

Hilton Freire
Kátia Gerlânia Soares Batista
Organizadores

Pesquisas na América Latina

Vol. 03

Hilton Freire

Kátia Gerlânia Soares Batista

Organizadores

Pesquisas na América Latina

Vol. 03

Volume III da Seção Pesquisas na América Latina da Coleção de livros

Humanas em Perspectiva



Periodicos
EDITORA ACADÊMICA



UNICORP
FACULDADES

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474	Pesquisas na América Latina- volume 3. / Hilton Freire, Kátia Gerlânia Soares Batista (Organizadores). João Pessoa: Periodicojs editora, 2021
	E-book: il. color.
	Inclui bibliografia ISBN: 978-65-89967-07-1
	1. Pesquisas. 2. América Latina. I. Freire, Hilton. II. Batista, Kátia Gerlânia Soare III. Título
	CDD 980

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. América Latina - História 980

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Pesquisas na America Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva

A obra foi publicada em parceria com a Unicorp Faculdades



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

**Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: [@periodicojs](https://www.instagram.com/periodicojs)**

Prefácio



A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas diversas do saber na América Latina que são avaliados no sistema duplo cego.

Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar ênfase e divulgação a trabalhos interdisciplinares de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos da América Latina. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área América Latina.

Esse volume reúne diversos artigos rigorosamente avaliados e de extrema credibilidade científica e acadêmica para a sociedade. Desejamos que todos os leitores que façam um excelente proveito para aprofundamento teórico e crescimento pessoal por meio dos estudos publicados.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs



4



Sumário



Capítulo 1

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....6

Capítulo 2

ANÁLISE DO USO EXCESSIVO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA.....24

Capítulo 3

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E DA ATENÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE-TDAH.....41

Capítulo 4

RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....62

Capítulo 5

A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO91



Capítulo

1

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN BASIC EDUCATION

Maria Cistina Vieira Diniz Alves¹

Kátia Gerlânia Soares Batista²

Resumo: O referido artigo apresenta como temática, a inclusão de crianças autistas na educação básica. A Inclusão Escolar é uma realidade que precisa ser responsabilidade de todos e que nos leva a refletir sobre esse direito perante a sociedade. A escola hoje não é mais aquela que tinha um único público, ela vem crescendo e se tornando uma escola bem mais comunicativa e mais preparada para receber um público mais heterogêneo, transformando-se em um espaço mais acolhedor e rico em aprendizagem. A presente pesquisa partiu da necessidade de refletir sobre a Inclusão Educacional de alunos com autismo, e compreender as dificuldades de realizar ações inclusivas desses alunos no ensino regular. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentando-se em teóricos como Pacheco (2007), Rosseto (2005) que falam sobre a educação inclusiva, Freire (1996) que discute a importância do diálogo na perspectiva aluno-professor. Compreendeu-se que há uma imensa necessidade e precisão em se buscar a clareza, o conhecimento e as formas de socialização para a inclusão, que vão além de moldes burocráticos. Há sempre que se buscar novas alternativas, cada uma com suas especificidades, levando em consideração a diversidade que se caracteriza a sociedade e a escola que

1 Graduada em Psicologia pela UNIPÊ, João Pessoa-PB, Pós-graduada pela faculdade UNIPÊ, Catolé do Rocha-PB, Especialista em Neuropsicologia pela FATEC

2 Graduada em Serviço social pela UFPB, Mestre em Serviço Social pela UFPB, docente do Curso de Serviço Social Do UNIFIP, Docente e Coordenadora da Pós Graduação UNICORP - Polo Cajazeiras



é composta por ela.

Palavras-chave: Autismo. Crianças. Inclusão.

Abstract: this article presents the inclusion of autistic children in basic education as a theme. School Inclusion is a reality that needs to be everyone's responsibility and that leads us to reflect on this right before society. The school today is no longer one that had a single audience, it has been growing and becoming a much more communicative school and more prepared to receive a more heterogeneous audience, becoming a more welcoming and rich in learning space. This research started from the need to reflect on the Educational Inclusion of students with autism, and to understand the difficulties of carrying out inclusive actions of these students in regular education. The methodology used was bibliographic research, based on theorists such as Pacheco (2007), Rosseto (2005) who talk about inclusive education, Freire (1996) who discusses the importance of dialogue in the student-teacher perspective. Finally, it was understood that there is an immense need and precision in seeking clarity, knowledge and forms of socialization for inclusion, which go beyond bureaucratic molds. It is always necessary to seek new alternatives, each one with its specificities, taking into account the diversity that characterizes society and the school that it comprises.

Keywords: Autism. Children Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar é uma realidade que precisa ser responsabilidade de todos e que nos leva a refletir sobre esse direito perante a sociedade. A escola hoje não é mais aquela que tinha um único público, ela vem crescendo e se tornando uma escola bem mais comunicativa e mais preparada para



receber um público mais heterogêneo, transformando-se em um espaço mais acolhedor e rico em aprendizagem.

A presente pesquisa partiu da necessidade de refletir sobre a Inclusão Educacional de alunos com autismo, e teve como objetivo geral compreender como acontece a inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular, buscando assim uma melhor solução para essa inclusão.

É importante ressaltar também que o interesse dos professores é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, mesmo sabendo das lutas diárias e que são vários desafios enfrentados pelo mesmo.

No entanto, percebeu-se que a cada ano, os desafios aumentam e não podemos deixar de refletir sobre esta temática, principalmente porque, cotidianamente, recebemos em nossas salas de aulas, alunos que necessitam de um olhar mais apurado sobre o seu processo de escolarização. São alunos com diferentes condições, deficiências físicas, visuais, intelectuais, altas habilidades/superdotação e mais recentemente os alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato da necessidade de relatar que nos dias atuais, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola. A inclusão para realmente fazer veracidade à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista como aqui é estudado que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva, pois já, há leis que determinam esta afirmação.

A aprendizagem da criança com TEA requer uma grande responsabilidade não só profissional, mas também pessoal, assim registrando o desenvolvimento, e é necessário que o professor tenha o desejo de fazer diferença na vida da criança com TEA. Mas para isso, é essencial se especializar para receber o aluno. O desenvolvimento da criança depende muito do comprometimento do professor, e



para isso, é necessário que o profissional elabore novas metodologias de trabalho.

O autismo tornou-se foco de pesquisas mais atuais, por ser um distúrbio do desenvolvimento que acompanha o indivíduo durante toda a vida. Seus sintomas estão associados à comunicação, comportamento e interação social e podem ser observados no início da infância. Dessa forma percebe-se as dificuldades da família, da escola e das demais pessoas que interagem com uma criança autista, sendo necessário que se tenha uma abordagem adequada e eficiente, para que a criança consiga se desenvolver durante sua vida escolar e social.

No contexto educacional a inclusão de pessoas com deficiências passou por controvérsias e amplas discussões, levando a reflexão sobre novas possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o tema da educação inclusiva de alunos autistas passou a despertar questionamentos principalmente pela transformação de todo o sistema educacional excludente que prevaleceu por muitas décadas, para um sistema inclusivo.

Portanto a inclusão escolar desses alunos tem como objetivo inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, com intuito de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção serão discutidos: Educação inclusiva um direito de todos e Escolas Inclusivas.

Educação inclusiva um direito de todos

Quando o Brasil assumiu o compromisso em Salamanca com a educação inclusiva, ele assumiu um compromisso internacional com a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização



Pesquisa na América Latina

Mundial das Nações Unidas a (UNESCO) e o (BM) Banco Mundial e fez diversas reuniões mostrando a necessidade e assumindo compromissos de melhorar a educação básica mediante a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Já em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, afirma que, os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social favorável com a meta de inclusão plena, tomando medidas que garanta:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Quando afirma-se que a educação é direito de todos, e necessário compreender que, a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo sendo assim, a aceitação da diversidade humana independentes dos fatores físicos e psíquicos torna-se indispensável diante de um processo de inclusão, visto que em uma sala de aula fazer os alunos valorizar e respeitarem diferenças se torna um desafio para os professores, evitar o bullying, “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, e construir uma sociedade inclusiva, é construir uma educação para todos”. Além disso, sugerimos que, as escolas podem ajudar neste processo é “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Nesta perspectiva é que se fala em “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e de-



veres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos. Antigamente pessoas que nasciam com alguma deficiência eram separadas, afastadas de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e de todo tipo de crendice. Felizmente nos dias atuais se concretiza uma constante busca a fim de incluir estas pessoas num processo educacional de forma eficiente.

Atualmente diversas leis garantem a inclusão dos alunos com necessidades especiais, entre elas estão: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN – Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional de Educação - Educação Especial e decretos como: Decreto nº2. 208/97 – Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto nº 3. 298/99 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/89; Decreto nº914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, todas juntas garantem a inclusão e buscam garantir uma educação de qualidade e igualitária a todos, aceitando as diferenças individuais de cada um como atributo e não como obstáculo.

O processo de inclusão busca a inserção de pessoas com deficiência no âmbito social e educacional. Fortalecendo a base ou o alicerce que inicia a inclusão social, para essa integração ser efetiva é necessário que tenha início na escola desde os anos iniciais na escola, as políticas públicas garantem essa implantação baseada em Leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos.

A LDB/96 assegura esse direito às pessoas com necessidades educacionais especiais, exigindo que os currículos sejam adequados ou modificados os métodos, técnicas, recursos, materiais, para atender as especificidades, entretanto a realidade de hoje demonstra que as instituições de ensino e grande parte dos profissionais pedagogos, responsáveis pelo cumprimento de todas essas leis não estão preparadas e nem estruturadas físico e psicologicamente para receber esta demanda de alunos especiais. Teóricos como Werneck (1997) e Gallo (1999) acreditam que a segregação não auxilia nem os deficientes como também os considerados normais e que a escola deveria através do currículo,



valorizar as diferenças e competências de cada indivíduo.

As escolas têm como característica ensinar o conhecimento produzido nos anos anteriores pelos seres humanos, e esses saberes são transmitidos por professores capacitados em determinadas áreas de conhecimento. Esse âmbito escolar deve ser um espaço organizado, com estruturas que favoreçam aos estudantes um ótimo desempenho intelectual e social.

Além de compartilhar conhecimentos, ela deve favorecer aos alunos circunstâncias para a troca de ideias, atitudes e comportamentos. “A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida.” (SILVA, 1995)

Isso significa que a escola não produz mercadorias, ela deve valorizar seus alunos de uma forma que a educação passada a eles seja de qualidade com certo domínio de conhecimentos. A escola tem por obrigação propiciar aos alunos um ensino adequado, conduzindo-os saberes que os permita segurança, qualificação e que os proporcione uma interação social favorável aos conhecimentos de mundo.

A inclusão escolar não passa de um desafio enfrentado por tantos profissionais. Em relação aos alunos com deficiência, a educação vem frisar o respeito à essas crianças e o direito a uma educação de qualidade. Referente a isso, ainda falta nas escolas práticas pedagógicas que os auxiliem no atendimento especificado desses alunos.

Nesse sentido, a introdução de alunos com necessidades especiais no ensino comum exige da escola uma revisão de políticas, condutas, planejamentos e metas ao alcance do desenvolvimento dos alunos.

Escolas Inclusivas

A educação inclusiva tem como seu primórdio a valorização da diversidade, a aceitação ao



diferente:

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (KUNC, 1992 apud CÂNDIDO, 2009).

Deficiência nenhuma impede a participação e a colaboração dessas crianças na sociedade. Acredita-se que elas podem ser parte eficaz da sociedade e capaz de se desenvolver profissionalmente e socialmente.

Em nenhum momento existirá inclusão se a sociedade se der por direito escolher quais deficientes poderão ser inclusos na escola. É comum deparar-se com professores e diretores que insistem em resistir perante a esse assunto. Ficam resumidos apenas a profissionais da área da saúde, no qual esquecem do lado pedagógico, que não é menos importante e não pode ficar para trás. Com isso o professor se sente um profissional incapacitado e despreparado a frente dessa realidade que é agravada pela falta de materiais adequados e falta de recursos financeiros.

As dificuldades encontradas nos espaços escolares começam das péssimas condições das estruturas físicas. A falta da formação dos professores também é um fator que dificulta bastante o crescimento e a aprendizagem dessas crianças. Atenta-se que, são muitos os problemas encontrados para a concretização de certas práticas na rede ensino. Existe muito preconceito pelo mundo a fora para com as pessoas que sofrem com algum certo tipo de necessidade. E que, esse tipo de comportamento atinge certas circunstâncias sociais.

Em termo de documentos e diretrizes cabe apresentar, mesmo que maneira sucinta, algumas leis e diretrizes que fundamentam a legislação brasileira, em se tratando de inclusão educacional.

A Constituição Federal de 1988 traz, no seu a Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida



Pesquisa na América Latina

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, 1988, Art.205)

Mas adiante, no Art. 206, a lei vem afirmar que o ensino será ministrado tendo base em alguns princípios, com destaque para o Inciso I, que defende “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse acesso é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, onde se inclui a criança com TEA (BRASIL, 1988).

A Constituição vem reforçar no seu Art. 208, Inciso III sobre estes alunos e defende que o atendimento educacional especializado deve ser garantido aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O evento em Salamanca representou um grande passo em favor da inclusão educacional. Neste contexto, o Brasil tornou-se, paulatinamente parceiro legal nessa luta pela inclusão.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (LDB, 1996, Art.59).

Na mesma direção, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, com destaque para aqueles que necessitam de atenção diferenciada, como os que possuem deficiências, transtornos de desenvolvimento ou alta habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Podemos perceber que as leis, pouco a pouco, foram assumindo uma preocupação com a educação das pessoas com TEA. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada pela Presidente da Re-



pública, Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana), que prevê a política nacional da proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei, no seu art. 1º, §2º, deixou claro que o indivíduo diagnosticado com o espectro autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA - incluída nas classes comuns de ensino regular - terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A Lei Berenice Piana, no seu Art. 3º chama a atenção para os direitos reservados às pessoas com TEA, que se apresentam com as seguintes particularidades: o direito à vida digna, à integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; o atendimento multiprofissional; a nutrição adequada e a terapia nutricional; os medicamentos; informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, ainda lhe são assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, Art.3º).

Mais recentemente, foi promulgada a Lei Nº13. 146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também sancionada, na época, pela Presidente Dilma Rousseff. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania.

De acordo com a atual Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).



Como se pode perceber, as leis de inclusão asseguram o atendimento inclusivo das pessoas com deficiência desde seu início de vida escolar até todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Diante desta síntese histórica, podemos observar que há muito que se fazer para que a educação inclusiva seja uma realidade em nosso país, muitas coisas de fato são verídicas e já foram inseridas, mesmo que no seu funcionamento existam lacunas visíveis que regulamentam esses direitos reservados as pessoas com TEA. No entanto, podemos ainda encontrar uma necessidade muito grande no que se refere à preparação dos professores em todos os níveis. Salientamos que a formação inicial e continuada é de grande importância para os mesmos, uma vez que os professores são a ponte nesse processo; são eles que podem oportunizar aos alunos o desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, cabe ao professor, respeitando o educando no seu próprio ritmo, dá-lhe suporte para que o mesmo seja capaz de interagir com o ambiente à sua volta, aprendendo. Ainda, destacamos que somente o professor com formação adequada é capaz de reconhecer a necessidade do aluno com TEA e utilizar técnicas que facilitem ao mesmo interagir, se expressar, aprender, se desenvolver.

A escola deve oferecer espaço e meios pedagógicos especializados para os tipos de deficiência do aluno. Segundo a Resolução n. 2/2001 em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

É válido considerar que é a falta de conhecimento, ou à não procura por informações que se atribui o preconceito que dificulta ainda mais a inserção dessas crianças na escola. Confirma-se mais



ainda que este preconceito é desagradável para todos. Com isso, as escolas estão se aperfeiçoando no que se diz respeito às informações e formações de seus alunados. Conforme o dito:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. (Pacheco, p.15,2007)

É um desafio para as escolas comuns de rede ensino, sabendo que é dever delas se reorganizarem para receber esses indivíduos, interrompendo a ideia de que são pessoas incapazes ou desqualificadas. A escola deve superar esses novos desafios, como também todo seu corpo docente e suas metodologias de ensino.

Dessa forma, uma escola só poderá ser mencionada como inclusiva quando, independentemente de qualquer situação, estiver favorável a cada aluno. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de base qualitativa, fundamentada na literatura contemporânea, preocupada com a inclusão escolar de crianças autista em educação básica, a saber, Pacheco (2007), Rosseto (2005), Freire (1996) e outros reconhecidos na área.

