crianças com algum transtorno específico de aprendizagem. No que tange as recomendações específicas e práticas à educação inclusiva, a Cartilha da Inclusão Escolar (2014) e Sena e Neto (2013) sugerem algumas ações fundamentais e comuns aos transtornos tratados no presente artigo:

I) Posicionamento em sala – sentar o aluno próximo do professor, longe de estímulos distrativos (longe da porta, colegas agitados, etc.) e manter a porta fechada.

II) Atividades avaliativas – o aluno deve ter maior tempo para realização de atividades avaliativas, quando necessário, em separado e com a supervisão de um mediador com conhecimento do conteúdo. Evitar atividades longas, subdividindo-as em tarefas menores. Complementar as avaliações individuais aplicadas em sala com avaliação oral sobre o mesmo assunto, em casos de crianças com boa desenvoltura na oratória. As instruções devem ser simples, destacando as palavras-chaves e fazendo uso de cores, sublinhado ou negrito. Considerando o mínimo de erros e não deve ser avaliado por sua caligrafia. As atividades e avaliações coletivas devem ser mantidas e incentivadas.

III) Incentivar a leitura e a compreensão por tópicos.

IV) Prescrever exercícios para casa contemplando o conteúdo no qual o aluno não obteve o desempenho desejado.

V) Estimular a prática de fazer resumos. Isso facilita a estruturação das ideias e a fixação do conteúdo.

VI) Estimular o aluno a destacar e sublinhar as informações importantes contidas nos textos e enunciados.



VII) Verificar a possibilidade de avaliação com consulta ou uso de calculadora, formulários ou outros meios de suporte, nos conteúdos que demandam conhecimento de fórmulas, mapas, tabelas, etc. (quando a memorização não for essencial).

VIII) Utilizar sinais ou gestos discretos (combinados previamente, sem gerar constrangimento), a fim de chamar a atenção e manter o foco do aluno. (Exemplo: batida da caneta sobre a mesa, estalar os dedos, etc.).

IX) Estabelecer contato visual com o aluno sempre que possível, pois isso possibilita uma maior sustentação da sua atenção.

X) Repetir o conteúdo sempre que necessário. A repetição é um forte aliado na busca pelo melhor desempenho do aluno.

XI) Estimular o desenvolvimento de técnicas que auxiliem a memorização (usar listas, rimas, músicas, etc.).

XII) Identificar os possíveis parceiros de trabalho. A integração ao grupo é um importante fator para o crescimento. Esteja atento ao grau de aceitação da turma em relação a este aluno.

XIII) Estimular a atividade física.

XIV) Ser criativo e afetivo, buscando estratégias que estimulem o interesse do aluno, para que este encontre prazer na sala de aula.

XV) Elogiar sempre que possível e minimizar ao máximo os fracassos. O prejuízo à autoestima frequentemente é o aspecto mais devastador para o aluno.

XVI) Deixar claras as regras e os limites, inclusive prevendo consequências ao descumprimento destes.

XVII) Ser seguro e firme quando houver a necessidade de aplicar advertências.

XVIII) Estimular o aluno a pedir ajuda e o auxiliar apenas quando necessário (evitando a “maternagem”).

XIX) Recorrer à utilização de agenda ou fichário, sendo um bom instrumento para ajudar o aluno a se organizar. O professor deve pedir a ele para anotar os deveres e recados, bem como se certificar de que ele o fez.



Tais práticas não se esgotam aqui, na verdade, para auxiliar os educandos com o transtorno, faz-se necessário que os profissionais da educação e família estejam empenhados em acompanhar o aluno dentro e fora da escola, visando à melhora de seu processo de aprendizagem através da mudança de hábitos, para, então, amenizar os sintomas mais significativos. Portanto, é de extrema importância observar as necessidades educacionais da criança e não exigir da mesma um comportamento ao qual não possa corresponder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em educação, pensamos que todos podem aprender e todos possuem direito a isso, bem como a garantia de espaços educacionais agregadores que despertem a motivação e seja gratificante para aqueles que o compõe.

A política de inclusão escolar já é reconhecida e tem status de lei, devendo ser cumprida. Por isso, os alunos com necessidades educacionais especiais, por direito, devem ser matriculados na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município. Mas não apenas isso, deverão receber ensino de qualidade, pensado e planejado para ele, abrangendo a formação intelectual e moral, convívio social e inúmeras formas de aprendizagem (ganhos emocionais, como autonomia, confiança, funcionalidade, entre outros), para futuramente ser inserido no mercado de trabalho.

A neurociência tem como objetivo descrever estes mecanismos neuronais que sustentam os atos perceptivos cognitivos e motores, favorecendo a compreensão dos fundamentos necessários à orientação de aprendizagem, enriquecendo a prática do professor sobre como funciona o cérebro e saber privilegiar suas etapas evolutivas (RELVAS, 2014).

Educar é centralizar nossa atenção no educando, respeitando suas peculiaridades, habilidades e ritmo, ainda mais as crianças com dificuldade de aprendizagem, tais como algumas apresentadas ao longo do texto. São transtornos controláveis, porém, muitos afetam a pessoa para sempre. Essencial é atuar sem estigmatizar. Muito menos subestimá-las em suas capacidades. Traçar boas estratégias pedagógicas, a fim de potencializar o aprendizado, deve ser o caminho percorrido por todo educador, diariamente, em sala de aula.



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. [5. ed.]. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>
Acesso em 12 mar. 2017.

CARTILHA da Inclusão Escolar: Inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto: [s.n.], 2014: Disponível em: www.aprendercrianca.com.br. Acesso em 16 dez. 2016.

CZERMAINSKI, F, ROSA, C., SALLES, J. Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, p. 518-525, out./dez. 2013.

GLAT, R.; MASCARENHAS, E. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília, DF, n. 1, 2005, MEC/ SEESP.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 16 dez. 2016.

GUERRA, L.B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, jun. 2011.

MAIA, H. (org). Necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. v.1.

_____. Necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. v.3.

MALLOY-DINIZ, L. (org). Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PAPALIA, D. FELDMAN, R. Desenvolvimento humano. Ed Artmed: Porto Alegre, 2013.

PINHEIRO, M. Fundamentos de Neuropsicologia: o desenvolvimento cerebral da criança. Vita et Sanitas, Trindade/Go, v. 1, n. 01, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Gizele Aparecida de Almeida
Luciana Hoffert Castro Cruz

INTRODUÇÃO

“A avaliação não é uma tortura medieval” – com essa frase Philippe Perrenoud (1999, p. 9) inaugura uma de suas obras e, de certo modo, oferece subsídio para que se inicie também aqui uma discussão de suma importância para o atual contexto educacional brasileiro: A que serve a avaliação escolar? Como tem sido elaborada essa avaliação? Está calcada em quais princípios? Estão sendo considerados os pressupostos necessários para que esta não se torne uma “tortura medieval” para os alunos brasileiros e, em especial, para aqueles que, em detrimento de suas especificidades, apresentam um processo de aprendizagem mais extenuante do que os demais?

Essas e tantas outras indagações nos convocaram a propor uma pesquisa que avaliasse os processos inerentes à avaliação escolar, num recorte bem circunscrito: como se dá o processo de elaboração de atividades avaliativas escritas para alunos que apresentam uma condição neurodiversa, tais quais os com TDAH?

Para além disso, como seria possível elaborar, com o recurso da teoria neurocientífica aplicada à Educação, estratégias didático-pedagógicas que pudessem abarcar parte dessa demanda, de modo a tentar atenuar as dificuldades desse público discente específico? Essa foi, pois, a principal justificativa pela qual se propôs realizar tal pesquisa.

De acordo com Weller e Pfaff (2013, p. 37), “a aplicabilidade dos conhecimentos na área da Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas sobre os processos educacionais”, sendo necessário o compromisso com produções científicas confiáveis, que “objetivem o impacto sobre a situação educacional do país, de modo a contribuir para tomadas de decisão mais eficazes, ao substituir as improvisações e os modismos que têm guiado a área educacional”. Nesse sentido, a Neurociência aplicada à Educação tem muito a contribuir para com o desenvolvimento de tal arcabouço científico.

Em concordância com o posicionamento ético-político das autoras Weller e Pfaff, definiu-se como objeto de estudo a análise e descrição do processo de elaboração de avaliações escritas para alunos com TDAH do EF II, cuja compreensão detém relevância, principalmente, porque poderá promover um impacto positivo sobre a realidade educacional desse público-alvo.

Isso porque, muitas vezes, os alunos com TDAH apresentam algumas idiossincrasias relativas a como apreendem e/ou registram o conhecimento, sendo estas, por vezes, negligenciadas no espaço escolar, tais como a dificuldade em executar atividades que incorram em sobrecarga na memória de trabalho, a escrita ilegível, ou mesmo o cometimento de pequenos erros por distração numa atividade avaliativa escrita, por exemplo (COZENZA e GUERRA, 2011; LOUZÃ NETO, 2010; SALLES, HAASE e MALLOY-DINIZ, 2016).

A escolha desse objeto de estudo remete ao fato de haver certa escassez de referencial teórico que contemple a proposição de atividades para esses discentes, uma vez que há relevante produção científica relacionada à utilização de estratégias didático-pedagógicas voltadas, prioritariamente, para alunos com TDAH da Educação Infantil e séries iniciais do EF I (ARRUDA e ALMEIDA, 2014; CORRÊA E 2 SILVA e CABRAL, 2011; ABDA, 2015; MATTOS, 2013; SEE/MG, 2018; COSTA, MOREIRA e SEABRA JUNIOR, 2015; BONADIO e MORI, 2013).

Entretanto, tais referenciais não abarcam a elaboração de estratégias avaliativas escritas para alunos do EF II, período no qual as questões de ensino se tornam mais complexas, tendo em vista a inserção de conteúdos mais abstratos, como os cálculos algébricos ou os conteúdos de ciências, causando a esse público, muitas vezes, queda do rendimento escolar e, por conseguinte, angústia e até mesmo aversão pelos estudos.

No intuito de preencher parte de tal lacuna, a pesquisa proposta almeja instrumentalizar os educadores do EF II com estratégias didático-pedagógicas que auxiliem na elaboração de atividades avaliativas escritas, calcadas nas contribuições da Neurociência aplicada à Educação (MEDEIROS, 2012; ROHDE et al., 2019; COZENZA e GUERRA, 2011; LOUZÃ NETO, 2010; ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2015; GUERRA, 2011; SCALDAFERRI e GUERRA, 2012; SALLES, HAASE e MALLOY-DINIZ, 2016; DALGALARRONDO, 2000; COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004;).

Desse modo, partiu-se do pressuposto de que os professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) encontram dificuldade para elaborar atividades avaliativas escritas para alunos com TDAH e de que não dispõem um instrumento didático-pedagógico que contemple a relação intrínseca entre o funcionamento cerebral e os processos de aprendizagem.

Por fim, considera-se como pertinente a pontuação de Klenia (2016, p. 26), ao afirmar que “a qualidade em pesquisa está relacionada à sua relevância para a sociedade”. Partindo-se dessa premissa, consideram-se como pontos de relevância nesse trabalho alguns aspectos imprescindíveis, na visão de Chizzotti (2014, p. 58), trata-se de uma prática válida e necessária para a construção solidária da vida social, por meio da descoberta de novas vias investigativas que reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com a mais recente definição do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5), apresenta como característica essencial “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” do indivíduo (APA, 2014, p. 61).

No século XX ocorreu, na literatura médica, a primeira descrição oficial desse transtorno, realizada em um jornal médico (Lancet) pelo pediatra George Still, em 1902 (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 61). Todavia, muito antes de Still, outros autores fizeram menção a pessoas com comportamento desatento, dentre eles o médico Alexander Crichton que, em 1798, no volume I do livro *An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement*, descreveu um estado mental de “incapacidade de prestar atenção com o grau necessário de constância a qualquer objeto, acompanhado de grau não natural de inquietação mental” (PALMER e FINGER, 1978/2001, apud LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 14).

Entre as décadas de 1930 e 1940, surgiu a designação do TDAH como sendo uma lesão cerebral mínima, tendo sido modificada, já em 1962, para disfunção cerebral mínima, reconhecendo-se que as alterações características da síndrome relacionam-se mais a disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas (ROHDE e HALPERN, 2004, p. 61). Entretanto, o sistema americano 3 de classificação diagnóstica só menciona as características do transtorno a partir da segunda de suas sete edições (DSM II, em 1968), sendo a expressão “Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)” utilizada apenas a partir da terceira edição (DSM-III, em 1980) (LOUZÃ NETO et al., 2011, p.16-18).

Atualmente, sabe-se que o TDAH é um transtorno neurobiológico com etiologia multifatorial, incluindo fatores genéticos e ambientais (DORNELES et al., 2014, p. 759). Sabe-se, ainda, que o TDAH se manifesta, essencialmente, por níveis clinicamente significativos de desatenção, hiperatividade e impulsividade, afetando

frequentemente diversas áreas do funcionamento adaptativo, nomeadamente interpessoal, acadêmica ou familiar (OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2009, p. 93). As características associadas podem incluir baixa resiliência (caracterizada por intolerância à frustração), irritabilidade ou labilidade do humor (APA, 2014, p. 61).

A impulsividade, por sua vez, “refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa”, e pode ser “reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação” (APA, 2014, p. 61).

Quanto à desatenção, o DSM-5 especifica que ela se manifesta comportamentalmente no TDAH, “como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão” (APA, 2014, p. 61). Já a hiperatividade, de acordo com esse manual, refere-se “à atividade motora excessiva, quando não apropriado, ou remexer, batucar ou conversar em excesso.” (APA, 2014, p. 61).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p. 59), o diagnóstico específico do TDAH deve obedecer a todos os cinco critérios (de “A” a “E”), descritos a seguir:

A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):

1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/ profissionais:

- a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades;
- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente;
- d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares;
- e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- f. Frequentemente evita ou reluta em se envolver em tarefa que exija esforço mental prolongado;
- g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades;
- h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos;
- i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas.