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Podemos somar a este acervo as consultas a



bases de dados, periódicos e artigos indexados com o objetivo de enriquecer a pesquisa. Este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI e LAKATOS, 2007). Desta forma segundo os autores acima, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

CONCLUSÃO

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, condição que também consta no artigo 54 da ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma síndrome comportamental que possui etiologias diferentes e algumas características como incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, distúrbios de linguagem, resistência ao aprendizado e não aceitar mudanças de rotina. As crianças com TEA possuem dificuldades funcionais que comprometem sua interação social.

Perante este panorama, esta pesquisa propôs ao leitor discutir o conceito de investigar sobre as dificuldades, e como tratar essa relação na sala de aula fundamentando-se em teóricos como Carvalho, Mazzota e outros. Apontam os referidos teóricos, além da LDB que os princípios éticos, respeito mútuo, diálogo, cooperação devem ser trabalhados na sala de aula e se não podem resolver, ao menos atenuam e muito as situações de conflitos na escola. Isso se deve ao fato de que busca-se



discutir e resolver coletivamente as causas dos conflitos e não apenas o conflito isolado.

Este artigo procurou mostrar que as dificuldades encontradas pelos professores na inclusão social podem ser evitadas, uma vez que abordagens são feitas a respeito de fatores que contribuem para que essas dificuldades sejam perpetuadas ou vencidas ao mesmo tempo, leva a comunidade escolar, constituída pelo corpo docente, família e principalmente professores, refleti sem a respeito da sua atuação no processo da dificuldade na inclusão social.

A concepção de alguns autores como (MAZZOTTA, 1996) afirma que toda escola tem um compromisso de aceitar e educar cada criança com necessidades especiais, pois todos os alunos têm o direito de estar dentro da escola regular. E desejável que na sala de aula haja todo tipo de aluno para que assim haja uma interação entre os demais alunos para obtê-los resultados satisfatórios em seu desempenho social.

De acordo com FREITAS (2006, p. 38.), a inclusão desafia, pois, a mudanças, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para um mais correto aproveitamento, o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, o envolvimento de toda a escola, dos pais, da comunidade, dos diferentes serviços e dos seus profissionais do sistema educativo.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



No decorrer deste artigo, pode-se concluir que as dificuldades encontradas pelos professores na inclusão social na escola é um processo que exige respeito, dedicação e compreensão ao próximo, tanto das instituições de ensino, quanto as pessoas que trabalham com esses alunos aceitando e dando apoio como cada um merece aceitando as diferenças de cada um desses alunos portadores de necessidade especiais.

A inclusão é uma realidade que não pode mais esperar melhores preparos por parte das instituições de ensino, como também dos responsáveis em promover a dignidade humana, buscando com isso os valores éticos para que todos tenham lugar e vez nos demais segmentos da sociedade.

Percebeu-se que a inclusão escolar não consiste em apenas inserir pessoas especiais dentro da sala de aula, mas necessitam da adequação de todo o ambiente físico e humano escolar. Para isso, precisamos de uma mobilização de toda a sociedade, a começar pelo governo, faculdades de educação, educadores e toda a comunidade em geral. Somente dessa forma a inclusão escolar e social será viabilizada

Conforme estudos realizados sobre as dificuldades encontradas pelos professores na inclusão social, observou-se com frequência, a dificuldade dos professores, a partir de seus fatos carregados de preconceitos, frustrações e medo, é precisa ter uma equipe técnica pedagógica na escola para uma ampla formação para os professores, mais sabe-se que muitos cursos de formação ainda não contribuem de forma efetiva para conhecimento que o professor precisa no seu cotidiano na sala de aula.

Diante disso, considerando o preconceito sofrido tanto pelas crianças quanto pelos seus familiares perante a sociedade, é de extrema relevância analisar e procurar meios para amenizar a discriminação que elas sofrem em ingressar na escola, no mercado de trabalho, em transportes públicos, lugares frequentados por ela.

REFERÊNCIAS



Pesquisa na América Latina

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL (2001). Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 88 Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 03 de dezembro 2019.

BRASIL.. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015.



Pesquisa na América Latina

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Disponível em: Acesso em: 03 de dezembro 2019.

CÂNDIDO, Moreno Patrícia. As dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar. 2009. Disponível em Acesso em 03 de dezembro 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

PACHECO, JOSÉ. Caminhos para a Inclusão um guia para aprimoramento da equipe escolar. São-Paulo: Ed. Artmed,2007.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 03 de dezembro 2019.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos. In:LEBEDEFF,T. B. PEREIRA, I. L. e S. Educação Especial - olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SILVA, A. S. da. (2011, dezembro). Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. Trivum (Vol. 3, n. 2, pp. 58-72). Rio de Janeiro.

SILVA. Rinalva C. Educação e qualidade. Piracicaba – SP: Unimep, 1995.



Capítulo

2

**ANÁLISE DO USO EXCESSIVO DAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA**



ANÁLISE DO USO EXCESSIVO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

ANALYSIS OF THE OVERUSE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ADOLESCENCE

Edilene Araújo¹

Kátia Gerlânia Soares Batista²

Resumo: O presente artigo analisou os impactos do uso excessivo das tecnologias da informação e comunicação sobre a vida dos adolescentes no contexto atual, através de exploração bibliográfica, transitando pelos diversos campos do saber científico, a Psicologia, a sociologia e outros. A discussão dessa temática torna-se bastante relevante partindo do pressuposto de que o uso excessivo das novas tecnologias vem prejudicando o desenvolvimento e o envolvimento desses adolescentes em seus contextos familiares e sociais. Muitos adolescentes estão demonstrando sérios problemas de adaptação ao contexto social, chegando a vida adulta totalmente dependentes de sua família de origem e com comportamentos profundamente imaturos emocionalmente, sem habilidades de adaptação interpessoais e despreparados para as demandas de ambientes de trabalho. Entretanto, consideramos também que o uso limitado e adequado pode trazer inúmeros benefícios para quem faz uso dessas mídias.

Palavras-chave: Adolescência. Desenvolvimento. Tecnologia.

1 Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande – PB. Especialista em Programa de Saúde da Família pela Faculdade de Ciências Médicas – FCM

2 Graduada em Serviço social pela UFPB, Mestre em Serviço Social pela UFPB, docente do Curso de Serviço Social do UNIFIP, Docente e Coordenadora da Pós Graduação UNICORP - Polo Cajazeiras



Abstract: The present article analyzed the impacts of the excessive use of the information technology and communication about teenager's lives in current context through bibliographical exploration, transiting through the various fields of scientific knowledge, psychology, sociology and others. The discussion of this theme becomes quite relevant based on the assumption that excessive use of the new technologies has been hampering the development and involvement of the teenagers in their family and social contexts. Adolescents are showing serious adaptation problems in social contexts, reaching adulthood totally dependent on their families and with deeply immature emotional behavior, without interpersonal adaptation skills and unprepared for the demands of work environments. However, we also consider that limited and adequate use can bring numerous benefits to those who use these media.

Keywords: Adolescence. Development. Technology.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a análise dos impactos do uso excessivo das novas tecnologias sobre a vida dos adolescentes no contexto atual. Para isso, foi traçado um breve contexto histórico do surgimento e incorporação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano das pessoas em geral e em específico dos adolescentes, pois essa faixa etária tem sofrido profundas modificações nos hábitos de vida depois que o smartphone tornou-se um dos principais desejos de consumo dos mesmos. Hoje o aparelho smartphone vem substituindo os grupos de amigos tão conhecidos e necessários para um desenvolvimento saudável. O celular hoje para os adolescentes tem assumido o lugar de amigo, objeto de inserção e aceitação em redes sociais presenciais e virtuais, tem substituído a necessidade de vínculo familiar e tem sido o principal meio de contato deste com o mundo.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a adolescência é a fase da vida que começa aos 12 anos e termina aos 17 anos. Como uma das fases da vida, requer um envolvimento do



sujeito numa perspectiva de preparação para o mundo adulto com todas as suas responsabilidades e cobranças. Num sentido ideal, o ser humano deve ter uma formação integral de modo a garantir que esse sujeito possa ser um cidadão independente e capaz de suprir suas próprias necessidades materiais e sociais. Nesse sentido, a formação escolar deve ter uma grande relevância para esse adolescente, na medida em que se espera que ela seja capaz de oferecer uma formação profissional que favoreça essa independência almejada.

No entanto, o que se percebe é que os adolescentes da atualidade têm negligenciado esse aspecto de seu desenvolvimento e os pais tem se perdido na tarefa de orientação dessa etapa da vida. Muitos adolescentes estão demonstrando sérios problemas de adaptação ao contexto social, chegando a vida adulta totalmente dependentes de sua família de origem e com comportamentos profundamente imaturos emocionalmente, sem habilidades de adaptação interpessoais e despreparados para as demandas de ambientes de trabalho.

Sabemos que a internet hoje possui uma infinidade de informações, oferecendo um amplo acesso a diversos conteúdos que podem ser utilizados com igual infinidade de objetivos, no entanto, as pesquisas têm mostrado que os conteúdos acessados pelos jovens não correspondem a objetivos específicos e variados. Muitas horas são desperdiçadas em jogos, redes sociais e bate-papos sem fim. Muitos adolescentes têm perdido a noção de tempo e espaço e vida social presencial imersos em ambientes virtuais sem que haja um pensamento que o oriente a amadurecer adequadamente.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa explorar a literatura existente, buscando coletar informações e dados de pesquisas recentes que apontem os impactos do uso excessivo das novas tecnologias, buscando apreender não apenas os aspectos negativos de seu uso, mas possibilitar que os próprios adolescentes sejam capazes de se identificarem sem maquiagem dos seus comportamentos e busquem novas formas de dialogar com a infinidade de possibilidades que essas novas tecnologias são capazes de proporcionar, numa perspectiva de não serem dominados, mas de dominarem esses meios atendendo as necessidades que estiverem dentro de seus desejos e objetivos de vida.



Pesquisa na América Latina

Com frequência os relatos dos adolescentes durante os atendimentos psicológicos na clínica apontam o uso abusivo do smartphone por parte destes. Alguns relatos referem que estes jovens passam noites sem dormir, e, a partir daí surgem as buscas, muitas vezes motivadas pelos pais, pela psicoterapia. Dados de pesquisas recentes apontam que o tempo utilizado por esses adolescentes são em redes sociais e em aplicativos de bate-papo online.

Considerando que a adolescência é uma fase da vida tão importante quanto qualquer outra no ciclo da vida e que cada fase não é estanque, mas interdependente, de modo que a fase da vida anterior prepara o sujeito a vivenciar a fase seguinte, atendendo as demandas e o tornando capaz de superar o que vier pela frente, é perceptível que o adolescente de hoje está se distanciando dessa perspectiva de responsabilidade futura na medida em que estão vivendo como se estivessem em stand by, ou seja, desconectados do contexto social do qual fazem parte, sem preparar-se para um futuro próximo, buscando ao máximo prolongar sua adolescência para além do tempo cronológico. Não trabalham ainda e muitas vezes perdem cedo o interesse pela escola, frequentando obrigados pelos pais ou para a família não perder o benefício social (Programa Bolsa Família - PBF) que em muitos contextos são a única renda fixa que a família possui. Entretanto, esse contexto de baixa renda não impede que esses mesmos adolescentes carentes tenham aparelhos de smartphone e acesso a internet com regularidade igual a qualquer outro adolescente com maior poder aquisitivo.

Sendo assim, torna-se de relevante importância a discussão dessa temática partindo do pressuposto de que o uso excessivo das novas tecnologias vem prejudicando o desenvolvimento e o envolvimento desses adolescentes em seus contextos familiares e sociais, entretanto, consideramos também que o uso limitado e adequado possa trazer inúmeros benefícios para quem faz uso dessas mídias. O grande segredo que também se transforma em desafio consiste em gerenciar o tempo e o espaço destinado ao seu uso.

DESENVOLVIMENTO



AS NOVAS TECNOLOGIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO

Estamos vivenciando desde as últimas décadas do final do século XX e início deste século XXI profundas transformações em todas as esferas possíveis: econômicas, sociais, políticas e culturais. Todas essas transformações têm como um dos principais fatores mobilizadores o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Vivemos sob uma nova forma de lidar com o mundo, muito mais fluido e globalizado onde as grandezas físicas de Tempo e Espaço que foram as principais referências para o desenvolvimento das sociedades humanas foram subvertidas. Vivemos hoje em uma sociedade que vem sendo conceituada de Sociedade da Informação.

O fato significativo é que essa nova sociedade se sustenta em grande medida, no desenvolvimento espetacular das TIC's durante a segunda metade do século XX. Como consequência desse desenvolvimento, estaríamos nas palavras de Castells (2000, p.60), diante de um “novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação” e associado a profundas transformações sociais, econômicas e culturais (COLL; MONEREO, 2010, p.15).

Enquanto a globalização diminui as fronteiras espaciais, a tecnologia reinventa noções de tempo, um construto fundamental e tido como universal para a “realidade” partilhada socialmente. É nesse sentido que Ferreira (2005, p.8) ilustra seu pensamento, afirmando que:

A sociedade pós-moderna, que fomenta a informação, a globalização, a abertura de mercados e, principalmente, a diminuição dos espaços através da velocidade da informação, promoveu uma evidente alteração no modo de vida do homem. O computador se tornou a invenção miraculosa do neo-liberalismo. Computadores pessoais, de bolso ou celulares surgiram com a proposta



Pesquisa na América Latina

de unir o homem ao mundo. E sem respeitar fronteiras, as tecnologias se infiltraram no cotidiano, não apenas nas elites urbanas, como também nos pequenos centros e, manipulando-as, incorporaram um estilo de viver.

Alguns autores divergem ao dividir o contexto histórico-social contemporâneo em modernidade e pós-modernidade, mas a verdade é que se percebem diferenças claras e evidentes, atestando e prescindindo de uma separação, entre o que se tinha antes e o que se tem hoje, quando dimensionamos a realidade em tempo e espaço.

Nesse sentido, contextualizando historicamente podemos esboçar um quadro bastante complexo. A modernidade, pautada, sobretudo no rigor da ciência, colocava o homem num espaço bastante claro, com suas regras e papéis sociais bem estabelecidos pela tradição, pela classe dominante e suas ideologias.

A estabilidade e o rigor, característicos desse momento, possibilitaram que o sujeito fosse visto a partir de determinados conceitos que iam se unindo até que se formasse uma “identidade”. Em outras palavras, conceitos como gênero, sexualidade, etnia, raça, classe social, nacionalidade etc. forneciam sólidas representações, que sem dúvida, poderiam rotular o sujeito, e este provavelmente os carregariam atado ao pescoço pelo resto da vida.

Embora estanque, essa ideia de rótulo, de identidade, possibilitava ao sujeito certa segurança, pois ao mesmo tempo em que as identidades diziam dele, delimitavam o papel e o espaço ocupado pelo mesmo. Identidade aqui pode ser entendida como sendo algo inerente ao sujeito, algo que constitui o sujeito para o outro, que o fixa, o estabiliza e o particulariza diante do geral.

Considerando esse sujeito da modernidade fica mais fácil vislumbrar melhor o caráter da pós-modernidade. Esta tem como marco as últimas décadas do século XX com a inserção e o uso das novas tecnologias no cotidiano, trazendo imensas e aceleradas mudanças no contexto macrossocial e também nas relações humanas de maneira geral que vão desde a relação que o próprio sujeito mantém



consigo até as relações deste com a família e com a sociedade. Lembrando que essa sociedade está ampliada, globalizada, o contexto social de um sujeito ultrapassa as fronteiras e limites das referências espaciais podendo ter amizades com pessoas do outro lado do planeta com cultura distinta da sua.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. As TIC têm tido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (COLL; MONEREO, 2010, p.17).

Nesse sentido, o uso dessas novas tecnologias vem sendo incorporado ao dia a dia das pessoas e os adolescentes constituem uma das faixas etárias dentro desse universo.

A ADOLESCÊNCIA

Muitos autores consideram a adolescência como o período de transição entre a infância e a vida adulta, entretanto, na maioria das vezes, vista sob esta perspectiva costuma-se negligenciar essa importante fase do ciclo da vida de uma pessoa. Em outras palavras, muitos autores consideram a adolescência como uma mera transição da infância para a vida adulta e pecam no sentido de não considerarem-na como mais uma fase do desenvolvimento bio-psíquico do indivíduo, tão importante como qualquer outra delas.



Pesquisa na América Latina

Outros autores preferem fugir do referencial biológico e analisam a adolescência como uma construção social e cultural. Segundo Calligaris (2000, p. 9), a adolescência é “... Uma criatura monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. Um mito, inventado no começo do século XX, que vingou, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. (...) Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época”.