2. Hiperatividade e impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo nas atividades sociais/ acadêmicas/ profissionais: a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira; b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que deveria permanecer sentado; c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado; d. Com frequência é incapaz de brincar calmamente (atividades de lazer); e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”; f. Frequentemente fala demais; g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes de a pergunta ser concluída; h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez; i. Frequentemente interrompe ou se intromete.

B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam 4 presentes antes dos 12 anos de idade.

C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (em casa, na escola, no trabalho; em outras atividades).

D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (APA, 2014, p. 59).

Etiologicamente, o TDAH é considerado um fenótipo complexo e de herança multifatorial, na qual ocorre a participação tanto de genes quanto de agentes ambientais para a manifestação dos sintomas (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 40). Entretanto, a herdabilidade do TDAH é substancial, estando entre as mais altas já verificadas para os transtornos psiquiátricos, cerca de 80 a 90% (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 41; MATTOS, 2013, p. 55). O TDAH é frequente em parentes biológicos de primeiro grau com o transtorno (APA, 2014).

Levantamentos populacionais compilados no DSM-5, em 2013, sugerem que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças (APA, 2014: 61), sendo que uma proporção substancial de crianças com TDAH (cerca de 60%) permanece relativamente prejudicada até a vida adulta (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 27).

Considerando-se os estudos de base neurocientífica, tem-se que o transtorno seria decorrente de um aporte insuficiente de neurotransmissores no cérebro, especialmente dopamina e noradrenalina. Tal ineficiência ocasionaria uma disfunção no lobo frontal do cérebro, responsável, entre outras funções, pela inibição comportamental (SIGNOR, 2013, p. 1146). O avanço da neurociência nas últimas décadas permitiu com que o TDAH fosse estudado mais detalhadamente (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 19). Embora os mecanismos exatos não estejam totalmente esclarecidos, dados de estudos de neuroimagem sugerem que seja uma doença fronto-estriato-cerebelar.

Estudos genéticos, de neuroimagem funcional, estrutural e de neuropsicologia confirmam se tratar de uma doença cerebral, com manifestações cognitivas e comportamentais, que se modificam com a idade (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 19). Tais achados são análogos aos apontados na revisão de LAVAGNINO et al. (2018, tradução nossa), em que considera haver uma extensa teoria acerca da relação linear entre os genes relacionados com o metabolismo da dopamina e os comportamentos que caracterizam TDAH.

Vários estudos da década de 2010 têm investigado os aspectos neuropsicológicos do TDAH, dentre eles, os que poderiam estar associados a déficits do funcionamento executivo cerebral (REGALLA et al., 2015, p. 158, tradução nossa). Por essa razão, pessoas com esse transtorno apresentam desempenho prejudicado em funções cognitivas e executivas como a atenção, percepção, planejamento e organização, falhas na inibição comportamental, processos relacionados ao lobo frontal e às áreas subcorticais (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 45).

Os pacientes com TDAH apresentam alterações reconhecidas em regiões e circuitos cerebrais, relacionadas tanto ao controle dos sintomas cardinais (atenção, hiperatividade e impulsividade), quanto a um adequado funcionamento executivo (estratégias de planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho), salientando-se estruturas e circuitos associados às regiões pré-frontais, ao lobo parietal, aos gânglios basais e ao cerebelo, regiões nas quais as catecolaminas 5 (dopamina e noradrenalina) desempenham um papel fundamental no controle de seus mecanismos de ação (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 99).

Louzã Neto apontou que, já no ano de 2011, havia estudos apontando que o TDAH estaria ligado, a um desequilíbrio neuroquímico do circuito dopaminérgico, conhecido como circuito do prazer ou da recompensa imediata. As projeções dopaminérgicas corticais permitem a ativação das regiões pré-frontais, responsáveis pelas estratégias de planejamento, resolução de problemas, modificação de estratégias, memória operacional, inibição de fatores distratores e de comportamentos e pensamentos inapropriados (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 102).

Os estudos mais recentes convergem para esse apontamento, tal qual o de Utsumi e Miranda (2018, tradução nossa), que apresenta estudos de neuroimagem que detectaram alterações em circuitos associados a recompensas de codificação e escolha intertemporal em pacientes com TDAH. O mesmo ocorre no estudo de Silva et al. (2018, tradução nossa), que demonstrou, através de exames de eletroencefalograma, que há diferenças no comportamento cortical sob a ação da dopamina durante a atividade entre crianças com e sem TDAH.

Também os estudos de farmacogenética sugerem que, além da dopamina, a noradrenalina esteja relacionada ao TDAH (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 51) e, por sua vez, é fundamental na manutenção da atenção em situações rotineiras, em estado normal de vigília. Também é importante na regulação de respostas às situações de riscos e na retenção de fatos, principalmente daqueles com componente emocional. Exerce, ainda, importante papel no alerta, na interpretação dos sinais e na escolha do tipo de reação a ser tomada (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 100).

Outro loco bastante estudado em TDAH é o circuito serotoninérgico, que parece ser importante em transtornos caracterizados por déficits de inibição, agressividade e impulsividade (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 46). Mais um ponto relevante são as vias mesolímbicas projetadas para o núcleo accumbens, que estão associadas à capacidade de atenção, de acordo com as recompensas mais imediatas, que explicam o melhor rendimento para qualquer indivíduo em situações de alto conteúdo emocional e, ainda, o motivo pelo qual pessoas com TDAH podem ter uma boa concentração em situações de grande interesse ou com recompensa imediata, como em celulares. (LOUZÃ NETO et al., 2011, p. 103).

As neurociências, segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 143), “são ciências naturais que estudam os princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a compreensão dos fenômenos observados”. Partindo-se dessa premissa, é possível ponderar como de suma relevância as contribuições da Neurociência aplicada à Educação, se considerados os esforços dessa teoria para tentar compreender os mecanismos neurais subjacentes ao funcionamento cognitivo e sua conseqüente reverberação nos processos de ensino e aprendizagem, inerentes ao espaço escolar.

Coquerel traça um breve panorama sobre o surgimento da neurociência, pontuando que “o período entre 1990 e 2000 foi designado por muitos estudiosos do ramo como a década do cérebro” (2013, p. 44, grifos do autor). Segundo ele, tal revolução se deu a partir do início da utilização de textos específicos de neuroimagem em estudos neurocientíficos (ressonância magnética funcional, tomografia por emissão de pósitrons, eletroencefalograma digital, dentre outros), os quais permitiram a compreensão do cérebro operando em diferentes funções e, também, em relação às psicopatologias (COQUEREL, 2013, p. 44-45).

Embora a efetiva eclosão desse campo de estudo tenha ocorrido há cerca de 6 duas décadas, observa-se que, no contexto educacional brasileiro, a Neurociência aplicada à Educação ainda não se consolidou como um tema cotidiano, tampouco seus conceitos e contribuições aplicados de forma profícua e abrangente às estratégias didático-pedagógicas.

Tal aspecto fora apontado por Carvalho e Guerra (2010, p. 325), ao afirmarem que, embora já esteja revelada a relação entre educação e saúde, mediada principalmente pela neurociência, os educadores, na maior parte das vezes, sem a formação específica, incorporam em seu discurso pedagógico elementos referentes a aspectos da saúde sem, contudo, atinarem que estes têm, de fato, impacto na educação, embora não possam ser a única explicação para todos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem.

Carvalho e Guerra ampliam essa discussão sobre a relação entre neurociência e educação, ao considerarem a existência de uma “limitação do educador para abordar uma dificuldade para a aprendizagem e a usual atribuição dessa dificuldade a um fator completamente desconhecido por ele ou relacionado ao campo da saúde, mais frequentemente, ao saber médico” (2010, 325). Uma das consequências desse tipo de postura, segundo os autores, “pode ser aquilo que chamamos de medicalização do fracasso escolar, ou seja, uma transferência da esfera da educação para a da saúde dos resultados obtidos pelo aluno com dificuldades de aprendizagem” (CARVALHO e GUERRA, 2010, p. 325).

Ora, tal situação nos convoca a verter o olhar para essa jovem ciência, que tem tanto a colaborar para com os processos inerentes à aprendizagem, como a atenção, memória, raciocínio, planejamento, inteligência, considerando-se o enfatizado por Carvalho e Guerra:

[Ainda que haja fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem que] possam ser categorizados como sociais, psicológicos ou orgânicos, conforme suas características, todos eles, de uma forma ou de outra, dependem da estrutura e da função do sistema nervoso, que elabora respostas que possibilitam ao indivíduo a adaptação aos diversos contextos da vida, o que faz parte do processo de aprendizagem. Tais respostas representam comportamentos que podem dificultar ou propiciar a aprendizagem (2010, p. 327).

Ainda quando se tratar de um caso estrito de transtorno de aprendizagem, por exemplo, a Neurociência tem muito a contribuir para com a Educação. Mesmo nessa condição, segundo Carvalho e Guerra (2010, p. 327), “as crianças conseguirão aprender, mas necessitarão de estratégias alternativas de aprendizagem. É como se o cérebro desses indivíduos utilizasse outros caminhos, outros circuitos neuronais para atingir o mesmo resultado, ou seja, a aprendizagem”.

Os estudos neurocientíficos tem sido cada vez mais prolíficos, atingindo, inclusive, a esfera das políticas públicas, conforme pontua Lins e Horta (2016, p. 187), ao afirmar que

as neurociências podem fornecer argumentos em favor da ampliação de ações de proteção à criança e ao adolescente. Estudos neurocientíficos podem contribuir, explicando aos atores políticos como ocorre o desenvolvimento cerebral (...) e qual a importância do investimento governamental. (...) O esclarecimento dos mecanismos causais do desenvolvimento cognitivo pode apontar as intervenções mais efetivas.

Partindo-se do pressuposto de que a uma educação pública emancipatória e de qualidade estaria também no âmbito de ações afirmativas das políticas públicas, de modo geral, faz-se premente considerar a teoria neurocientífica como uma ferramenta para promover a ampliação dos processos de aprendizagem e, desse modo, trazer relevantes benefícios, tanto aos alunos neurotípicos quanto àqueles 7 que apresentam alguma condição de neurodiversidade que lhes dificulte a apropriação desses processos pela vida comumente utilizada.

Ser diverso, diferente, é “normal” do ponto de vista neuronal. Cabe, portanto, que as práticas educacionais contemplem essa diversidade, de modo a propor o ensinamento do modo em que é possível ao sujeito aprender, em vez de exigir-lhe que se adapte a um padrão que não se mostra eficaz ao seu modo de se apropriar dos processos de aprendizagem.

Inúmeras contribuições da Neurociência à Educação poderiam ser elencadas. Entretanto, um exemplo emerge como de particular relevância: a possível relação entre as características do TDAH no aluno e o seu desempenho em atividades cognitivas. Para elucidá-lo, Cosenza e Guerra (2011, p. 45-46) constroem o seguinte raciocínio, calcado nos pressupostos neurocientíficos:



O circuito executivo permite que se mantenha a atenção de forma prolongada, ao mesmo tempo em que são inibidos os estímulos distratores. Seu centro mais importante localiza-se em uma área do córtex pré-frontal. (...) Uma função importante dessa atenção executiva é que ela está relacionada aos mecanismos de autorregulação, ou seja, com a capacidade de regular o comportamento de acordo com as demandas cognitivas, emocionais e sociais de uma determinada situação. Dessa forma, a atenção executiva é importante para um bom funcionamento da aprendizagem consciente. Isso fica bem claro quando observamos indivíduos em que ela está alterada, como no TDAH. (...) A atenção executiva tem interferência tanto no controle cognitivo quanto no emocional, (...), e existem evidências científicas de que a atividade em uma dessas áreas pode ser inibidora do funcionamento de outra. Emoções negativas intensas, por exemplo, podem interferir na atenção ao processamento cognitivo (grifos nossos).

Com base na descrição desse funcionamento cerebral, considera-se de fundamental importância que o professor reconheça tal condição em seu aluno com TDAH para que, em seguida, possa se propor a localizar situações nas quais existem emoções negativas intensas, tais como um episódio de bullying ou a ansiedade anterior à realização de uma avaliação, que poderiam, por conseguinte, estar influenciando negativamente no processamento cognitivo do educando.

Em concordância com Carvalho e Guerra (2010, p. 326), conclui-se que

as estratégias pedagógicas utilizadas [no processo de ensino/aprendizagem], aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, constituem os principais fatores que estimulam as modificações cerebrais. Tais modificações caracterizam os novos comportamentos adquiridos durante a aprendizagem. Assim, a promoção de estratégias pedagógicas, realizadas com o objetivo de atuarem sobre o sistema nervoso, deveria requerer o conhecimento de seu funcionamento, que é objeto de estudo da neurobiologia. A educação, portanto, teria, como uma das áreas fundamentais para seu desenvolvimento, o conhecimento de como o cérebro, órgão da aprendizagem, funciona. Nesse contexto, a orientação de todos os educadores, pedagogos, professores e também pais, sobre a organização geral, as funções, as limitações e potencialidades do sistema nervoso, permitirá que eles compreendam como as crianças aprendem, como elas se desenvolvem, como nosso corpo pode ser influenciado pelo que sentimos a partir do mundo e por que os estímulos são tão relevantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada num município de pequeno porte, com participação de 32 dos 36 professores que atuam no Ensino Fundamental II da rede municipal de educação.

A pesquisa é do tipo qualitativa, de natureza descritiva e os procedimentos adotados são os de pesquisa documental e bibliográfica (FLICK, 2009a; FLICK, 2009b; OLIVEIRA, 2016; WELLER e PFAFF, 2013).

A coleta de dados foi realizada com base na técnica metodológica de triangulação de dados (DENZIN e GIARDINA, 2015; FLICK, 2009a; FLICK, 2009b), com a utilização de questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada e análise de modelos de avaliações, oferecidos pelos professores participantes.

A análise dos dados está sendo realizada sob a vertente teórica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016[1977]), fase na qual a pesquisa se encontra.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, almeja-se que os resultados obtidos possam descrever e analisar de forma relevante como se dá o processo de elaboração de avaliações adaptadas para alunos com TDAH, de modo que os dados obtidos possam auxiliar os professores na sua prática docente.