Como uma construção social, Calligaris (2000, p.15-16) vai defender a ideia de que a adolescência funciona como uma espécie de “moratória”, pois:

Há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que por mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, para o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando ou amando, só que marginalmente. Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. (...) é com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida.

O início da adolescência parece claro entre os autores, ou seja, começa com as transformações da puberdade, mas seu fim é bastante indefinido. Note-se que seu fim equivale a dizer que a idade adulta com todas as responsabilidades já se torna possível e até imprescindível para que o ciclo de maturidade siga seu curso.

Na sociedade ocidental e capitalista, estes ritos de adolescência não são mais



tão definidos, ficando caracterizado o início da fase com as mudanças da puberdade; entretanto, o final da adolescência e a entrada no mundo adulto estão cada vez mais diluídos, o que torna muito mais difícil a confirmação da identidade como pessoa e a definição do seu lugar na sociedade (KOVÁCS, 1992, p. 55).

Para outros autores é preciso elaborar alguns critérios que indiquem o término da adolescência e que balizem os estudos acerca dessa importante fase do desenvolvimento. A determinação desse término da adolescência torna-se relevante na medida em que permite ao sujeito ser reconhecido como um adulto capaz e responsável tanto perante si mesmo quanto perante o outro.

Osório (1992) distingue alguns indicadores universais e atuais que assinalam o término da adolescência: estabelecimento de uma identidade sexual e possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis, capacidade de assumir compromissos profissionais e manter-se, aquisição de um sistema de valores pessoais e relação de reciprocidade com geração precedente (HUTZ; SILVA, 2002, p. 155)

Assim, sob o prisma biológico ou social, a partir do momento em que se começou a pensar e dar importância à adolescência houve um grande avanço na análise do desenvolvimento humano, pois é nesta fase que ocorre grandes mudanças biológicas e psicológicas no indivíduo. Por serem bruscas as mudanças no corpo e na mente, esse período caracteriza-se por forte instabilidade emocional. É o momento em que não se é mais criança e nem é adulto ainda. Os próprios pais não sabem como lidar com os filhos e incorrem na desmedida, amor demais ou responsabilidade demais e os filhos findam por ficarem confusos e sem norteadores.

A adolescência se apresenta, assim, no plano psico-afetivo, como uma tran-



Pesquisa na América Latina

sição da dependência para a independência, que gera múltiplas rupturas ou transformações, perdas e novas aquisições e também muita insegurança. Para o adolescente, esse crescer é angustiante, pois implica a perda da infância, do corpo e da identidade infantil, com todos os benefícios implícitos nessa condição (ROUCO, 1999, p. 94).

Erik H. Erikson, teórico de base freudiana, elaborou importante teoria acerca de estágios do desenvolvimento psicossocial, em que é possível perceber a influência do meio social sobre o desenvolvimento físico e psíquico de uma pessoa, desde o seu nascimento até a sua morte.

Há uma adaptação mútua entre o indivíduo e o ambiente, ou seja, entre a capacidade de um indivíduo para se relacionar com um espaço vital formado por pessoas e instituições e em contínua expansão, de um lado, e a disposição manifestada por essas pessoas e instituições no sentido de tornar o indivíduo parte da cultura em construção. (ERIKSON, apud HALL; LINDZEY, 1984, p. 65-66).

Erikson divide o desenvolvimento em oito estágios: os quatro primeiros ocorrem durante a infância e a meninice, o quinto durante a adolescência e os três últimos ocorrem a partir da maturidade. Tais estágios não são estanques e cada um irá contribuir consideravelmente para o desenvolvimento total da personalidade. Para Erikson, a adolescência constitui o momento em que o indivíduo torna-se capaz de conscientizar-se de si mesmo enquanto um ser dotado de qualidades e defeitos e capaz de elaborar planos. Além disso, o valor da fidelidade torna-se o centro do desenvolvimento da personalidade nesse período, possibilitando ao sujeito inserir-se em grupos, consolidando sua identidade de pertença e sedimentando ideologias.

A fidelidade é o fundamento sobre o qual se forma o sentido contínuo da



identidade. O substrato da fidelidade é obtido através da “confirmação” de ideologias e verdades, e também através da confirmação dos companheiros. A evolução da identidade baseia-se na necessidade humana inata de sentir que se pertence a algum gênero particular ou “especial” (...) (HALL; LINDZEY, 1984, p. 72).

Hall e Lindzey (1984, p. 72) assinalam ainda a possibilidade de nessa fase haver o desenvolvimento de uma identidade negativa, ou seja, o “sentimento de possuir um conjunto de características potencialmente ruins ou desprezíveis”, pois nesse momento os laços afetivos, basicamente familiares, começam a expandir-se. Os amigos e os grupos sociais secundários vão ganhar importância central nos quais tentam inserir-se e temem a rejeição e o isolamento, já outros preferem vivenciar esta fase, isolados e introspectivos.

É justamente nesse arcabouço de mudanças e vivências que os adolescentes da atualidade estão buscando e vivenciando suas experiências nas redes sociais. Nelas eles se encontram e se conectam a partir de afinidades e perfis pessoais que muitas vezes não têm relação muito próxima com seu “Eu”, tendo em vista que a identidade de um ser humano ainda se encontra em formação nessa fase da vida. Logo, trancados em seus quartos e conectados às telas dos seus smartphones, os adolescentes de hoje continuam carecendo do que os adolescentes de outras décadas atrás careciam: atenção, orientação, conselhos a partir de experiências e vivências que estão tendo, sentirem-se entendidos, compreendidos, acolhidos e pertencentes a algum grupo extrafamiliar.

No entanto, a imersão nas telas virtuais acaba afastando esses adolescentes do alicerce sobre o qual sua vida precisa ser construída, ou seja, no tempo presente e a partir do espaço e do contexto que o envolve. O mundo que é possível se conectar pelas comunidades virtuais na maioria das vezes não prepara o adolescente para o mundo do trabalho que vai ser cobrado na fase adulta da vida.



Apoiar o distanciamento desses adolescentes sob quaisquer justificativas é esquecer que o tempo passa para todos e em algum momento esse tempo que está sendo gasto com jogos e infundáveis bate-papos online será cobrado num futuro não muito distante.

METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa uma vez que esta oferece uma visão mais aprofundada dos fenômenos estudados através de uma descrição objetiva das informações, de modo que este tipo de abordagem não considera um único modelo de pesquisa, mas, possui uma especificidade metodológica para pesquisas de uma perspectiva social buscando a fidedignidade dos resultados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ainda assim, para obtenção dos resultados, fez-se o uso do método de pesquisa bibliográfica que se constitui no processo de tratar os dados que já foram publicados em artigos, revistas, anais, livros entre outros, a fim de analisá-los e discuti-los, emergindo novos resultados (PRODANOV, FREITAS, 2013).

CONCLUSÃO

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O cerne maior das discussões em torno da inserção das novas tecnologias no contexto das nossas vidas está na dificuldade cada dia maior em gerenciar o tempo do uso. De acordo com o filme/documentário “O Dilema das Redes”, as plataformas das redes sociais têm sido criadas para manter o usuário conectado o maior tempo possível. Existem algoritmos criados especificamente para selecionar os principais interesses de cada usuário quando acessa essas redes sociais de modo que esses



próprios programas são capazes de filtrar os conteúdos que despertem o interesse de cada usuário. Consequentemente, os usuários passam muito tempo conectados a esses programas e desconectados do contexto social do qual fazem parte.

No âmbito dessa discussão, encontramos a faixa etária da adolescência, trancados dentro de seus mundos virtuais e afastados de suas responsabilidades e obrigações. Os pais não estão preparados nem psicologicamente nem emocionalmente para lidar com essa realidade e por não conseguirem obrigar os filhos adolescentes a abrirem mão dessa rotina acabam por ceder a esse modo que os filhos estão gastando o seu tempo.

Durante muito tempo, os constructos de tempo e espaço foram verdadeiros pilares de referência para a vida humana. Enquanto seres humanos, deveríamos pautar nossas existências a partir do tempo que temos no ambiente em que vivemos. No entanto, as novas tecnologias trouxeram uma verdadeira revolução nesses conceitos de tempo e espaço. A possibilidade de conhecer e ter amigos do outro lado do mundo, em milésimos de segundos, coloca o que estavam distantes de nós na palma de nossas mãos. Some-se a isso os jogos virtuais em que os adolescentes interagem e o adversário que antes era uma máquina, hoje tem rosto, voz e emoção. Tudo isso tem mudado a rotina de vida de muitos adolescentes.

Na esfera econômica, as famílias também atravessaram uma fase de grande mudança. Desde muito cedo, o trabalho era a única maneira de garantir a subsistência de seus membros. A partir das mudanças nas políticas sociais, o estudo passou a ganhar destaque e a ter obrigatoriedade nas políticas públicas. Uma sociedade que idealizou e pensou em uma forma de reduzir as desigualdades sociais tendo a educação escolar como a porta de saída para reduzir essas desigualdades. Criou-se dessa forma o que Contardo Caligaris chama de “moratória” que deve ser vivenciada pelos adolescentes: um tempo de suas vidas onde não é mais possível ser criança e nem adulto ainda. Pensou-se socialmente e politicamente que a melhor forma de vivenciar essa fase fosse estudando tendo uma formação profissional que desse conta de atender as demandas da atual sociedade que também vinha de uma



cultura agropecuária para uma cultura em franco investimento e desenvolvimento industrial e carente de mão de obra especializada.

No entanto, como o contexto da vida humana atravessa todas as expectativas possíveis, nem todas as famílias desenvolveram essa capacidade de fazer com que seus filhos compreendessem essa dinâmica e os orientassem a seguir por esse caminho politicamente imaginado para eles. Nesse sentido, a própria família brasileira vive inserida num contexto macro político e social sem consciência da importância do seu papel e da sua função social, absorvido pela necessidade imperativa do atendimento das necessidades básicas familiares, a saber: promover a sua família a garantia de terem um teto para morar e comida a mesa para se saciarem todos os dias. E durante muito tempo foi esse o contexto da sociedade brasileira. Trabalhar pelo sustento diário. Sair desse paradigma para um outro onde o estudo se torna o centro e a principal forma de mudança parece um cenário pouco racional para a maioria da sociedade brasileira.

E nesse contexto surgiu a ideia de uma política de assistência social que foi pensado a partir da necessidade de garantir que cada família pudesse ter o básico necessário a sua sobrevivência e que com essa garantia fosse possível manter suas crianças e adolescentes nas escolas e nos institutos profissionalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a imensidão de informações contidas na internet, há que se pensar em uma forma de orientar crianças e adolescentes a lidarem com esses ambientes virtuais. Como tudo em nossa vida, nossas decisões, atitudes e comportamentos devem estar orientados para uma finalidade específica.

Se faz necessário desde muito cedo fazer com que a criança compreenda a dinâmica que é a sua vida sob os impactos que os processos pelos quais passamos ao longo do ciclo vital. Compreender



a responsabilidade que cada um precisa assumir no espaço que ocupa e dos impactos que suas escolhas tem sobre o futuro de suas existências.

Discutir a existência humana como ser no mundo, tal como propõem os grandes filósofos numa linguagem compreensível e acessível desde a mais tenra idade.

É preciso olhar pra esse imenso espaço de informações ao alcance da palma da mão e entender que deve existir uma educação que funcione desde cedo, uma educação orientadora e capaz de colocar o sujeito no centro de suas atitudes e atividades.

Entender que é necessário e possível sair do teatro de marionetes. E fazermos isso todas as vezes que colocamos um propósito nas nossas rotinas, em nosso dia a dia, numa atitude reflexiva: Entender que o segredo não vai estar na pergunta: “Por quê” estou fazendo isso, mas na resposta: “Estou fazendo isso PARA que isso possa ser possível pra mim”.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência. São Paulo. Publifolha, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gontuzo Seabra. ASSEF, Ellen Carolina dos Santos. Cozza, Heitor Francisco. Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e Relação com Desatenção e Hiperatividade. Universidade São Francisco. 2007.

COLL, César. MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre. Artmed, 2010.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº. 8069/1990.



FERREIRA, Janaina Martins. *As Subjetividades e as Novas Configurações de Tempo e Espaço*. Campina Grande – PB. UEPB, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, C. LINDZEY, G. *Teorias da Personalidade*. 18ª edição. São Paulo. E.P.U, 1984.

HAMDN, Amer Carvalheiro. PEREIRA, Ana Paula de Almeida. *Avaliação Psicológica das Funções Executivas: Considerações Metodológicas*. Universidade Federal do Paraná. Disponível em [www.scielo,br/prc](http://www.scielo.br/prc).

HUTZ, C. S., SILVA, D. F. M. *Abuso Infantil e Comportamento Delinqüente na Adolescência: Prevenção e Intervenção*. In: HUTZ, C. S. (Org). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.

KOVÁCS, M. J. (Org.). *Morte e Desenvolvimento Humano*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. ed. 2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

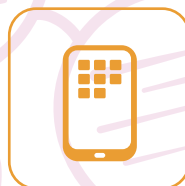
ROUCO, J. J. M. et al. *O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. Org.: Marcos Ribeiro. São Paulo. Ed. Gente: Cores - Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.



Capítulo

3

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E DA ATENÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDA- DE-TDAH



AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E DA ATENÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE-TDAH

NEUROPSYCHOLOGICAL EVALUATION OF EXECUTIVE AND ATTENTION FUNCTIONS IN CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT/ADHD-HYPERACTIVITY DISORDER

Gislandia Benjamim Cavalcante Maia¹

Kátia Gerlânia Soares Batista²

Resumo: O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se pela combinação dos sintomas de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, sendo o transtorno comportamental mais frequente em crianças que na atualidade, os sintomas de desatenção, hiperatividade e a impulsividade, trazem conseqüentemente um grande impacto no desenvolvimento acadêmico, assim como nas áreas do neurodesenvolvimento e convívio psicossocial. A presente pesquisa partiu da necessidade de refletir que apesar de os sintomas estarem presentes em outros ambientes, é na escola que eles mais se destacam e chamam a atenção de educadores e equipe escolar que percebem um comportamento diferenciado na criança que incluem hiperatividade, ou desatenção e baixa concentração ou ainda atitudes de impulsividade, entre outros, que comprometem o desempenho escolar e o relacionamento com colegas e adultos. A pesquisa justificou-se pela necessidade de se analisar criticamente os aspectos que permeiam o tema, como a avaliação neuropsicológica, métodos diag-

1 Graduada em Psicologia pela UEPB, Campina Grande-PB, Pós-graduada pela faculdade FACISA

2 Graduada em Serviço social pela UFPB, Mestre em Serviço Social pela UFPB, docente do Curso de Serviço Social do UNIFIP, Docente e Coordenadora da Pós Graduação UNICORP - Polo Cajazeiras



nósticos e tratamentos do TDAH. Esta análise se mostra relevante ao complementar uma corrente de reflexões críticas existentes em pesquisas sobre o TDAH utilizando-se do enfoque da neuropsicologia. O projeto configura-se como bibliográfica descritiva e seu teor qualitativo. O estudo é baseado em referenciais teóricos de vários autores, tais como: Barkley (2002), Lopes (2007) Phelan (2005) dentre outros, bem como em manuais de diagnósticos a exemplo do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TRTM). Este trabalho foi organizado com intuito de prestar melhor elucidação acerca da temática. No entanto, embora as informações estejam distribuídas no decurso de todo o estudo é importante mencionarmos que elas não são indissociáveis, mas complementares no que tange a sua discussão.

Palavras-chave: Avaliação. Atenção. Transtornos. Hiperatividade.

Abstract: Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) is described by the combination of symptoms of attention deficit, hyperactivity and impulsivity, being the most frequent behavioral disorder in children that currently, the symptoms of inattention, hyperactivity and impulsivity, consequently bring a great impact on academic development, as well as in the areas of neurodevelopment and psychosocial interaction. The present research started from the need to reflect that although the symptoms are present in other environments, it is at school that they stand out the most and draw the attention of educators and school staff who perceive a different behavior in the child that includes hyperactivity, or inattention and low concentration or impulsive attitudes, among others, which compromise school performance and relationships with colleagues and adults. The research was justified by the need to critically analyze the aspects that permeate the theme, such as neuropsychological assessment, diagnostic methods and treatments for ADHD. This analysis is relevant when complementing a chain of critical reflections existing in research on ADHD using the neuropsychological approach. The project is configured as a descriptive bibliography and its qualitative content. The study



is based on theoretical references from several authors, such as: Barkley (2002), Lopes (2007) Phelan (2005) among others, as well as diagnostic manuals such as the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV -TRTM). This work was organized in order to provide a better understanding of the theme. However, although the disconnected information distributed throughout the study, it is important to mention that it is not inseparable, but complementary, not that it concerns its discussion.