Com efeito, até o atual ponto dessa pesquisa, é possível considerar que os resultados obtidos permitirão descrever de forma relevante como se dá o processo de elaboração de avaliações escritas para alunos com TDAH do EF II e, por conseguinte, analisar a correlação entre estes e as possíveis contribuições da Neurociência aplicada à Educação Inclusiva.

Por tudo o exposto, é possível afirmar que a compreensão dos processos neurais envolvidos na aprendizagem tem muito a oferecer como subsídio ao professor em sala de aula, tanto no manejo com o aluno quanto na elaboração de estratégias didático pedagógicas de fato profícuas. Sendo assim, a teoria neurocientífica pode oferecer relevantes contribuições à educação inclusiva, na elaboração de avaliações para alunos com a condição neurodiversa do TDAH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Uma conversa com educadores. Rio de Janeiro: ABDA, 2015. Disponível em: https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf. Acesso em 10 de jul de 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 [Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948p.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro. Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas, [Domínio público], 2014. Disponível em: http://sbnpbrasil.com.br/sms/media/cartilha_inclusao_escolar.pdf. Acesso em: 07 de jun de 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016[1977]. 279p.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica [on-line]. Maringá: Eduem, 2013, 251 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/963vf/pdf/bonadio-9788576286578.pdf>. Acesso em 05 de jul de 2019.

CARVALHO, Alysso Massote Carvalho; GUERRA, Leonor Bezerra. Avaliação Neuropsicológica na Educação. In Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010, 432p.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 144 p.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs.) Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. 367 p.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. Neuropsicologia. Curitiba: InterSaberes, 2013. 143p.

CORRÊA E SILVA, Kátia Beatriz; CABRAL, Sérgio Bourbon. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: TDAH. Rio de Janeiro: ABDA, 2011. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>. Acesso em 10 de jul de 2019.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Revista Brasileira de Educação 10 Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100111&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 de jul de 2019.

DALGALARRONDO, Paulo. Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2000. 271 p.

DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael. Qualitative Inquiry and the Politics of Research. London: Ed.Left Coast Press, 2015. 215 p.

DORNELES, Beatriz Vargas et al . Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 759-767, Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000400759&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 set de 2019.

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b. 415p.

FLICK, Uwe. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009a. 196p.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocação, v. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em 12 de jul de 2019.

KLEINA, Claudio. Metodologia de Pesquisa e do Trabalho Científico. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2016. 171 p.

LAVAGNINO, Nicolás José; BARBERO, Sofia; FOLGUERA, Guillermo. Caracterização, escopo e dificuldades da "base biológica" do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Uma abordagem da Filosofia da Biologia. Physis, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, março de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000100601&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de set. de 2019.

LINS E HORTA, Ricardo. Neurociência e políticas públicas para a infância e adolescência. In: SALLES, Jerusa Fumagalli de; HAASE, Vitor Giraldo; MALLOY DINIZ, Leandro Fernandes (Orgs.) Neuropsicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 185-192.

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade] ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010. 388p.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua- Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 13. ed. Rio de Janeiro: ABDA, 2013. 196p.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da excelência à regulação das 11 aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999a. 184 p.

OLIVEIRA, Célia G.; ALBUQUERQUE, Pedro B. Resultados da diversidade no estudo do transtorno do déficit de atenção / hiperatividade. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 25, n. 1, p. 93-102, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000100011. Acesso em 01 de jun de 2019.

OLIVEIRA, Maria Marli de. Como fazer pesquisa qualitativa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 244 p.

REGALLA, Maria Angélica et al.. Attention deficit hyperactivity disorder is an independent risk factor for lower resilience in adolescents: a pilot study. Psicoterapia Psicoterapêutica. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 157-160, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-60892015000300157. Acesso em 09 de jun de 2019.

ROHDE, Luis Augusto et al.. (Orgs.). Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD . Porto Alegre: Artmed, 2019. 142 p.

ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Avanços recentes no Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Jornal de Pediatria. Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 61-70, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300009. Acesso em 01 de jun de 2019.

ROTTA, Newra Tellechea, OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015

AUTISMO E A EDUCAÇÃO: MÉTODO ABA (ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA) COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela dos Santos Ferreira Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco o autismo e a educação com o método ABA (Applied Behavior Analysis). Para refletir sobre o universo autista precisamos argumentar previamente o que é inclusão social, segundo o dicionário Wikipédia refere-se a um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Incluir é a capacidade de compreender reconhecendo o outro com especificidade e limitações.

A inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada. (MINETO, 2008, p.98)

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma variedade de transtorno mental do tipo neuro desenvolvimento caracterizado por anormalidade generalizada de interação social e muito restrita e comportamento altamente repetitivo, com causa incerta, fatores de risco inclui ter pais mais velhos, familiares com autismo e certas condições genéticas.

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam na maioria dos casos, um diagnóstico de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam grandemente. (CUNHA, 2012,p.19).

Quais as principais contribuições para o desenvolvimento cognitivo do aluno autista podem ser observadas com a intervenção através da análise do comportamento aplicada ABA?

A análise do comportamento aplicado teve uma grande proporção na clínica como Terapia AB (ABA therapy), é considerada uma abordagem da psicologia que também pode ser usada em pacientes autistas. A ABA tem origem do campo de Behaviorismo, nos estudos Skinner, e é conhecida como uma ciência que “observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem” (LEAR, 2004, p.4).

Assim, justifica-se que as técnicas de modificação comportamental têm se mostrado bastante eficazes no tratamento, principalmente em casos mais graves de autismo. Para o analista de o comportamento ser terapeuta significa atuar como educador, uma vez que o tratamento envolve um processo abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem ou reaprendizagem.

Por tanto, encontrará no desenvolver da leitura deste artigo em seu referencial teórico, fundamentação teórica que fala sobre o tema abordado em três seções. A primeira seção intitulada em UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE AUTISMO, a segunda UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE MÉTODO ABA e por fim A INTERVENÇÃO PRECOCE REDUZ SINTOMAS.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE AUTISMO

O Autismo Infantil foi definido por Kanner(1), em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE MÉTODO ABA

ABA é a abreviação para Applied Behavior Analysis. É conhecida também como Análise do Comportamento Aplicada. Muitos definem a aplicação de ABA para crianças autistas como “aprendizagem sem erro”.

A terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que a criança autista possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível. Dentre as habilidades ensinadas incluem-se os comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo.

Segundo o Manual “quando esta pesquisa é utilizada para melhorar o comportamento socialmente significativo, considera-se que é aplicada” (p. 34). Camargo e Rispoli (2013) abordam que a ABA também pode ser “definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos” (RISPOLI, 2013, p.642).

A INTERVENÇÃO PRECOCE PODE REDUZIR SINTOMAS

A Neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de mudar, se adaptar e desenvolver novas conexões sinápticas entre os neurônios. Entretanto, apesar de ser possível a criação de novas conexões neuronais em indivíduos adultos, o cérebro é mais plástico até a idade de cinco anos.

Além de a plasticidade ser maior nos primeiros anos de vida, acontece também nessa época um fenômeno importante chamado “poda neuronal”. Tal fenômeno pode ser brevemente descrito como um momento em que o cérebro “descarta” os neurônios que até então não se desenvolveram ou não estavam sendo utilizados de maneira adequada.

Uma das primeiras podas neuronais ocorre na primeira infância, coincidindo, muitas vezes, com a época em que os pais relatam regressão e perda de habilidades por parte de seus filhos. Ou seja, os pais podem relacionar a regressão a causas ambientais e ela ter causas neurológicas. De qualquer forma, perdas de habilidades, em qualquer tempo, não podem ser desconsideradas. Mais que lamentar por elas, os pais devem vê-las como um sinal que está ali para mostrá-los que algo não está bem, precisa ser investigado e requer tomada de providências.

Considerando todos esses fatores (podas neuronais e plasticidade cerebral), a época em que as intervenções são iniciadas faz muita diferença: quanto mais cedo, melhor. Hoje não tenho dúvidas de que em algum momento isso aconteceria, pois havia uma predisposição e em algum momento outro episódio iria fazer com que os sintomas se tornassem mais evidente.

Para as crianças com autismo, o diagnóstico precoce é de fundamental importância. Por isso, os pediatras precisam observar com muito critério desde o nascimento e, a qualquer alteração, notada deve encaminhá-las a um especialista mesmo que não tenham certeza do diagnóstico [...]. (GAIATO, 2012, p.137).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste artigo, caracteriza-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa que conforme Minayo (2001, p.21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, tendo como objeto de estudo exploratório onde tem o intuito de explorar a revisão bibliográfica sobre o tem autismo e educação, em busca de descrever o método ABA como proposta de intervenção na educação infantil.

Classificação da pesquisa

O estudo de pesquisa de forma exploratória tendo como objetivo de investigar através de materiais bibliográficos, analisando detalhadamente através de teóricos e autores que abordam sobre o presente tema.

Local da pesquisa

Para o embasamento para contextualizar e abordar este tema foi composta por artigos científicos e monografias que são relacionadas ao tema de estudo.

Sujeito da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram através de teóricos que abordam sobre o tema de acordo com as suas perspectivas e análises de estudo.

Instrumentos de coleta de dados e procedimentos

Foram utilizados artigos entre 1996 á 2019, apresentados e publicados em simpósios e congressos científicos obtendo matérias de referência para bases teóricas sobre educação e autismo e o método ABA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da análise bibliográfica de forma exploratória de investigar teoricamente e descrever sobre o método ABA como proposta de intervenção na educação infantil constatou-se que a educação inclusiva, a escola precisa estar preparada para enfrentar os desafios e necessidades de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. Torna-se fundamental que a educação com qualidade considere que, cada aluno numa escola, demonstra características próprias no ritmo de aprendizagem, na diversidade de interesses e no conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais.

Segundo (FRIAS;MENEZES.2008) O desafio da escola é proporcionar a diversidade de alunos que nela é representado, tentativas de se construir um conceito que possua bons resultados no processo ensino e aprendizagem, de forma que sejam incluídos neste processo todos que dele são por direito.

Atentar para as dificuldades e facilidades da criança em aprender. Tudo deve ser planejado de acordo com estilo de aprendizagem de cada criança, demonstrado pelos dados. Os dados são registros de como a criança está respondendo a cada programa; Por exemplo se ela acertou ou errou perguntas, se precisou de ajuda [...]. Esse Numero em geral se transformam em gráficos que serão usados para pelo analista do comportamento para tomar decisões continuamente em relação ao sucesso de sua intervenção (FAZZIO,2012,p.15).

A análise do comportamento aplicada, ou ABA é uma abordagem da psicologia que é usada para a compreensão do comportamento e vem sendo amplamente utilizada no atendimento a pessoas com desenvolvimento atípico, como os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs). (Lear, K., 2004) De acordo com Anderson (2007), a metodologia ABA.

É o uso científico dos princípios da abordagem comportamental para desenvolver, manter e aumentar comportamentos desejados e diminuir comportamentos indesejados. Envolvendo uma serie de diferentes estratégias, que podem ser utilizadas em variadas situações para modificar ou ensinar novos comportamentos (ANDERSON, 2007, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste trabalho constatei, através de teóricos e autores que abordam sobre o presente tema de que, o método ABA é um modelo eficaz para ser trabalhado com crianças portadoras do autismo, pois os ajuda a desenvolver positivamente na cognição. Entendemos também que o método ABA pode intencionalmente ensinar a criança a exibir comportamentos mais adequados no lugar dos comportamentos ruins, ou ditos, problemas. Comportamentos estão relacionados a eventos ou estímulos que os precedem, que são os antecedentes e a sua probabilidade de ocorrência futura está relacionada às consequências que os seguem.

Com tudo, verifiquei a suma importância da aplicação do método ABA na Educação Infantil pois trazem benefícios pois trabalha no esforço comportamental positivas, diminuindo as frustrações, garantindo os alunos um aprendizado sem erros podendo ajudar na motivação e no prazer de aprender.

PRINCÍPIOS DO DUA (DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM) SOB A PERSPECTIVA DA METODOLOGIA CDRA (CLASSIFICAÇÃO DIGITAL PARA REENQUADRAMENTO DE APRENDIZAGEM)

Rosana Mendes Ribeiro

INTRODUÇÃO

O direito à educação foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 como parte de direitos chamados de direitos sociais, tendo como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas.

Além da Constituição Federal, de 1988, outras leis complementam e regulamentam o direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil,1996); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), CNE/2000; Resolução nº 2 CNE/CEB/2001, e Parecer nº 17 CNE/CEB/2001; a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência da ONU (UNITED NATIONS, 1996), e o Decreto Legislativo 90/08, promulgado em 09/07/2008, preconizam a matrícula dos portadores de necessidades educativas especiais (NEE) na rede regular de ensino (CUNHA, 2014).

Contudo, em 2016, 781 milhões de pessoas adultas não sabem ler nem escrever, 124 milhões de crianças no mundo não concluem o ensino primário e muitas das que terminam não adquirem as competências básicas pela má qualidade da educação. Um em cada seis adolescentes (entre os 12 e os 15 anos) está fora da escola, num total de 65 milhões. Uma em cada quatro crianças em zonas de conflito não frequenta a escola; 40% da população mundial não tem acesso à educação numa língua que fale ou entenda. Um em cada oito jovens está desempregado. Por detrás destes dados da UNESCO e da UNICEF há muitas pessoas a quem está a ser negado um direito básico: a educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que foi divulgado em 3 de setembro de 2018, pelo ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que o Brasil não atingiu as metas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (NOVO, 2019).

Neste contexto estão as crianças com dificuldades e/ou déficits de aprendizagem, que podem apresentar desde defasagens pedagógicas sabidamente de causas externas a alterações globais do desenvolvimento, com variações físicas, cognitivas comportamentais e clínicas. Na área cognitiva, podem ter manifestações: dificuldades de atenção, memória, processamento da informação, capacidade de correlação, análise e pensamento abstrato, além da possibilidade de outros comprometimentos nos aspectos comportamentais, intelectuais, clínicos e físicos (SILVA e KLEINHANS, 2006) e podem demandar mais tempo para aquisição do conhecimento, mas podem ter estes processos regulados a partir de estratégias e recursos acessíveis. Identificar possíveis barreiras que possam afetar o processo de aprendizagem de nossos alunos é fundamental e emergencial (SOUZA e GOMES, 2015).