Keywords: Evaluation. Attention. Disorders. Hyperactivity.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os sintomas de desatenção, hiperatividade e a impulsividade, trazem conseqüentemente um grande impacto no desenvolvimento acadêmico, assim como nas áreas do neurodesenvolvimento e convívio psicossocial. Além disso, reflete de forma consistente no seu funcionamento adaptativo e autorregulação emocional. A intervenção terapêutica do TDAH envolve uma abordagem multimodal, englobando intervenções psicossociais e medicamentosas.

A literatura mostra os estimulantes como às medicações de primeira escolha, entre eles o metilfenidato, mostrando assim eficácia no tratamento. O tratamento com estimulantes para o TDAH leva a uma melhora dos sintomas ao longo do dia. O objetivo clínico do tratamento não se resume somente em melhorar os sintomas, mas também promover a funcionalidade ideal nos domínios emocionais, comportamentais, acadêmicos e sociais.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de analisar criticamente os aspectos que permeiam o tema, como a avaliação neuropsicológica, métodos diagnósticos e tratamentos do TDAH. Esta análise se mostra relevante ao complementar uma corrente de reflexões críticas existentes em pesquisas sobre o TDAH utilizando-se do enfoque da neuropsicologia.



Pesquisa na América Latina

A presente pesquisa partiu da necessidade de refletir que apesar de os sintomas estarem presentes em outros ambientes, é na escola que eles mais se destacam e chamam a atenção de educadores e equipe escolar que percebem um comportamento diferenciado na criança que incluem hiperatividade, ou desatenção e baixa concentração ou ainda atitudes de impulsividade, entre outros, que comprometem o desempenho escolar e o relacionamento com colegas e adultos.

As causas desse transtorno, embora muito pesquisadas e atribuídas a uma combinação de fatores genéticos, biológicos e ambientais, ainda não foram completamente definidas, até mesmo pela frequência das comorbidades, o que dificulta a adoção de estratégias preventivas e curativas. As variações clínicas estão associadas entre outras etiologias, às variações dos processos biológicos implicados na origem de seus sintomas. Apesar de ainda não existir compreensão total a respeito dos mediadores bioquímicos envolvidos, as evidências obtidas através de estudos farmacológicos, de neuroimagem e de pacientes com lesões cerebrais sugerem que as catecolaminas, dopamina e norepinefrina, tenham papel fundamental na fisiopatologia do transtorno.

Diante disso, considerando o avanço das pesquisas em neurociências acerca das Funções Executivas e sua direta relação com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), este estudo propõe um levantamento bibliográfico que contemple os conceitos do TDAH e das Funções Executivas para uma análise da relação entre ambos. Apresenta também um levantamento sobre ações e intervenções de estimulação das funções executivas com objetivo de promover a prevenção e minimização dos sintomas do TDAH ao longo da vida do portador, proporcionando, dessa forma, melhor qualidade de vida para ele e sua família. E considera, ainda, de suma importância, a divulgação dessas pesquisas entre gestores de políticas públicas educacionais devido à relevância do tema e por haver pouca divulgação nos meios educacionais.

Dessa forma, este artigo foi organizado com intuito de prestar melhor elucidação acerca da temática. No entanto, embora as informações estejam distribuídas no decurso de todo o estudo é importante mencionarmos que elas não são indissociáveis, mas complementares no que tange a sua



discussão.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção serão discutidos as seguintes temáticas: Conhecendo um pouco da história: TDAH e Avaliação das funções executivas em crianças com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade-TDAH.

Conhecendo um pouco da história: TDAH

De acordo com Rotta et al., (2006 p. 365), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade “é um transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia”. Autores ainda afirmam que suas causas podem ser caracterizadas pelos fatores biológicos, pré, peri e pós natal, familiares, ambientais, sociais e culturais.

Indivíduos acometidos com o TDAH apresentam problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade, além desses aspectos, eles estão propensos a apresentar dificuldades temporais, organizacionais e de conduta (DUMAS, 2011).

Em alguns casos, esses sintomas podem refletir no processo de aprendizagem, mesmo que o déficit de atenção seja ou não associado com a hiperatividade, pois “frequentemente comprometem o rendimento escolar, já que a atenção seletiva a estímulos relevantes é condição para a ocorrência das aprendizagens em geral, particularmente as escolas” (ROTTA et al., 2006, p. 365).

No fim da Primeira Guerra Mundial, abateu-se sobre alguns países a epidemiologia de encefalite, acarretando uma proporção fundamental para o TDAH, pois foi quando surgiu uma das primeiras descrições sobre mudanças de comportamentos, como tagarelice, crises emocionais, entre outros, a qual subsidiou aos autores a hipótese de que crianças hipercinéticas apresentavam algum



tipo de lesão cerebral, sem causas definidas.

Assim, no decorrer do século XX, o transtorno passou a receber diversas denominações, como a de Lesão Cerebral Mínima, Disfunção Cerebral Mínima, Hipercinética, Síndrome Hipercinética da Infância e Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (DUMAS, 2011), sendo hoje caracterizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, e pela Classificação de Doenças Internacionais (CID-10, 1993) como Transtorno Hipercinético.

De acordo com o DSM-V (2014), pessoas com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade apresentam características como o de excesso de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, interferindo no desenvolvimento desse indivíduo.

No manual diagnóstico são listados sintomas que especificam as características do TDAH. Na desatenção são listados nove sintomas, como: a dificuldade de manter atenção em tarefas, dificuldades em seguir instruções, esquecimento de atividades cotidianas, frequentemente aparenta não escutar as solicitações feitas, dificuldades em organizar tarefas e atividades, dificuldade em prestar atenção em detalhes ou comete erros por distração nas tarefas escolares, constantemente perde materiais escolares, distrai facilmente por estímulos externos e reluta em atividades que necessitam de um esforço mental mais prolongado.

Na hiperatividade e impulsividade também são listados nove sintomas, sendo estes: se remexer com frequência ou batucar as mãos e pés, correr ou subir nas coisas em situações inapropriadas, tagarelice, levantar-se em momentos que espera que fiquem sentados, tem dificuldades para participar calmamente das brincadeiras, normalmente são pessoas eléctricas e tem dificuldades em esperar sua vez.

Para o diagnóstico do transtorno é necessário seis ou mais sintomas persistentes por no mínimo seis meses, observados em mais de um contexto, evidenciando que esses sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico e profissional.



O DSM-V (2014), determina três subtipos do TDAH, a primeira refere-se à apresentação combinada que se caracteriza com o preenchimento da desatenção e hiperatividade-impulsividade. A segunda é a apresentação predominante-desatenta que se refere à característica da desatenção sem a hiperatividade-impulsividade. E por fim, a apresentação predominante-hiperativa/impulsiva, que se caracteriza com o preenchimento da característica da hiperatividade-impulsividade, sem a desatenção.

Na CID-10 (1993) o Transtorno Hipercinético é caracterizado por combinação de um comportamento hiperativo com a desatenção marcante, falta de persistência nas atividades, condutas invasivas, desorganização e falta de controle. Entretanto, não existe uma etiologia específica, sendo que seus principais sintomas aparecem nos seus primeiros cinco anos de vida, persistindo até a vida adulta.

Para o diagnóstico desse transtorno com base nessa classificação é necessário que a atenção esteja comprometida, seja pelas interrupções de atividades ou pelas tarefas inacabadas, sendo também necessário que o indivíduo apresente características da hiperatividade, ou seja, inquietação excessiva em situações que necessitem de calma, algazarras, entre outros.

Portanto, com todos esses avanços no que cerne ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade citados acima, se faz necessário mudanças e novas diretrizes no sistema educacional brasileiro, propiciando uma melhor formação dos profissionais, capacitando-os para lidar com essa nova demanda e fazer uso das leis que garantem o acesso à escola, permitindo as crianças, o direito de estudar, aprender e serem atendidas em suas especificidades, não sendo necessário as mesmas serem convidadas a sair da escola, como acontece com muitos educandos.

Avaliação das funções executivas em crianças com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade-TDAH



O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade ou TDAH é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com a atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade (Barkley, 1997; 2002). Esses problemas se refletem em prejuízos na vontade da criança em controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo, em ter em mente objetivos futuros e consequências (Barkley, 2002).

É o transtorno psiquiátrico mais comum da infância e adolescência, sendo definido no DSM-IV como um distúrbio comportamental que consiste em um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente e grave do que aquele observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento, ocorrendo em múltiplos ambientes e causando grande comprometimento funcional, não atribuível primariamente a outros distúrbios (APA, 2000).

Inicia-se na infância, prolonga-se na adolescência e vida adulta causando sérios prejuízos no funcionamento global dessas pessoas. As manifestações dos sintomas vão mudando em qualidade e intensidade ao longo do desenvolvimento, mas a maioria dos portadores continua a apresentar alguns sintomas na idade adulta.

As características centrais do transtorno, desatenção, hiperatividade e impulsividade, cursam com grande heterogeneidade clínica (Roman et al., 2002) e afetam de modo adverso o desempenho acadêmico, os relacionamentos social e familiar, o ajustamento psicossocial e a vida profissional dos portadores (Phelan, 2005).

Na adolescência os sintomas de hiperatividade tendem a diminuir, entretanto, os sintomas de desatenção e impulsividade permanecem de forma mais acentuada (Dulcan et al., 1997; Castellanos, 1997 apud Andrade, 2003). Comprometimentos nos adolescentes incluem desatenção, déficits no controle dos impulsos, desorganização, dificuldades em estabelecer prioridades e em usar estratégias na resolução de problemas, resultando em baixo rendimento escolar, baixa autoestima, difícil relacionamento com os pares e desempenho profissional imprevisível (Phelan, 2005; Dulcan et al., 1997). Portanto, conhecimento do desenvolvimento normal da criança e o perfil de sintomas do TDAH na



adolescência são essenciais no diagnóstico, uma vez que características normais do desenvolvimento podem ser interpretadas como sintomas do transtorno, exigindo cautela no diagnóstico, particularmente na idade pré-escolar.

Segundo Rohde e Halpern (2004) são indícios da presença do transtorno:

1- A duração dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade – normalmente eles iniciam-se cedo, desde a idade pré-escolar, e persistem por períodos de vários meses de sintomatologia intensa; 2-Frequência e intensidade – no diagnóstico é necessário a presença frequente de seis ou mais sintomas de desatenção e/ou seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade; 3-Persistência dos sintomas em mais de um contexto ao longo do tempo a presença dos sintomas devem ser identificadas em vários ambientes (na escola, em casa, durante as atividades de lazer), e permanecerem constantes ao longo do período avaliado (sintomas que ocorrem apenas em um ambiente e flutuações na sintomatologia com períodos assintomáticos, não são características de TDAH);4-Prejuízo clínico significativo – sintomas de hiperatividade/impulsividade sem prejuízo funcional podem significar mais estilos individuais de funcionamento e temperamento do que o transtorno propriamente dito; 5-Interpretação dos sintomas – é necessário não só a listagem dos sintomas mas também o entendimento do seu significado (p. ex: é importante verificar se a criança não segue instruções porque não consegue manter a atenção durante uma explicação ou por um comportamento de oposição e desafio a pais e professores).

Barkley em 1997 propôs um modelo de disfunções executivas para explicar o quadro clínico



50



comportamental e os déficits cognitivos usualmente descritos no TDAH. Este modelo compreende cinco maiores funções executivas que habilitam o indivíduo no reconhecimento e controle de suas ações direcionadas a metas: controle inibitório, memória operacional não-verbal, memória operacional verbal, auto regulação da emoção e motivação, e, reconstituição (análise e síntese comportamentais).

Segundo Barkley, dessas cinco funções executivas o controle inibitório é o mais deficiente no TDAH podendo trazer mais prejuízos sociais e psicológicos que as outras quatro funções executivas (Spencer, 2002).

Crianças com TDAH apresentam uma diminuição na capacidade de inibição do comportamento e/ou do controle de impulsos, manifestados por dificuldades em conter suas respostas frente a uma situação e para pensar antes de agir. Normalmente são excessivas, falam alto, fazem comentários sem pensar e com frequência monopolizam as conversações. A capacidade de parar, pensar, planejar e então agir, assim como a de sustentar a ação face a distrações é considerado problema crucial no TDAH. Este modelo defendido por Barkley explica os comportamentos de TDAH do tipo combinado e com predomínio de hiperatividade/impulsividade, mas não os tipos de TDAH com predomínio de desatenção.

O TDAH está associado a vários déficits neuropsicológicos, demonstrados em crianças, adolescentes e adultos que interferem com o seu adequado funcionamento e com sua adaptação às demandas sociais (Seidman et al., 1997; Schmitz et al., 2002). A presença de comorbidades com outros transtornos neuropsiquiátricos, frequentemente associados ao TDAH, não parece ser determinante de tais déficits (Souza et al., 2001). Entretanto, segundo Lezak 1995, em indivíduos hígidos, esses fatores são considerados modificadores de desempenho em testes neuropsicológicos.

Apesar das controvérsias existentes sobre a habilidade das medidas neuropsicológicas em prover a melhor compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos no TDAH, estas medidas possibilitam documentar diferenças clínicas encontradas entre pacientes com TDAH e normais no âmbito



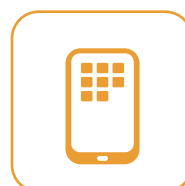
neuropsicológico.

O exame neuropsicológico (ENP) do paciente com TDAH nos permite traçar o seu perfil cognitivo, identificando assim as funções cerebrais comprometidas e as preservadas, promover estratégias eficazes de intervenção terapêutica, estabelecer uma base para o seguimento clínico do caso e verificar a eficácia do tratamento farmacológico. Ele é essencial no TDAH em comorbidade com transtorno de aprendizagem, pois, identifica eventuais dificuldades cognitivas que podem estar diretamente influenciando o desempenho acadêmico, como por exemplo, a dislexia.

Segundo os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais V (DSM-V), o TDAH pode se manifestar em três formas de apresentação, sendo: 1- predominantemente desatenta; 2- predominantemente hiperativa/impulsiva; e 3- de apresentação combinada, em que estão presentes os dois sintomas, desatenção e hiperatividade. O indivíduo diagnosticado com TDAH pode apresentar somente sintomas de desatenção, somente de hiperatividade/impulsividade, ou a combinação desses dois grupos. Além disso, o TDAH é classificado em Leve, Moderado e Grave, de acordo com o grau de comprometimento que os sintomas causam na vida do sujeito.

Para Fernandes (2014), estudos de vários autores revelam que a forma de apresentação predominantemente desatenta traz maiores prejuízos à aprendizagem, visto que a dificuldade recai sobre a atenção concentrada, função básica para todas as outras funções mentais. Descreve que na apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, o indivíduo apresenta maior prejuízo nas interações sociais, devido ao comportamento agitado, impulsivo e à dificuldade em seguir regras. Por fim, menciona que na apresentação combinada o prejuízo incide tanto na aprendizagem como nas interações sociais.

O diagnóstico para o TDAH é realizado clinicamente por médico especializado que deve investigar a história clínica, atual e pregressa do pacientes e familiares, para coletar informações quanto à presença de casos de TDAH na família e outras patologias correlacionadas, além de conhecer o histórico pré-natal desde a gestação, parto, exposição do feto às substâncias farmacologicamente ativas,



tabaco, álcool e drogas. Outras informações relevantes se referem ao desenvolvimento motor, social, habilidades de linguagem, hábitos de sono, higiene e desempenho escolar do paciente.

Estudos revelam que uma grande porcentagem das crianças com TDAH continuam a ter sintomas clinicamente significativos na fase adulta, e entre os fatores de risco para persistência estão gravidade dos sintomas na infância, sintomas combinados de desatenção e hiperatividade/impulsividade, mais amplitude de prejuízo na infância, deficiências acadêmicas, comportamentais e sociais.

Em relação às causas do TDAH, a literatura confirma a existência dos fatores ambientais e/ou hereditários. Dentre os fatores de risco ambientais para o TDAH, destaca o papel da prematuridade e do tabagismo materno durante a gravidez, além de sintomas semelhantes aos do TDAH em crianças intoxicadas por chumbo.