Dentre essas barreiras destaca-se a oferta de material gráfico homogêneo e não acessível ao universo educacional diverso.

ADAPTAÇÃO, EXCLUSÃO OU CURRÍCULO PARA TODOS?

Por muito tempo, perdurou o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde ou qualquer inadequação em relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Tal concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizaram os aspectos relacionados à deficiência ou ao impedimento, em contraposição às possibilidades de aprendizagem dos conteúdos educacionais (ZERBATO e MENDES, 2018).

A educação inclusiva, enfatiza que o ensino, com suas estratégias e metodologias respeitem às diferenças, e sejam adaptados às necessidades educacionais dos alunos e não o contrário. Os projetos pedagógicos das escolas não demonstram traduzir esses princípios em normas de ações efetivas, denotando um caráter puramente prescritivo para definir a prática (MOREIRA, 1997).

“... não se pode correr o risco de se utilizar sempre as mesmas estratégias para os alunos com necessidades especiais e produzir na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria - que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento, ao contrário, a inclusão escolar requer uma reestruturação do ensino.” (MOREIRA e BAUMEL, 2001)

Partindo da premissa de que “quase tudo” que foi pensado sobre educação para todos, com respaldo das leis, normas, objetivos estabelecidos, ideias, dentro do contexto da razoabilidade, vamos divagar sobre os resultados obtidos por uma ação educacional denominada “Metodologia CDRA – Classificação para reenquadramento de Aprendizagem” (RIBEIRO, 2015), vencedora do respeitado prêmio Mário Covas 2016/2017, foco deste estudo levando em consideração ao que está estabelecido como estrutura secular, ou seja, parodiando Descartes, “...diante das estruturas, cujos alicerces já estabelecidos se mostram firmes bem sedimentados, portanto vamos aproveitá-las, apenas levantar novas paredes...” que requer adaptações, adequações possíveis já comprovadamente pelas experiências, práticas documentadas sobre tal tema, ou seja, Design Universal para Aprendizagem (DUA).

A metodologia proposta que será discorrida mais adiante, apresentado por dados estatístico no campo de atuação, prática piloto com resoluções acima do esperado pela inovação apresentada dentro do espectro das deficiências e transtornos comuns juntamente com os denominados “normais”. Desmistificando alguns diagnósticos, principalmente no reducionismo de que a deficiência se resume e se constitui uma perturbação do tipo orgânica.

A proposta do estudo tem como referência o MEC (2015):

“...assegura que o tempo é de transformação de referências curriculares, onde não cabe ao aluno adaptar-se à escola, e sim a escola é que deve se adaptar para atender as especificidades de cada aluno, sendo ele com deficiência ou não. Para isso, se faz necessárias adaptações nas estruturas de ensino, tanto nos espaços físicos, nos objetos de aprendizagem, que devem ser refletidos na concepção de desenho universal para aprendizagem, quanto nas relações físicas e emocionais que dizem respeito ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas” (COSTA, 2016, p. 37)

Dificuldades e/ou Déficit Educacionais sob a Perspectiva da Metodologia (CDRA) dentro do disposto do tema Design Universal para Aprendizagem (DUA) surge para auxiliar no ensino inclusivo, conforme, citação em Costa “é um conjunto de princípios que norteiam o desenvolvimento e dão a todas as pessoas a igualdade e oportunidade para aprender” (COSTA, 2016, p. 47), pois inclui toda metodologia, criações, materiais, ajustamentos, de abordagens flexíveis, personalizadas, ajustadas as necessidades individuais no que requer a educação como fim.

Contempla o reconhecimento da Neurociência naquilo que se refere às diferentes áreas do saber, considerando as redes de conhecimentos, estratégicas e afetivas. Visando o conceito da DUA conforme Silva, Beche e Bock (2013), citados por Costa (SILVA, BECHE e BOCK, 2013 apud COSTA, 2016, p. 48), dentro dos três princípios que a fundamenta, ou seja, proporcionar modos múltiplos de apresentação, de ação, expressão e nodos múltiplos de auto envolvimento.

Além de corresponder com os requisitos no que se refere ao Design Instrucional, conforme Filatro (2008), citação Costa (2016, p. 50), sendo as cinco fases de análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação (ADDIE). Atendendo também do mesmo autor, os modelos especificamente para materiais de aprendizagem digital no que se refere quanto a design instrucional fixo, aberto e contextualizado.

MÉTODO

E nessa abordagem coerente com a literatura e correspondendo aos requisitos preconizados de diferenciação curricular¹ e do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)² que iniciamos a apresentação de nossa base de dados, origem desse estudo, o projeto CRA – Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem (RIBEIRO, 2015) vencedor do prêmio Mário Covas 2016 e 2017.

O Prêmio Mario Covas tem por objetivo reconhecer ações inovadoras de servidores públicos estaduais e municipais, que criem ou aprimorem práticas, gerando melhorias nos processos organizacionais, na prestação de serviços públicos ou em uma política pública.

Podem participar, Equipe de servidores públicos estaduais dos Poderes Executivo (Administração Direta, Empresas Públicas, Fundações e Autarquias), Legislativo e Judiciário do Estado de São Paulo e dos municípios do Estado de São Paulo envolvidos em ações de parceria com o governo estadual. As iniciativas devem ter pelo menos seis meses de implementação, resultados verificáveis.

O Prêmio Mario Covas possui duas categorias: “Melhoria dos Serviços Prestados ao Cidadão” e “Melhoria da Gestão Governamental”.

O Prêmio é uma ação coordenada pela Secretaria de Planejamento e Gestão e Unidade de Desenvolvimento e Melhoria das Organizações. As Iniciativas serão avaliadas por duas bancas: avaliadora e julgadoras, por pessoas de notório saber em gestão pública.

Sobre o processo de avaliação: Inicialmente, é verificado se os relatórios atendem aos requisitos do Regulamento Geral. Aqueles que não cumprirem os requisitos serão desclassificados, sendo publicada a lista dos projetos formalmente aptos, que participarão das etapas seguintes. Os relatórios em conformidade são avaliados por especialistas, que deverão atribuir de um a quatro pontos para cada um dos critérios. Com base nas pontuações da banca avaliadora serão selecionadas 20 finalistas mais bem pontuadas e divulgadas no site. Em seguida passarão para a etapa de julgamento onde os juízes farão visitas onde são desenvolvidas as iniciativas (SPGSP, 2017).

Em 2017, em sua 12ª edição o Prêmio Mario Covas (SPGSP, 2017) recebeu mais de duas centenas de projetos nas diversas áreas de atuação que passaram por quatro etapas de avaliação: Na primeira etapa, “elegibilidade”, verificou-se se as iniciativas preenchiam os requisitos mínimos previstos no regulamento. Na segunda etapa, cada iniciativa passou por avaliação de uma banca avaliadora que analisou todos os trabalhos, elegendo 24 finalistas, sendo 12 de cada categoria. Na terceira etapa, os finalistas de cada categoria foram avaliados por uma Banca Julgadora composta por especialistas de notório saber em diversas áreas, para os quais as equipes finalistas fizeram a exposição de suas iniciativas. Esta banca selecionou cinco projetos de cada categoria, que obtiveram a nota máxima (24 pontos) e sugeriram um vencedor e quatro menções honrosas. Ainda nesta etapa, contamos com a Visita Presencial a iniciativas finalistas, no local em que o projeto foi realizado com o objetivo de desempatar os resultados obtidos; porém isso não foi possível pois os resultados se mantiveram.