De acordo com a ABDA (2007), a hipótese de fatores hereditários foi demonstrada em estudos usando famílias, casos de gêmeos e adoção, onde se descobriu que há o envolvimento de vários genes. A probabilidade de que a criança terá um diagnóstico de TDAH aumenta até oito vezes se os pais também tiverem o transtorno. Os estudos com gêmeos comparam gêmeos univitelinos e gêmeos fraternos (bivitelinos), quanto a diferentes aspectos do TDAH (presença ou não, forma de apresentação, gravidade etc.) e concluíram que os univitelinos são muito mais parecidos (também se diz “concordantes”) do que os fraternos, chegando a ter 70% de concordância, o que evidencia uma importante participação de genes na origem do TDAH.

Silva e Takase (2010) destacam que a atenção é um dos processos cognitivos com mais prejuízo no TDAH e estudos mostram algumas regiões cerebrais envolvidas nesse processo, como o núcleo acumbente, uma região importantíssima do sistema de recompensa, sendo considerado o centro de prazer do cérebro. Destacam, ainda, que estudos de outros pesquisadores mostram que anormalidades no funcionamento cerebral de uma criança com TDAH aumentam a recaptção da dopamina, diminuindo a sua concentração, interferindo na atenção.

As informações fornecidas pelas neurociências mostraram de forma inequívoca que os cé-



rebros das crianças com TDAH são diferentes daqueles de crianças-referência e o foco das pesquisas mudou de um modelo baseado em diferenças regionais do cérebro para um contexto caracterizado por uma conectividade alterada entre várias áreas, apesar de não terem sido encontrados nenhum marcador neurobiológico, que seja ao mesmo tempo sensível e específico. (CORTESE E CASTELLANO, 2010, p.22).

Assim, o diagnóstico desse transtorno ainda está baseado em critérios comportamentais, embora as pesquisas nessas áreas estejam muito avançadas para novas descobertas.

As funções executivas abrangem subdomínios específicos do comportamento que incluem (Tekin & Cummings, 2002; Fuster, 2000; Saboya et al., 2002):

habilidades em resolver problemas complexos (tais como: aprender novas informações e usar criatividade);planejamento; julgamento; intenção ou capacidade de gerar comportamentos intencionais; auto regulação (flexibilidade para mudar comportamentos, ajustando- os conforme a meta);comportamento direcionado a um objetivo; ordenação temporal de eventos externos e internos; uso de habilidades verbais no discurso; verificação do desempenho ao longo do tempo; inibir estímulos competitivos; antecipar consequências.

Essas funções vão amadurecendo à medida que a criança cresce até a idade adulta e são disfuncionais em várias doenças neuropsiquiátricas (Tekin & Cummings, 2002). Os substratos neurais das funções executivas correspondem aos circuitos frontais e suas conexões subcorticais e com o córtex posterior.

Posteriormente, para lidar com a associação entre as informações mantidas nos sistemas de suporte e promover sua integração com informações da memória de longa duração, Baddeley, em 2000, inseriu um quarto componente no modelo, denominado “buffer” episódico, que corresponderia a um sistema de capacidade limitada, capaz de juntar a informação provinda dos sistemas subsidiá-



rios (de outras modalidades sensoriais) e da memória de longo prazo, numa representação episódica unitária e tornando-se consciente (Santos, 2004; Helene & Xavier, 2003).

Dias et al., (2010), enfatiza que apesar dos diversos quadros nos quais alterações do funcionamento executivo estão presentes, grande número de evidências confirmam a presença da disfunção executiva no TDAH.

Para Aboya et al., (2007), alguns autores também concordam que o TDAH deve ser compreendido como uma síndrome disexecutiva que gera a incapacidade dessas funções em processar e elaborar ações adaptadas. Estudos mostram que os sintomas de desatenção são os que estão mais associados ao comprometimento das funções executivas e ao comprometimento adaptativo.

Portanto é importante considerar que as crianças são extremamente sensíveis aos fatores estressantes, e quanto mais vulneráveis estiverem, mais difícil se torna o processo de amadurecimento das habilidades associadas às funções executivas.

METODOLOGIA

A pesquisa configurou-se como bibliográfica descritiva e seu teor qualitativo. O estudo é baseado em referenciais teóricos de vários autores, tais como: Barkley (2002), Lopes (2007) Phelan (2005) dentre outros, bem como em manuais de diagnósticos a exemplo do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TRTM).

A pesquisa foi realizada por meio de livros, sites e revistas eletrônicas.

CONCLUSÃO

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se pela combinação



dos sintomas de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, sendo o transtorno comportamental mais frequente em crianças. A incidência em crianças e adolescentes, de acordo com vários estudos realizados em diferentes regiões e culturas tanto no Brasil quanto internacionalmente, varia de 3 a 6%, determinando prejuízos no âmbito familiar, escolar e social, bem como no desempenho acadêmico e no desenvolvimento emocional e afetivo. Acredita-se que esses comprometimentos estejam relacionados a um padrão de comportamento desatento, impulsivo e inquieto.

Considerado como um dos transtornos de maior prevalência na infância e adolescência, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é também um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil. Os sintomas clássicos da síndrome são geralmente associados aos traços comportamentais de desatenção, hiperatividade e impulsividade (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Pode-se observar que o debate em torno do TDAH tem ganhado força nos últimos anos em virtude do aumento do número de diagnóstico, inicialmente identificado somente em crianças, principalmente em idade escolar, passando a ser feito em adolescentes e adultos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed. (DSM-IV) definiu cinco critérios, divididos em subgrupos, onde a tríade composta pelos sintomas de hiperatividade, desatenção e impulsividade são a base para se estabelecer um diagnóstico médico.

Independente dos sistemas classificatórios utilizados as crianças com TDAH são facilmente reconhecidas em clínicas, escolas e em casa (Rohde et al., 2001; Dulcan, 1997). Os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças (com os pais e/ou colegas e amigos), de sistemas educacionais inadequados, ou estar associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência. Portanto, para o diagnóstico de TDAH é importante considerar estes sintomas na história de vida da criança (Phelan, 2005; Rohde e Halpern, 2004; Goldstein e Goldstein, 2004).

Em relação às funções executivas compreendem uma classe de atividades que capacitam



o indivíduo no desempenho de ações voluntárias orientadas para metas específicas (Fuster, 2000). Englobam processos responsáveis por focalizar, direcionar, regular, gerenciar e integrar funções cognitivas, emoções e comportamentos, visando à realização de tarefas simples e à solução ativa de problemas (Saboya et al., 2002).

As principais funções executivas do lobo frontal que apresentam alterações vinculadas ao TDAH, de acordo com os estudos de Lopes e Hazin, 2005, são: organização, hierarquização e ativação da informação; focalização e sustentação da atenção; alerta e velocidade de processamento; manejo da frustração e modulação do afeto; e utilização e evocação da memória de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que na avaliação neuropsicológica do TDAH é importante a seleção de testes que além de abranger diferentes domínios cognitivos (eficiência intelectual, linguagem, memória, etc) contemplem mais minuciosamente as funções executivas e atencionais, sabidamente disfuncionais neste transtorno.

Diante disso, pode-se constatar com diversas pesquisas e observações em âmbito escolar, que o TDAH está entre a maior demanda encaminhada aos serviços de saúde pela escola. Trata-se de um transtorno de grande impacto na vida social e acadêmica do sujeito.

Enfim, foi possível observar que, a apresentação clínica varia de acordo com o estágio do desenvolvimento, sendo que nas fases pré-escolares os sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade são mais frequentes do que os sintomas de desatenção. Entretanto, deve ser lembrado que uma atividade motora mais intensa é característica dessa faixa etária sendo necessário comparar a intensidade dos sintomas e o seu conseqüente prejuízo funcional com o perfil de comportamento normal do desenvolvimento.



Portanto é fundamental dar maior ênfase na qualificação do perfil disexecutivo e desatentivo nos portadores de TDAH, através de protocolos específicos, com testes mais sensíveis para diferentes modalidades executivas e ativas, o que poderia ser um caminho para se estabelecer marcadores neuropsicológicos diferenciados, que auxiliariam no diagnóstico diferencial com outros transtornos neuropsiquiátricos, campo este que oferece muitas áreas para pesquisa em neurociência.

REFERÊNCIAS

APA - Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ABDA Associação Brasileira do Déficit de Atenção <<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>> Acesso em: maio. 2020.

BARKLEY RUSSELL A. ADHD and the nature of self-control. New York: The Guilford Press, 1997.

BARKLEY RUSSELL A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASEY, B.J.; CASTELLANOS, F.X.; GIEDD, J.N.; MARSH, W.L.; HAMBURGER, S.D.; SCHUBERT, A.B.; VAUSS, Y.C.; VAITUZIS, A.C.; DICKSTEIN, D.P.; SARFATTI, S.E. & RAPOPORT, J.L. Implication of right frontostriatal circuitry in response inhibition and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (3): 374-383, 1997.



CONNERS C. KEITH. Forty years of methylphenidate treatment in Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder, *J. Atten. Disord.*, Suppl. 1:S17-30, 2002.

CORTESE, Samuele, CASTELLANOS, Franciso Xavier, NYU Langone Medical Center Child Study Center, EUA, Nathan Kline Institute for Psychiatric Research, EUA Dezembro 2010 (Inglês). Tradução: julho 2019.

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010.

DSM-IV-TRTM. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 4ª ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DULCAN, M.,M.,D.,et al.; Practice Parameters for the Assessment and Treatment of Children, Adolescents, and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 36:10 Supplement, Washington, D.C., 1997.

FUSTER J., M., Executive frontal functions, *Exp Brain Res*, 133:66–70, 2000.

GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança, 10ª ed., Campinas, Papirus Editora, 2004.

HELENE A., F., & XAVIER, G., F.,A construção da atenção a partir da memória, *Ver. Bras. Psiquiatr.*, vol. 25 suppl. 2, São Paulo, 2003.



LEZAK, D. M. Neuropsychological Assessment, II. A compendium of tests and assessment techniques, 9. Orientation and Attention, 11. Memory I: Tests. 12. Memory II: Batteries, paired memory tests, and questionnaires. 15. Concept Formation and Reasoning. Oxford: Oxford University Press, 3rd ed., 1995.

LOPES, Regina Maria Fernandes; NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes do; BANDEIRA, Denise Ruschel. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. Aval. psicol., Porto Alegre , v. 4, n. 1, jun. 2005.

PASTURA, Giuseppe; MATTOS, Paulo; ARAUJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 65, n. 4a, Dec. 2007.

PHELAN, T. W. - TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Sintomas, Diagnósticos e Tratamento, São Paulo, M. Books do Brasil Editora LTDA, 2005.

ROHDE, LUIS; BARBOSA, GENÁRIO; POLANCZYK, GUILHERME; EIZIRIK, MARIANA; RASMUSSEN, ERIK; NEUMAN, ROSALIND; TODD, RICHARD. Factor and Latent Class Analysis of DSM-IV ADHD Symptoms in a School sample of Brazilian Adolescents. Journal of the American Academy for Child and Adolescent Psychiatry, n. 40, 6, 2001.

ROMAN T., ROHDE, L., HUTZ, M.,H., Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, Ver. Bras. Psiquiatr., vol. 24, nº 4, São Paulo, 2002.

SABOYA E., FRANCO C.A., MATTOS P., Relationship among cognitive process in executive func-



tions, *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, vol. 51, nº2, 2002.

SANTOS, F. H.; DE MELLO, C. B. Memória Operacional e Estratégias de Memória na Infância. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O.F (Org.) *Neuropsicologia Hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SEIDMAN LJ, BIEDERMAN J, FARAONE S, ET AL.: A pilot study of neuropsychological function in ADHD girls. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1997; 36, 366-373(b)

SILVA, J. V. A.; TAKASE, E. Aspectos neurobiológicos do TDAH e a TCC como modelo psicoterápico. *Revista Digital*, Nº141. Recuperado em, v. 28, 2010. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd141/aspectos-neurobiologicos-do-tdah.htm>> Acesso em: maio. 2020

SCHMITZ, M., CADORE L., PACZKO M., KIPPER L., CHAVES, MD., ROHDE L.A., MOURA C., KNIJNIK, M., Neuropsychological Performance in DSM-IV ADHD Subtypes: Na Explo Study With Untreated Adolescents, *Can J. Psychiatry*, 47: 863 - 869; 2002.

SOUZA I., SERRA M.A., MATTOS P., FRANCO V.A., Comorbidades em crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção. *Arq. Neuro-Psiquiatr.* Vol. 59, nº 2B, São Paulo, 2001.

SPENCER, J., T., BIEDERMAN; J., WILENS, E., T & FARAONE V. Overview and Neurobiology of Attention-Defict/Hyperactivity Disorder, *J. Clin Psychiatry*, 63 (suppl 12), 2002.

TEKIN S. & CUMMINGS J. L. Frontal–subcortical neuronal circuits and clinical neuropsychiatry An update, *Journal of Psychosomatic Research* 53,647– 654, (2002).



Capítulo

4

**RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALU-
NOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**



RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PEDAGOGICAL RESOURCES FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Izonaria Maria Da Silva Abrantes¹

Kátia Gerlânia Soares Batista²

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno de neurodesenvolvimento que pode comprometer a comunicação e as habilidades sociais. Esta pesquisa trata-se de uma revisão sistemática de literatura, a qual buscou evidenciar qualitativamente os estudos escolhidos para a análise. As bases científicas utilizadas foram DOAJ, Web of Science e Google Acadêmico. Para essa revisão, 10 (dez) artigos foram selecionados. Os recursos pedagógicos identificados foram: treinamento em habilidades sociais e organizacionais; suporte e monitoramento educacional/profissional; artefatos tecnológicos de interação audiovisual; e, ferramentas de avaliação com capacidade educacional. Os recursos pedagógicos buscam auxiliar na superação das dificuldades relacionadas à comunicação, à interação e às habilidades sociais de estudantes com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Recursos pedagógicos; Educação; Ensino.

1 Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba; Graduada em Pedagogia pela UVA, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Especialista em Neuropsicologia do Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa e da Faculdade Nossa Senhora de Lourde

2 Graduada em Serviço Social pela UFPB, Mestra em Serviço Social pela UFPB, Docente do Curso de Serviço Social do UNIFIP-Patos-PB, Docente e Coordenadora Acadêmica da UNICORP Faculdades



Abstract: Autistic Spectrum Disorder – ASD is a neurodevelopmental disorder that can compromise communication and social skills. This research is a systematic review of the literature, which sought to demonstrate qualitatively the studies chosen for the analysis. The scientific bases used were DOAJ, Web of Science and Google Scholar. For this review, 10 (ten) articles were selected. The pedagogical resources identified were training in social and organizational skills; educational / professional support and monitoring; technological artifacts of audiovisual interaction; and, assessment tools with educational capacity. Pedagogical resources seek to help overcome difficulties related to communication, interaction and social skills of students with ASD.

Keywords: Autism; Pedagogical resources; Education; Teaching

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento que apresenta comprometimento na comunicação e nas habilidades sociais, além de desencadear comportamentos repetitivos ou restritivos de variada intensidade (BAROKOVA; TAGER-FLUSBERG, 2020).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange os seguintes transtornos: global do desenvolvimento, transtorno autista, e transtorno de Asperger (BAROKOVA; TAGER-FLUSBERG, 2020).

No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), constatou que a prevalência de TEA é crescente e já alcançou 70 milhões indivíduos no mundo (Vos et al., 2016). Ademais, estima-se que na transição da adolescência para a vida adulta, 50 mil indivíduos com TEA a cada ano não acessam serviços de intervenção que atuem com critérios de especificidade acadêmica, desestimulando



aspectos cognitivos e sensoriais do aprendizado contribuindo para a não verbalização e desinteresse dialógico no ensino (NYRENIUS; BILLSTEDT, 2020).

A despeito da grande importância do TEA no cenário dos distúrbios do neurodesenvolvimento, apenas nas últimas décadas, a inclusão social tem se afirmado no cenário mundial e buscado traçar uma linha de cuidado com a melhoria de ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, tanto em instituições de ensino básico, quanto superior (WALIGÓRSKA et al., 2019).

Ante ao exposto, condições adequadas de ensino-aprendizagem para estudantes com TEA são fundamentais para assimilação do conhecimento (Lucas et al., 2020).

Mesmo com a existência de diversas estratégias que utilizam recursos pedagógicos no âmbito do ensino básico/superior considera-se ainda ser incipiente uma construção sistemática baseada em evidências com estudantes que apresentam TEA no ensino básico e superior (NYRENIUS; BILLSTEDT, 2020).

Nota-se que o desenvolvimento de estratégias no ensino básico/superior é provavelmente fortalecido com as políticas públicas de incentivo a primeira infância o que difere do ensino básico e superior. Assim, elaborar políticas públicas intersetoriais em todos os níveis de ensino e conhecer as ferramentas educacionais que são utilizadas mundialmente é uma demanda latente (ISENBERG et al., 2019).

Portanto, este estudo tem por objetivo analisar os recursos pedagógicos utilizados por profissionais do ensino básico e superior que lidam com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

DESENVOLVIMENTO

Transtorno do Espectro Autista



Pesquisa na América Latina

A palavra AUTISMO vem do grego “autos” e significa “próprio”, assim, o conceito é viver em função de si mesmo, por isso se diz que os indivíduos autistas vivem em mundo próprio. Trata-se um transtorno singular do desenvolvimento humano, que geralmente aparece nos primeiros anos de vida do indivíduo e que compromete as habilidades de comunicação e interação social, ou seja, uma condição permanente. A criança nasce com autismo e torna-se um adulto autista (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 18).

O sujeito autista possui grande dificuldade de se relacionar com os outros, essa característica é intrínseca aos fatores evolutivos do homem, começando a se manifestar no início dos três primeiros anos, sendo que não é observado por todos, vai depender do conhecimento de quem está e de quem convive com ele. Nessa fase, o indivíduo com autismo vai apresentar comportamentos distintos dos ditos “normais”, podendo acontecer em diferentes níveis.

A Lei n.º 12.764/12 caracteriza o autismo como uma deficiência persistente, manifestada por falta da comunicação, dificuldade para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. “O termo AUTISMO foi usado por Leo Kanner, baseado em estudos do seu colega Bleuler, ao estudar o comportamento de adultos com esquizofrenia, que tem como característica o afastamento do mundo exterior” (CUNHA, 2012, p. 20).



As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944, os quais, independentemente, [...] forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e das suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002, p. 22)

Kanner (1943) usou o termo autismo ao observar onze crianças e percebeu que cada uma estava muito centrada em si mesma, sem valorizar a presença do outro, como se estivesse sozinha no ambiente, sem estabelecer relações sociais. Partindo disso, ele chamou de autismo precoce. Já o seu colega Bleuler (2005), acreditava que todas as pessoas com autismo tinham um mundo próprio, mas com uma imaginação deficiente, proporcionando dúvida, fazendo-o pensar que seria apenas o sinônimo de esquizofrenia (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Ainda no mesmo ano de estudo, usou-se o termo “Psicopatia autista”, pelo Dr. Hans Asperger, um cientista da Áustria, referindo-se as crianças com comportamentos parecidos. Asperger e Kanner com a mesma curiosidade se diferenciaram apenas no modo de interpretação entre os grupos de estudos. Eles tiveram que usar os termos síndrome de Asperger e autismo de Kanner, referindo-se a autismos de alto e baixo nível.

Outros termos foram aplicados até se chegar ao termo autismo, como: Esquizofrenia Infantil, Autismo infantil Síndrome de Asperger, síndrome de Kenner. Quando não se conheciam esses termos, os indivíduos que apresentavam os comportamentos já citados eram considerados esquizofrênicos. Hoje o autismo é visto como uma síndrome multicausal e multifatorial e não mais um transtorno, por apresentar características distintas em cada indivíduo, que pode demonstrar comportamentos distintos em diferentes ambientes, por isso também é chamado de transtorno de espectro ou síndrome.

O autismo não é uma deficiência, apesar de haver deficiência do desenvolvimento em alguns traços motores e cognitivos antes dos três primeiros anos de vida. Portanto, é sempre importante a



busca por especialistas ainda na infância, possivelmente nessa faixa etária para que o diagnóstico não seja tardio. Porém, a pessoa que nasce autista, jamais deixará de ser. Ela sempre será uma criança, adolescente, adulto e idoso autista, mesmo o autismo tendo tratamento, que possibilita a melhoria da qualidade de vida (CUNHA, 2012; RODRIGUES; SPENCER, 2010).

O CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) classifica o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. O Autismo, conforme o CID, está dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mais conhecida como CID F84. Trata-se de um grupo grande (os TGDs - Transtornos Globais do Desenvolvimento) e os Subgrupos (Autismo, Rett, Asperger, TID SOE). Contudo, de acordo com esse manual, por enquanto não é necessária essa divisão, todos devem referir-se ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual poderão ser diagnosticadas nos níveis I, II ou III. Conforme visto, de acordo com o CID-10, o autismo pertence ao grupo denominado TGD e é classificado como:

- a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de números as outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade) (OMS, 1993, p. 367; SUPLINO, 2007, p. 28).

O Transtorno Global do Desenvolvimento causa muitas mudanças no indivíduo autista, como na concentração, coordenação motora e atenção, alguns demonstram atitudes de agressividade e por preferência fixam-se por muito tempo em uma única atividade ou objeto.

Causas e tratamento do Transtorno do Espectro Autista



Evidencia-se que não há pesquisas que comprovem ainda as causas e motivos que façam uma criança ser diagnosticada como autista, eles podem ir além dos danos orgânicos, também a não aceitação por parte da mãe, que o ignora, não valorizando as suas ações. Por outro lado, existem aqueles que buscam ajuda profissional e que não tem uma resposta acessível e aproveitável ao nível do autismo de seu filho. “Quando a sombra do diagnóstico afasta a mãe do filho [...] é aí que a patologia invade o vínculo” (Lic. Clemencia Baraldi) (GÓMEZ, TERÁN, 2014).

O impacto do autismo sobre as famílias é enorme em diferentes pontos de vista, tanto na socialização, quanto no emocional e principalmente do ponto de vista econômico, pois muitas famílias não têm condições financeiras para custear o tratamento que é caro e que precisa de vários especialistas, além disso, em muitas cidades não se encontram todos eles, sendo necessário que o paciente vá à busca de tratamento continuamente em outros lugares.

O autista e qualquer outro indivíduo criam diferentes mecanismos para se comunicar com as outras pessoas, mesmo que dominem a linguagem, pode ser através do olhar, das expressões faciais e até de um sorriso. Com o autista não será diferente, mesmo dependendo do grau do transtorno. Saliencia-se que até o choro do mesmo quer dizer algo, que será interpretado diante do contexto em que se vive.

O autismo é tratável e, quando diagnosticado precocemente mostra resultados. Os autistas podem ser acompanhados por vários profissionais, como o professor, psicólogo, pediatra, terapeuta ocupacional, psiquiatra, fonoaudiólogo entre outros, mas tudo irá depender do nível de autismo de cada pessoa, alguns precisam tomar medicação para diminuir a hiperatividade e controlar a ansiedade. Alguns precisam ser acompanhados individualmente já outros não. Outros precisam praticar exercícios e viver de forma harmoniosa com seus familiares. As crianças com autismo e suas famílias são beneficiadas com uma intervenção precoce, tratar com seriedade e respeito às preocupações dos pais é importante para a criança, à família e a sociedade.



Pesquisa na América Latina

A análise do comportamento aplicada ou ABA (Applied Behavior Analysis) visa a melhoria do comportamento do autista. ABA diz respeito a uma abordagem da psicologia pensada para melhorar o comportamento do indivíduo autista como os transtornos invasivos do desenvolvimento. ABA vem do behaviorismo e observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem (ARAÚJO et al., 2018).

Os comportamentos se dividem em três grandes áreas: habilidades de autocuidado que são aqueles que fazem parte da rotina (tomar banho, escovar os dentes entre outros); habilidades sociais, os comportamentos de socialização e respeito para com o outro e habilidades acadêmicas, quando o indivíduo é capaz de resolver problemas com autonomia. No ABA, depois de algumas avaliações juntamente com os pais, são desenvolvidos programas de ensino personalizado, pois cada aluno é único, para cada um o trabalho é diferenciado, os objetivos são distintos, a prática é sempre repensada, desde que seja sempre monitorada para saber identificar o que está dando certo ou não.

Alguns especialistas integram a terapia ABA com o método TEACCH, porém cometem erros, quando na sua prática visam apenas o resultado final e não cada conquista alcançada cotidianamente. O objetivo principal do ABA é ajudar a cada indivíduo a desenvolver habilidades que permitam ao autista ser tão independente quanto bem-sucedido, sem pressa, em longo prazo, pois o autista, como qualquer outra criança, precisa de autonomia para superar os obstáculos encontrados em seu caminho, desde que a família, a escola e a sociedade estejam prontas para respeitá-los e motivá-los.

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1990, p. 74).



O ABA poderá ser realizado com qualquer autista, independentemente do nível que apresenta. É fundamental que a família se faça presente em cada acompanhamento que deve ter duração de 20 a 30 horas semanais, algo que não acontece tão verdadeiramente assim. Os pais devem ter autonomia para dialogar com os especialistas que realizam os tratamentos com seu filho e saber qual o mais adequado, como é feito e se possível dar continuidade em casa. Esse tratamento, bem como os outros, necessitam de uma sequência, e não são os pais que decidem a hora de parar por conseguir perceber avanços na criança.

Todos os tratamentos deverão visar à independência do indivíduo o máximo possível em todas as áreas de atuação. A maioria dos indivíduos afetados requerem alguma forma específica de educação e algumas intervenções comportamentais (BRUNONI et al., 2015).

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de uma revisão sistemática de literatura, a qual buscou evidenciar qualitativamente os estudos escolhidos para a análise, conduzida com propósito de informar a tomada de decisões baseadas em saúde e educação, na perspectiva de fornecer informações para elaboração de políticas públicas mais efetivas.

Utilizou-se o acrônimo Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design – PICOS, que estruturou a seguinte indagação: Quais recursos pedagógicos utilizados por docentes do ensino básico que lidam com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

A estratégia de busca foi obtida por meio do acrônimo PICOS, em que Population, compreendeu estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica; a Intervention abrangeu os recursos pedagógico utilizados por profissionais da educação. A Comparison não se aplicou no estudo; o Outcome foram as ações empregadas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem



de alunos com TEA do ensino básico; e, o Study Design compreendeu os estudos qualitativos (ERIKSEN; FRANDBSEN, 2018).

Foi feita uma busca na literatura nas seguintes bases de dados: DOAJ, Web of Science e Google Acadêmico, no primeiro trimestre de 2021.



A busca apresentou termos, descritores e conectivos, além de ter sido adaptada segundo as singularidades e especificidades de cada base de dados. A seleção dos artigos foi iniciada com a leitura dos títulos e resumos de forma independente. Após a seleção foram extraídos dos estudos as variáveis autor/ano, país, delineamento do estudo, método de coleta de dados, tipos de TEA, modalidade de recurso, tipo de ensino, área acadêmica, tipo de recurso educacional, descrição, intervenção e os principais desfechos utilizando o software Microsoft Excel® 2016.

CONCLUSÃO

Apresentação dos Resultados

Foram identificados um total de 929 estudos, após eliminação de 27 publicações duplicatas, restaram 896 publicações para leitura de título e resumo. Desta quantidade, foram excluídas 902 publicações por não terem relação com a temática desta pesquisa. Dos 22 elegíveis para leitura de texto completo, foram retirados 12 artigos por não contemplarem os critérios de inclusão, sendo 10 artigos analisados para a presente revisão sistemática de evidências qualitativas (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos selecionados

Identificação	Seleção	Elegibilidade	Inclusão
DOAJ – 202		902 documentos para a leitura de títulos e resumos	
		Critérios de exclusão (880 estudos): Relatórios, editoriais, anais de congressos, comentários	
		72	

Pesquisa na América Latina

Web of Science - 569	27 publicações duplicatas foram excluídas	de jornais e relatos de casos, revisões narrativas, integrativas e sistemáticas. Com tópicos que não abordavam recursos educacionais para alunos com Transtorno do Espectro Autista nos níveis básico e/ou superior.	10 artigos qualitativos selecionados
Google Acadêmico – 158		12 publicações excluídas após leitura completa	
TOTAL: 929			

Os estudos elegíveis foram compilados em um quadro (Quadro 2) ordenados pelo: ano de publicação, local de estudo, tipo de coleta de dados, tipos de TEA, tipo de modalidade do recurso educacional, área acadêmica dos estudantes e comorbidades. A publicação dos artigos qualitativos encontrados nesta pesquisa aconteceu na última década, com 80% deles publicados a partir de 2013. Em se tratando do local de estudo, a maioria foi realizada nos Estados Unidos da América (EUA) (5). Evidenciando que todos os estudos analisados foram qualitativos, o método de coleta de dados utilizado foi o grupo focal (5) e o tipo de modalidade de recurso educacional prevalente foi o presencial (9) (Quadro 2).

Os tipos de TEA identificados contemplaram em sua maioria a junção das três especificidades Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento em 70% dos estudos. Destaca-se que três estudos abordaram individualmente Transtorno de Asperger (Quadro 2).

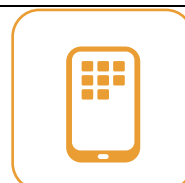
Os estudos cujos discentes apresentaram TEA eram de nível superior, e em um deles, simultaneamente de nível básico e o superior.

Quadro 2 – Caracterização dos estudos selecionados (n=10).

Autor/ Ano	País	Delineamento do Estudo	Método de Coleta de Dados	Tipos de TEA*	Tipo de Ensino
Fleischer, 2012	Suécia	Pesquisa de Intervenção	Entrevistas	AS	Superior



73



Mason et al., 2012	EUA	Pesquisa de Intervenção- Estudo de Caso	Grupo Focal/ Reuniões	AS	Superior
Gobbo; Shmulsky, 2013	EUA	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupo Focal	PDD, AT, AS	Superior
Weiss, Rohland, 2014	EUA	Pesquisa de Intervenção	Grupo focal/ Reuniões	PDD, AT, AS	Superior
Adolfsson; Fleischer 2015	Suécia	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Método descrito	AS	Superior
Ames et al., 2016	EUA	Pesquisa de Intervenção	Entrevista, Questionário e Instrumento de avaliação	PDD, AT, AS	Superior
Cai; Richdale, 2016	Austrália	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupos Focal e questionários	PDD, AT, AS	Superior
Roberts; Birmingham, 2017	Canadá	Pesquisa de Intervenção	Entrevista semi-estruturada	PDD, AT, AS	Superior
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	Austrália	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Questionário On-line	PDD, AT, AS	Superior
Sarrett, 2018	EUA	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupo Focal	PDD, AT, AS	Superior e Básico

* Tipos de TEA: TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; TA – Transtorno Autista; AS – Síndrome de Asperger.

A maioria dos estudos (90%) analisados evidenciaram alta qualidade (Quadro 3).

Quadro 3 – Avaliação da qualidade dos estudos: alta (10-8 pontos), moderada (7-5 pontos) e baixa (4-1 ponto).

Autor/Ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Qualidade
Fleischer, 2012	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Mason et al., 2012	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	Alta
Gobbo; Shmulsky, 2013	S	S	S	S	S	S	NA	S	NA	S	Alta
Weiss; Rohland, 2014	S	S	S	S	S	S	S	NA	NA	NA	Moderada
Adolfsson; Fleischer 2015	S	S	S	S	S	S	N	S	NA	S	Alta
Ames et al., 2016	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	Alta
Cai; Richdale, 2016	S	S	S	S	S	S	N	S	Y	S	Alta
Roberts; Birmingham, 2017	S	S	S	S	S	S	N	S	NA	S	Alta
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	S	S	S	S	S	S	NA	S	S	S	Alta
Sarrett, 2018	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	Alta

S= Sim, N= Não, NA= Não Aplicado





Os recursos pedagógicos foram identificados em 60% dos estudos, considerando o treinamento em habilidades sociais e organizacionais (cursos completos ou em módulos livres e reuniões com grupos focais) (Quadro 4).

As intervenções aclararam variadas perspectivas teórico-práticas da participação de profissionais no processo de aprendizagem dos discentes com TEA do ensino básico.

Nesse âmbito, os programas de mentoria, envolvendo a prática profissional, foram os mais mencionados, por meio do acompanhamento e aconselhamento das necessidades acadêmicas, sociais e emocionais dos estudantes com TEA no período letivo (Quadro 4).

A análise dos principais desfechos evidenciou os aspectos importantes para a estruturação e adaptação do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano de estudantes com TEA, como: o desconhecimento e inacessibilidade aos suportes e serviços acadêmicos e não acadêmicos; neurodiversidade em sala de aula; estigma e preconceito na vida acadêmica e social; estratégias de comunicação em ambiente acadêmico e social para uma participação mais ativa; interação relacional com a mentoria; motivação acadêmica; organização na realização dos processos educacionais; reconhecimento das singularidades do estudante com TEA; invisibilidade do diagnóstico de TEA; e a necessidade ou aprimoramento de práticas voltadas para a cognição sensorial (Quadro 4).