Diante do empate técnico, resultado da terceira etapa de avaliação, o Comitê Gestor do Prêmio Mario Covas encaminhou os cinco finalistas eleitos em cada categoria para uma comissão composta por representantes da Subsecretaria de Planejamento Estratégico e Gestão, da Escola de Governo e da Fundação Mario Covas para avaliação e aplicação de critérios de desempate, definindo um vencedor de cada categoria.

Na categoria “Melhoria da Gestão Governamental” venceu a iniciativa “Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem”, de autoria da Fonoaudióloga Educacional Rosana Mendes Ribeiro em parceria com a Diretoria de Ensino Regional do Centro Oeste, São Paulo, da Secretaria Estadual da Educação (SPGSP, 2017).

Ribeiro (2015) autora do projeto CRA (Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem), apresenta uma ação atualmente validada como Metodologia CDRA, atualmente em sua versão digital, que tem em seu âmago três pilares: Formação, Mapeamento e Intervenção (RIBEIRO, 2015):

Pilar 1 – Formação. Objetiva apresentar ao professor conhecimento teórico relacionado à sua vivência numa sala de aula heterogênea, além de conhecimentos específicos sobre marcos do desenvolvimento neuropsicomotor e capacitá-lo a ressignificar sua prática pedagógica para inclusão de todos os escolares.

Pilar 2 – Mapeamento, que objetiva o mapeamento de uma sala de aula em quatro níveis diferentes de aprendizagem, abordados como grupos I, II, III e IV.

Pilar 3 –Intervenção. Fase que se concretiza através da produção de atividades e provas adequadas e/ou adaptadas para diferentes níveis de aprendizagem.

Destacamos neste estudo em particular os resultados obtidos na segunda fase da referida Metodologia, Mapeamento, que através de um questionário dirigido aos pais e aos professores, composto por 54 questões de múltipla escolha, acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional e socioeconômico cultural do aluno objetiva o denominado mapeamento de uma sala de aula em quatro níveis diferentes de aprendizagem: grupo I (aprendizagem regularizada), grupo II (Tendência à Dificuldades Escolares), grupo III (Tendência a Transtornos Funcionais) e grupo IV (Tendência a Deficiência Intelectual).

A metodologia CRA voltada para a área da Neurociência – com base nos estudos de Rotta (2016) e Bridi (2016) – ao contrário do que muitos imaginam, não propõe uma nova pedagogia, pelo contrário, as descobertas são de bases biológicas anteriores, de Piaget, Vygotsky, Wallon (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 2019), uma abordagem atual, que preza pela formação do professor, por instrumentos de avaliação e pela intervenção.

O protocolo CRA (RIBEIRO, 2015), foi aplicado pelos coordenadores das escolas, no momento da matrícula, para pais ou responsáveis (16 questões) e para professores (38 questões) das disciplinas de língua portuguesa e matemática (três meses após o início das aulas) em uma amostra total de 2492 alunos do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, divididos em três escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo. Todos os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a divulgação dos resultados foi autorizada pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visa além da aplicação de uma metodologia inovadora, respeitando as normativas atuais, primando pelos pilares da Formação, Mapeamento e Intervenção, também dirimir custos na educação.

De forma visionária sua metodologia é um investimento futuro na revolução do ensino de se levar o conhecimento dos iniciados, instrumentalizando-os para convivências harmônicas, dentro do conceito de alteridade, destacando-se pelo altruísmo, autoestima na inserção social, visando à convivência das “diferenças”, primado pelos princípios do “DUA”.

Além da visão universal em que cada singularidade representa uma unidade assim constituída, sendo a linguagem respaldada pela dinâmica transformadora, atuação reveladora do contínuo processo neurocientíficos.

Desmistificando transtornos em seus resultados, nivelados pela inteligência em que a linguagem é o marco na interação, levando os aprendizes a sua independência na comunicação, capacitação e continuidade futura que a metodologia oferece baseados em dados reais, com estatísticas que demonstram eficientes.

Por outro lado, amenizar as patologias atuantes que desembocam nas dificuldades do professorado diante das responsabilidades, obrigações, afastamentos médicos. A metodologia da leveza em sua aplicação, envolvimento de equipes multidisciplinares na condução das soluções pragmáticas que se apresentam. Importância fundamental na pirâmide educacional, está embasada nas intercorrências da base, referência capital que é o professor, condutor, observador, encaminhador das diversidades apresentadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

BRASIL. Lei Federal n. 8069: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: . Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., 1996. Disponível em: .

BRASIL. Lei n.º 13.055, de 25 de Junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: . Acesso em: 29 maio 20.

COSTA, D. S. D. Diretrizes de Qualidade para Materiais Educacionais no Contexto da Educação Inclusiva. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2016. [Dissertação submetida ao Programa de PósGraduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para obtenção do título de Mestre em Design].

CUNHA, A. E. Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DESCARTES, R. O Discurso sobre o Método. 9. ed. [S.l.]: Ed. Hemus, 1995.

ESPINOSA, B. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, M. A. R. Alfabetização de alunos com paralisia cerebral no ensino regular de Ipatinga-MG: um estudo de caso. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2011. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2020. Monografia sobre Alfabetização de Alunos com Paralisia Cerebral no Ensino Regular de Ipatinga - MG.

GROSSI, G. R. M.; LOPES, A. M.; COUTO, P. A. A Neurociência na Formação de Professores: Um Estudo da Realidade Brasileira. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan/jun 2014. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2020.

KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 13. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2017.

LA TAILLE, J. J. M. R.; OLIVEIRA, ; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia. E o resto: o currículo segundo César Coll. Cad. Pesq., n. 100, p. 93-107, Março 1997. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2020.

PACHECO, J. A. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2020.

RIBEIRO, R. M. CRA - Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem. São Paulo: Editora Desafio, 2015

RIBEIRO, R. M. Inclusão, educação para todos: apresentação de uma ação educacional. In: SOARES, Â. M.; SIMÃO, J. R. O. R.; NEVES, M. Caminhos da aprendizagem e inclusão: entretecendo múltiplos saberes. Belo Horizonte: Artesã, 2018.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. S. Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

SILVA, M. D. F.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SP, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2020.

SOARES, D. Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um encontro com D'EUS. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

SOUZA, M. C. D.; GOMES, C. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para ação pedagógica. Rev. psicopedag. [online], São Paulo, v. 32, n. 97, p. 104-114, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Ministério da Educação, 1994. Disponível em: . Acesso em: 15 maio 2020.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). United Nations, 1996. Disponível em: . Acesso em: 29 maio 2020.

VIGOTKI, L. S. La Crisis de los siete años. In: _____ Obras escogidas. Madri: Visor, v. Tomo IV, 1996.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147- 155, abril/junho 2018. Disponível em: . Acesso em: 9 out. 2020.