Quadro 4 – Tipos de recursos pedagógicos, intervenções e os principais desfechos (n=10).

Autor/ Ano	Tipo de Recurso Educativo	Intervenção	Descrição	Principais Desfechos
Fleischer, 2012	Suporte e monitoramento educacional/profissional	Grupo de apoio universitário	Um grupo de apoio que o coordenador universitário direciona para estudantes com dificuldades comparáveis que auxilia no gerenciamento da vida cotidiana acerca do	O suporte precisa ser ajustado individualmente, pois nenhum aluno é idêntico ao outro. Conseguem auxílio com dificuldades acerca do planejamento de horários, extraviar coisas, esquecer de pagar contas, esquecer de comer e outras atividades da vida cotidiana. Os
			75	

			conhecimento acadêmico.	coordenadores sabem que os estudantes muitas vezes não procuram apoio até que estejam em uma situação em que falhem.
Mason et al., 2012	Artefatos tecnológicos de interação audiovisual	Modelagem de vídeos	A modelagem de vídeo é uma intervenção de evidência empírica para melhorar as habilidades sociais. O estudante alvo visualiza uma vinheta gravada em vídeo de um modelo comportamental proporcionando uma oportunidade de imitar um comportamento descrito no vídeo com o uso comunicação afetiva, social e recíproca verbal e não verbal.	A modelagem de vídeo gerou melhorias em todas as habilidades. Melhorias aconteceram com a participação, contato visual e expressão facial. A análise visual da emoção compartilhada demonstrou melhora com o início da intervenção de expressão facial. A intervenção de modelagem de vídeo aumentou o uso da comunicação direcionada a habilidades no ambiente social.
Gobbo; Shmulsky, 2013	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais; Suporte e monitoramento educacional/profissional	Reuniões em grupos focais	Reunião: percepção dos professores sobre os pontos fortes e fracos de estudantes com TEA; habilidades, desafios de pensamento crítico e estratégias instrucionais eficazes.	Observou-se desafios como a falta de percepção na mudança de um assunto em discussão, quando é hora de desligar os computadores ou quando e como contribuir para uma atividade em grupo. A motivação do estudante é crescente quando a prática é voltada para habilidades de pesquisa, leitura e escrita. As abordagens instrucionais devem ser claras com padrão previsível de rotinas.
Weiss, Rohland, 2014	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Communication Coaching Program (CCP)	CCP tem a função de apoiar e maximizar o sucesso acadêmico e social de estudantes universitários com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista por meio de um programa multifacetado projetado para atender às necessidades de cada estudante.	Aprenderam mais nas estratégias de conversação (encontrar tópicos comuns, preparar entrevistas, usar prosódia para ênfase, usar feedback escrito em conversa informal), tomada de iniciativa, compreensão de sinais da linguagem corporal, habilidades acadêmicas (anotações, comunicação por e-mail, agendamento semanal para contabilizar todas as tarefas), estabelecendo metas.



Adolfsson; Fleischer, 2015	Ferramentas e Instrumentos	Classificação Internacional de Funcionalidades Incapacidade e Saúde (CIF)	Uma ferramenta estruturada para fornecer aos coordenadores opções de permitir com que os estudantes gerenciem a sua educação e orientando diálogos entre estudantes e coordenadores.	A distribuição de vínculos entre os componentes CIF mostra a relação das atividades participativas com produtos/ tecnologia em medicamentos, tecnologia assistiva, suporte a família, professores e outros profissionais, apoio financeiro, serviços, sistemas e políticas sobre regulamentos que tiveram impacto no cotidiano do estudante com direito a estudos em meio período e assistência social.
Ames et al., 2016	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Programa de Mentoria ASD (AMP)	O AMP é desenvolvido a partir de um modelo de orientação entre pares fundamentado na teoria do desenvolvimento do estudante e na teoria da deficiência.	Os estudantes ficaram satisfeitos com o programa. O nível de satisfação foi classificado mais alto para reuniões individuais, em comparação com eventos em grupo. Vários estudantes gostavam de poder discutir tópicos e questões de maneira aberta, próxima e honestamente com seu mentor. Os estudantes também gostariam de ter eventos em grupo com maior frequência.
Cai; Richdale, 2016	Suporte e monitoramento educacional/ profissional	Mentoria em equipe	Apóia estudantes com deficiência em várias áreas: horários, seleção de disciplinas, exames e tarefas, auxílios para palestras ou aulas em questões comportamentais, orientação sobre colegas, anotações para aulas, consciência da classificação de TEA, advocacia e encaminhamento para outros serviços. O AMI é um programa colaborativo administrado pelo Centro de Estudantes com Deficiências. É um modelo criado com	Quando os estudantes com TEA receberam apoio acadêmico apropriado de sua universidade, as suas ansiedades foram bastante reduzidas. As atitudes negativas dos mentores foram apoio lento, inadequado em fornecer ajuda diagnóstica de TEA, falta ou insuficiência de recursos humanos e financeiros. Necessidade de apoio direcionado aos requisitos de cada estudante. Mentores de apoio foram tidos como solidários e flexíveis. No processo de reunião se encontravam no mesmo horário e local para implementar metas. As



Roberts; Birmingham, 2017	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Iniciativa de Mentoria do Autismo (AMI)	vários esquemas de orientação que envolve a relação de estudante com TEA com um colega graduado ou estudante de graduação. Cada estudante é agrupado com um mentor ao longo de dois semestres.	metas acadêmicas foram abordadas primeiro e, depois, as metas sociais quando o estudante sentiu um desempenho acadêmico melhor. A comunicação do mentor proporcionou ambiente confortável para compartilhar informações pessoais e acadêmicas.
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais; e Artefatos tecnológicos de interação audiovisual	Suportes e serviços acadêmicos e não acadêmicos	Suportes e serviços não acadêmicos: mentor/amigo/treinado; suporte de aconselhamento; consulta com coordenador; orientação semanal; grupo de apoio TEA; clubes sociais/esportivos; curso de bem-estar on-line; outros. Suportes e serviços acadêmicos: treinamento em habilidades de gerenciamento de tempo e/ou priorização de tarefas; centro de tutoria; anotador; transcrições de palestras; aulas gravadas (vídeo ou áudio); fóruns de discussão on-line; e carga horária reduzida de curso.	Muitos suportes e serviços nunca foram usados por estudantes. O uso dos suportes foi tido como ocasionais e úteis. Destacam-se quatro suportes/serviços acadêmicos (ligação com acadêmicos, palestras gravadas, fóruns de discussão on-line, e redução da carga horária do curso) e dois suportes/serviços não acadêmicos (consulta com coordenador e orientação semanal) com maior uso pelos estudantes com TEA.
Sarrett, 2018	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Mentoria e Cursos de acompanhamento	Mentores atuam no aconselhamento das atividades práticas dos alunos com TEA auxiliando nas necessidades socioemocionais. Cursos usam métodos de comunicação on-line ou presencial experiências introdutórias para orientar estudantes autistas e facilitar a fluência na comunicação da língua.	O acompanhamento de mentores foi positivo nos serviços. Nos cursos, os livros em fita fornecidos não foram úteis, apesar da leitura ser boa faltou receber instruções por escrito. Aspectos negativos estiveram relacionados com as aulas ministradas e livros didáticos que descrevem TEA de forma ofensiva e inteiramente neurotípica, contudo devem buscar a ideia de neurodiversidade.



Pesquisa na América Latina

Entende-se por método qualitativo o que se aplica nas representações e formas destinadas as relações sociais, valores, crenças e costumes (TAQUETTE; MINAYO, 2016). Uma contribuição desta síntese de evidências foi ampliar a análise, que integrou além de estudos com foco clínicos ou epidemiológicos, aspectos psicossociais sobre o uso de recursos pedagógicos que mostraram substancial auxílio na superação de obstáculos decorrentes da comunicação e interação social de estudantes com TEA, apontando novas perspectivas para orientar o trabalho de equipes multidisciplinares da educação e saúde.

Cabe salientar que é preciso avançar na criação, aprimoramento, desenvolvimento e aplicação de recursos pedagógicos voltados para estudantes do ensino básico ou superior com TEA. O fortalecimento da rede de atenção educacional às deficiências deve ser prioritário para permitir o acesso de equipes multidisciplinares em suporte e aconselhamento para tomada de decisões nos âmbitos acadêmico e socioemocional (SPAULDING; LERNER; GADOW, 2017).

Observa-se nesta revisão que a maior parte dos estudos ocorreu a partir de 2013, o que demonstra que as diligências em recursos pedagógicos para estudantes com TEA do ensino básico e superior ganharam espaço apenas recentemente. Depreende-se ainda que o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), a versão mais atual deste manual, permitiu com que pesquisadores abordassem a temática buscando uma perspectiva direcionada para compreensão nos aspectos biopsicossociais dos estudantes de nível básico e/ou superior com TEA, apesar de ser um manual muito clínico e não abrangente as características sociais dos indivíduos (MARTINHAGO; CAPONI, 2019).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) prosseguiu com atualizações nos DSM sendo publicada sua última versão em 2013. Tal edição apresenta-se de forma ampla e com especificidade



nas subcategorias do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com diferentes níveis de gravidade e inserção de novas nomenclaturas. Segundo Gürbüz Özgür et al. (2017), os critérios do DSM-V foram padronizados para que auxiliassem os profissionais de diferentes áreas do cuidado, mas com centralidade dos médicos psiquiatras.

A prática do estigma e preconceito com estudantes com deficiências é evidenciado em vários momentos nas universidades que supostamente se dizem inclusivas, contudo é necessário também evitar a proteção excessiva, pois ambas situações são estruturadas culturalmente por impedir o crescimento acadêmico, contribuindo com o isolamento e a exclusão social (VAN HEES; ROEYERS; DE MOL, 2018).

As dificuldades dos estudantes com TEA no ensino básico e/ou superior precisam ser superadas com o apoio diretivo das escolas e das universidades. A estruturação de um plano estratégico é fundamental para amparar e apoiar as atividades constantemente vivenciadas nas relações acadêmicas: desde o processo seletivo de inscrição até a emissão do diploma do curso (MEIMES; SALDANHA; BOSA, 2015). Corroborando com Goldberg et al. (2003), a introspecção e falta de proatividade de educadores com deficiência eleva a condição desmotivacional dos alunos aos recursos pedagógicos, condicionando muitas vezes na própria desistência do curso.

A identificação das necessidades particulares de cada educando com TEA é tida como um desafio devido à variabilidade de sinais e sintomas pertencentes a cada nível de gravidade (grau 1, grau 2 e grau 3). Entretanto, conhecer as necessidades no meio acadêmico oportuniza a articulação de diferentes estratégias pelos recursos educacionais, como por exemplo, o mentor que ultrapassa o papel de um simples comunicador de informações para atuar mediatizando as relações acadêmicas e sociais como um formador de conhecimentos facilitando o processo ensino aprendizagem (KODAK



et al., 2018).

De acordo com Tanaka et al. (2017), proporcionar o conhecimento de forma lúcida e intencional permite uma melhor cognição pelos estudantes com TEA, isso reforça o protagonismo do educador que busca o engajamento responsável nos conteúdos ministrados de modo sensível, sistematizado e planejado. Dessa forma, adequar o método didático a realidade de cada estudante com TEA, é um desafio enorme, mas que deve praticado diariamente com auxílio dos recursos pedagógicos na perspectiva de efetivar exponencialmente a inclusão.

Ademais, estudantes com TEA se sentem encorajados e motivados quando suas necessidades são solucionadas pelo uso dos recursos pedagógicos como, por exemplo, o uso de dispositivos eletrônicos que atuam na orientação do pensamento, em situações de escolha, dificuldades sensoriais, hiperfoco, distração e na dificuldade com sequenciamento e organização de afazeres. Acredita-se que ao disponibilizar com antecedência os recursos pedagógicos na vida acadêmica do estudante aproximam-se também as relações didático-pedagógicas (STOKES, 2016).

Ressalta-se que o suporte direcionado aos familiares é fundamental para apoiar a tomada de decisão dos estudantes com TEA, já que muitas vezes necessitam de orientação no decorrer do processo de escolarização. As equipes multidisciplinares atuam nesse contexto com a psicopedagogia, terapia ocupacional, psicoterapia, musicoterapia, atividade física, fonoaudiologia, entre outras atividades que fortalecem não só os estudantes com TEA, mas também os familiares e outros atores sociais que possam auxiliar no processo de ensino aprendizagem (MCDONALD et al. 2019).

As limitações desta pesquisa incluíram coleta de dados por conveniência, impossibilitando extrapolar os achados para populações de países diferentes; o ensino básico não foi representativo nos estudos reduzindo a capacidade de aplicabilidade dos recursos pedagógicos em outras instituições de



ensino básico; nem todos os estudos utilizaram a mesma forma de coleta de dados impedindo o processo de comparabilidade dos achados. No que tange a qualidade dos estudos, a avaliação classificou apenas um estudo com qualidade moderada. Contudo, os revisores consideraram satisfatória a permanência do estudo para análise dos desfechos que emergiram acerca do uso de recursos pedagógicos com estudantes com TEA no ensino básico e superior.

As fortalezas desta revisão sistemática de evidências qualitativas estão nas ações multidisciplinares e intersetoriais que potencializam a organização e as capacidades mentais e sociais para se tornarem seres humanos de destaque (FREIRE, 2003). Assim como, o processo formativo teórico prático que deve se apresentar em suas relações coletivas e individuais através da diversidade das reflexões críticas. Através da ação reflexiva foi reconhecido e publicitado a existência de estudantes com TEA concluindo cursos em escolas e universidades ao redor do mundo sendo um importante passo para romper com estigma e preconceito.

Considerações Finais

Esta revisão sistemática de literatura permitiu identificar e compreender os recursos pedagógicos sobre a realidade vivenciada pelos estudantes de ensino básico e/ou superior com TEA.

A inclusão do estudante com TEA nos diferentes níveis e modalidades de ensino compreende múltiplos aspectos no espaço educacional. Entretanto, existe uma lacuna científica relacionada a essa temática o que ressalta a importância de fomentar pesquisas voltadas para estudantes com TEA do ensino básico e/ou superior. Sabe-se que o desenvolvimento na aprendizagem é heterogêneo, mas é gradativo, principalmente quando estimulado e orientado na tomada de decisões e para cumprimento



das atividades. Não cabe limitar o acesso do estudante apenas ao espaço físico, é preciso proporcionar por meio dos recursos pedagógicos a apropriação de tudo aquilo que o processo de ensino tenha a oferecer.

Apesar do importante suporte que a mentoria e outros recursos pedagógicos oferecem aos estudantes. É evidente a necessidade de avançar mais no aprimoramento de recursos pedagógicos que dialoguem com a interatividade das aulas, comunicação clara e objetiva, flexibilidade no tempo de entrega de atividades acadêmicas buscando estruturar estratégias mais motivacionais a estudantes com TEA, condicionando menos pressão na correção de tarefas e provas por notas elevadas.

É importante entender que as universidades e escolas são atores sociais responsáveis por buscar a integração de estudantes com TEA no ensino básico e/ou superior, percebe-se que a inclusão não é uma utopia. Portanto, é uma realidade que vem sendo alcançada com variados recursos pedagógicos que subsidiam a complementação de esforços intersetoriais e multidisciplinares estruturantes para a transformação de atitudes e comportamentos nas instituições acadêmicas, governo e sociedade a fim de abraçar assim a diversidade social.

REFERÊNCIAS

ADOLFSSON, M.; SIMMEBORN FLEISCHER, A. (2015). Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Dev Neurorehabil*, v. 18, n. 3, p. 190-202, 2015.

AMES, M. E.; MCMORRIS, C. A.; ALLI, L. N.; BEBKO, J. M. Overview and evaluation of a mentorship program for University students with ASD. *Focus Autism Other Dev Disabl.*, v. 31, n. 1, p.



27-36, 2016.

ANDERSON, A. H.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*, 48(3), 651-65, 2018.

APA. American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, F. R. D.; LACERDA, A. R. G.; SILVA, J. B. da; LOPES, S. M. da S. Inclusão educacional: apontamentos reflexivos sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA. *Anais [...] III CINTED de 29 a 31 de Agosto de 2018*. Campina Grande, 2018.

BAROKOVA, M.; TAGER-FLUSBERG, H. Person-reference in autism spectrum disorder: Developmental trends and the role of linguistic input. *Autism Res.*, v. 13, n. 6, p. 959-69, 2020.

BLEULER, E. (1911). *Dementia Praecox ou Grupo das Esquizofrenias*. Lisboa. Climepsi Editores. 2005.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRUNONI, D.; D'ANTINO, M. E. F.; PAULA, C. S.; et al. Avaliação diagnóstica em escolares com Transtorno do Espectro do Autismo na rede municipal de ensino de Barueri, SP. In: D'ANTINO, M. E. F.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. S. *Contribuições para a inclusão escolar de alunos com*



necessidades educacionais especiais: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2015.

CAI, R.Y.; RICHDALE, A. L. Educational experiences and needs of higher education students with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*, 46(1), 31-41, 2016.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 3ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DAWSON-SQUIBB, J. J.; DE VRIES, P. J. Developing an Evaluation Framework for Parent Education and Training in Autism Spectrum Disorder: Results of a Multi-stakeholder Process. *J Autism Dev Disord.*, v. 49, n. 11, p. 4468-81, 2019.

ERIKSEN, M. B.; FRANDBSEN, T. F. The impact of patient, intervention, comparison, outcome (PICO) as a search strategy tool on literature search quality: a systematic review. *J Med Libr Assoc.*, v. 106, n. 4, p. 420-431, 2018.

FLEISCHER, A. S. Support to students with Asperger syndrome in higher education – The perspectives of three relatives and three coordinators. *Int J Rehabil Res.*, v. 35, n. 1, p. 54-61, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

GOBBO, K.; SHMULSKY, S. Faculty experience with college students with Autism Spectrum Disor-



ders. *Focus Autism Other Dev Disabl.*, v. 29, n. 1, p. 13-22, 2014.

GOLDBERG, W. A.; OSANN, K.; FILIPEK, P. A. et al. Language and Other Regression: Assessment and Timing. *J Autism Dev Disord.*, v. 33, n. 6, p. 607-616, 2003.

GOMES, A. N.; SILVA, C. B. Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo. In: 4º Congresso Internacional de Pesquisas em Design, 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: www.anpedesign.org.br/artigos. Acesso em: 29 set. 2019.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. Transtornos de aprendizagem e autismo. São Paulo: Ed. Grupo Cultural. 2014.4

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. Uma menina estranha: autobiografia de uma autista. São Paulo: CIA das Letras, 1999.

GROB, G. N. Origins of DSM-I: a study in appearance and reality. *Am J Psychiatry*, v. 148, n. 4, p. 421-31, 1991.

GÜRBÜZ ÖZGÜR, B.; AKSU, H.; YILMAZ, M.; KARAKOÇ DEMIRKAYA, S. The probable role of adrenomedullin and nitric oxide in childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Nord J Psychiatry*, v. 71, n. 7, p. 521-524, 2017.

ISENBERG, B. M.; YULE, A. M.; MCKOWEN, J. W. et al. Considerations for treating young people with comorbid Autism Spectrum Disorder and substance use disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 58, n. 12, p. 1139-41, 2019.



KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

KODAK, T.; CARIVEAU, T.; LEBLANC, B. A. et al. Selection and implementation of skill acquisition programs by special education teachers and staff for students with Autism Spectrum Disorder. *Behav Modif.*, v. 42, n. 1, p. 58-83, 2018.

LUCAS, C. MAHLER, K.; TIERNEY, C. D.; OLYMPIA, R. P. School nurses on the front lines of health care: how to help students with Autism Spectrum Disorder navigate a meltdown in school. *NASN Sch Nurse*, v. 35, n. 3, p. 143-6, 2020.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Breve história das classificações em psiquiatria. *Rev Int Interdiscip INTERthesis*, v. 16, n. 1, p. 73-90, 2019.

MARTINS, M. A. G. Um olhar Gestáltico para as relações em famílias de crianças que têm autismo. *Revista IGT na Rede*, v. 12, nº 23, 2015. p. 327-375.

MASON, R. A.; RISPOLI, M.; GANZ, J. B. et al. Effects of video modeling on communicative social skills of college students with asperger syndrome. *Dev Neurorehabil*, v. 15, n. 6, p. 425-434, 2012.

MCDONALD, C. A.; DONNELLY, J. P.; FELDMAN-ALGUIRE, A. L. et al. (2019). Special education service use by children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*, v. 49, n. 6, 2437-2446, 2019.



MEIMES, M. A.; SALDANHA, H. C.; BOSA, C. A. Adaptação materna ao Transtorno do Espectro Autismo: relações entre crenças, sentimentos e fatores psicossociais. *Psico*, v. 46, n. 4, p. 412-422, 2015.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. de F.; SANTANA, I. M. et al. Grupo Focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. *Rev Lusofona Educ.*, v. 1, n. 1, p. 429-438, 2017.

MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research. Qualitative Research Methods Series. 2. ed.* United States of America: SAGE Publications, 1997.

NYRENIUS, J.; BILLSTEDT, E. The functional impact of cognition in adults with autism spectrum disorders. *Nord J Psychiatry*, v. 74, n. 3, p. 220-225, 2020.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional das Doenças – CID* 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ROBERTS, N.; BIRMINGHAM, E. Mentoring university students with ASD: A mentee-centered approach. *J Autism Dev Disord.*, v. 47, n. 4, p. 1038-50, 2017.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico.* Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SARRETT, J. C. Autism and accommodations in higher education: insights from the autism community. *J Autism Dev Disord.*, v. 48, n. 3, p. 679-93, 2018.



SPAULDING, C. J.; LERNER, M.D.; GADOW, K. D. Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism*, v. 21, n. 4, p. 423-35, 2017.

STOKES, D. Empowering Children with Autism Spectrum Disorder and Their Families within the Healthcare Environment. *Pediatr Nurs.*, v. 42, n. 5, p. 254-5, 2016.

SUPLINO, M. H. F. O. Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TANAKA, H.; NEGORO, H., IWASAKA, H.; NAKAMURA, S. Embodied conversational agents for multimodal automated social skills training in people with autism spectrum disorders. Sakakibara M, editor. *PLoS One*, v. 12, n. 8, e0182151, 2017.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis Rev Saúde Coletiva*, v. 26, n. 2, p. 417-34, 2016.

VAN HEES, V.; ROEYERS, H.; DE MOL, J. Students with Autism Spectrum Disorder and Their Parents in the transition into higher education: impact on dynamics in the parent-child relationship. *J Autism Dev Disord.*, v. 48, n. 10, p. 3296-310, 2018.

VOS, T.; ALLEN, C.; ARORA, M. A. et al. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990-2015: a systematic analysis for the Glo-



bal Burden of Disease Study 2015. *Lancet*, v. 388, n. 10053, p. 1545-602, 2016.

WALIGÓRSKA, A.; KUCHARCZYK, S.; WALIGÓRSKI, M. et al. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) model – an integrated model of evidence-based practices for autism spectrum disorder. *Psychiatr Pol.*, v. 53, n. 4, p. 753-70, 2019.

WEISS, A. L.; ROHLAND, P. “Measuring up” to ethical standards in service delivery to college students on the Autism Spectrum: A practical application of Powell’s model for ethical practices in clinical phonetics and linguistics. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 28, n. 7-8, p. 627-638, 2014.



Capítulo

5

**A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO: DIAG-
NÓSTICO E INTERVENÇÃO**



A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

THE LEARNING OF CHILDREN IN RESIDENTIAL SITUATIONS: DIAGNOSIS AND INTERVENTION

Magna Eugênia Fernandes do Rêgo¹

Kátia Gerlânia Soares Batista²

Resumo: Os problemas de aprendizagem estão se tornando tópicos de diversas pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano, considerando a infância como a época que requer maior investimento neste processo psicológico com vista de maiores resultados. Diante disso, o presente estudo busca analisar a frequência de crianças não-alfabetizadas a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA) de um acolhimento infantil da cidade de Mossoró/RN. Para isto, foi realizada uma pesquisa documental para levantamento de dados sobre as crianças acolhidas neste acolhimento, bem como uma pesquisa bibliográfica para estudar o processo de aprendizagem e o contexto dos problemas de aprendizagem presentes em crianças vítimas de vulnerabilidade em situação de acolhimento institucional elucidando as ferramentas possíveis para superação destas dificuldades. Além do levantamento que justifica estudos mais aprofundados sobre o tema, foi coletada uma pequena amostra da realidade de outras localidades (bibliográfica) e ao final foram apresentadas estratégias para lidar com esta realidade de forma a modificá-la, como por exemplo: reforço escolar, que já é utilizado no acolhi-

1 Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), Pós-graduada em Saúde Mental pela Faculdades Integradas de Cruzeiro (FIC) e mestre em Letras pela UERN, pós-graduada em Neuropsicologia pela UNICORP, docente e coordenadora da Pós-Graduação UNICORP – Pólo Pau dos Ferros/RN

2 Graduada em Serviço social pela UFPB, Mestre em Serviço Social pela UFPB, docente do Curso de Serviço Social Do UNIFIP, Docente e Coordenadora da Pós Graduação UNICORP - Polo Cajazeiras



mento investigado e parceria escola e acolhimento . Este artigo vem a ser um importante norteamento para lidar com esta problemática que vez ou outra se apresenta no campo da neuropsicologia que são as dificuldades de aprendizagem em uma situação específica que é das crianças institucionalizadas.

Palavras chaves: Problemas de aprendizagem. Acolhimento institucional. Métodos de aprendizagem.

Abstract: Learning problems are becoming the topic of several researches in the field of learning and human development, considering childhood as the time that requires greater investment in this psychological process with a view to greater results. Therefore, this study seeks to analyze the frequency of illiterate children from the Individual Care Plan (PIA) of a childcare facility in the city of Mossoró/RN. For this, a documentary research was carried out to collect data on the children cared for in this care, as well as a bibliographical research to study the learning process and the context of the learning problems present in vulnerable children in institutional care situations, elucidating the possible tools to overcome these difficulties. In addition to the survey that justifies more in-depth studies on the subject, a small sample of the reality of other locations (bibliographic) was collected and, at the end, strategies were presented to deal with this reality in order to modify it, such as: tutoring, which is already used in the researched host and school and host partnership. This article is an important guide to deal with this problem that sometimes appears in the field of neuropsychology, which are learning difficulties in a specific situation that is that of institutionalized children.

Keywords: Learning problems. Institutional reception. Learning methods.

INTRODUÇÃO

Os problemas de aprendizagem estão presentes de forma cada vez mais frequente no contex-



to educacional, levando estudiosos à reflexão sobre o tema, suas causas e estratégias de intervenção. No presente estudo, será pesquisado acerca dos problemas de aprendizagem de crianças em situação de acolhimento institucional. Geralmente estas crianças são institucionalizadas em decorrência de serem vítimas de algum tipo de violação de direitos, logo, estão colocadas em situação de vulnerabilidade social, sendo conduzidas ao acolhimento como forma de proteção do estado, afastadas do convívio familiar e comunitário.

Alguns autores realizaram estudos relacionados à esta temática, sendo eles: Andrade (2011); Bastos (2015); Oliveira (2016) entre outros. Eles apontam algumas possíveis causas para os problemas de aprendizagem em seus contextos investigados, figurando entre elas: infrequência escolar, violência e presença de transtornos orgânicos. Nesta premissa, compreende-se que há uma maior incidência de problemas de aprendizagem em crianças abrigadas por estarem ela em situação de vulnerabilidade em relação a outras e por estarem também vivenciando um afastamento de seu núcleo social.

Diante do que se pretende discutir, este tema possui fundamental importância para a política da educação e do desenvolvimento social, haja vista que são as envolvidas no grupo em estudo, bem como para o desenvolvimento de estratégias a serem desenvolvidas pela escola e instituições de acolhimento em prol do desenvolvimento e aprendizagem destas crianças que, para terem seus direitos garantidos não devem somente ser institucionalizadas, à salvo da violência ocasionada em seu locus de origem, mas também, na medida protetiva, devem ter seus direitos resguardados, sendo um dos mais importantes a educação que deve ser promovida não só em seu acesso como também em sua efetividade.

O presente projeto encontra-se ancorado na perspectiva da pesquisadora a partir de sua vivência de trabalho em acolhimento, despertando a curiosidade acerca dos problemas de aprendizagem em crianças acolhidas, tendo em vista que é uma realidade presente em seu convívio e que pode estar presente em outros ambientes similares. Esta pesquisa tem importância, porque além da detecção do problema, busca fornecer ferramentas para superação dele através de estratégias que estes ambientes



podem estar desenvolvendo junto a estas crianças vítimas de vulnerabilidades para que possam superar tal problemática.

Sendo assim, objetiva-se com este artigo: Analisar a frequência de crianças institucionalizadas com problemas de aprendizagem a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA), para tanto, foram levantadas informações acerca da aprendizagem de crianças recém acolhidas em uma instituição de acolhimento infantil do município de Mossoró/RN; com a pesquisa buscou-se elucidar a possível origem dos problemas de aprendizagem de crianças em acolhimento bem como demonstrar, a partir de pesquisa bibliográfica, formas de atuação nos problemas de aprendizagem para serem utilizadas nos acolhimentos.

A conjuntura social aponta que estas crianças, em sua maioria convivem em ambientes vulneráveis e com situação econômica precária, algumas delas em contexto de negligência sequer frequentam a escola, e isso gera sequelas quando chegam ao acolhimento e precisam ser inseridas em uma rotina que inclui, entre outras coisas, a educação, gerando muitas vezes distorção idade-série, etc.

Teoricamente este estudo irá gerar um aparato de conhecimento que conduzirá à prática da resolução de problemas relacionados à aprendizagem de crianças acolhidas, fornecendo através dele ferramentas e estratégias que auxiliem as instituições a promoverem estas crianças, desbloqueando suas dificuldades e possibilitando seu desenvolvimento em fase tão importante que é a infância.

Deste modo, será realizada uma pesquisa documental buscando levantar dados junto a uma instituição de acolhimento infantil da cidade de Mossoró sobre a presença de problemas de aprendizagem em crianças acolhidas e uma pesquisa bibliográfica buscando constatar a presença desta problemática em outras localidades, bem como buscar estratégias de intervenção para que o acolhimento e a escola possam utilizar em busca da promoção da aprendizagem destas crianças.

O trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução (esta que vos fala), o desenvolvimento, subdividido em três subcapítulos, a saber: “Problemas de aprendizagem”, “Problemas de aprendizagem em crianças institucionalizadas” e “Estratégias de intervenção para crianças institu-



cionalizadas”. A seguir, tem-se a metodologia, o capítulo da análise e discussão dos resultados e a conclusão. Fechando o artigo, tem-se as referências utilizadas, e os anexos.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção serão discutidos os seguintes capítulos: Problemas de aprendizagem, Problemas de aprendizagem em crianças institucionalizadas e Estratégias de intervenção para crianças institucionalizadas.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Para abordar a problemática dos problemas de aprendizagem, convém antes definir o que é aprendizagem. Recorrendo à definição de aprendizagem segundo o behaviorismo como sendo uma mudança de atitude/comportamento e aquisição de novo repertório de hábitos, compreende-se que para que a criança esteja em constante aprendizagem formal ela precisa ser estimulada desde os primeiros dias de vida, assim, não haverá tanto sofrimento com uma mudança brusca já que os conteúdos serão aprendidos gradativamente. Deste modo, a aprendizagem pode ser considerada: global, contínua, gradativa, entre outras características (BARROS, 1995).

Observando isso, compreende-se que a aprendizagem é um processo que ocorre do nascimento até a morte, e pressupõe a mudança de comportamento pela aquisição de um conceito novo, é necessário compreender ainda que há diferentes formas de aprender, diversos teóricos ao longo da história desenvolveram seus conceitos sobre aprendizagem e são considerados até os dias atuais a partir de cada contexto, como por exemplo: Skinner, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, entre outros.

Acerca da aprendizagem, pode ser que alguns problemas de aprendizagem possam interferir



em seu processo trazendo danos. Acerca deles, podemos subdividi-los em transtornos de aprendizagem, que são aqueles mais específicos, em alguns casos orgânicos, como: dislexia, disgrafia e discalculia, temos problemas de aprendizagem com fundo social tendo por trás delas: infrequência escolar, violência, bullying, entre outros, e além destes, temos os transtornos que podem ocasionar dificuldades de aprendizagem, podendo englobar nestes a síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Mental, Deficiência Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros.

De acordo com Navarro e Pedrosa (s.d.) os problemas de aprendizagem atingem cerca de dez por cento das crianças em idade escolar, podendo ser detectados a partir dos cinco anos de idade podendo gerar consequências não só no seu rendimento escolar como também no relacionamento interpessoal. Os autores explicam que estas crianças possuem nível normal de inteligência, porém, há algo que bloqueia a aprendizagem delas na captação ou processamento das informações, podendo este bloqueio ter origem física ou psicológica.

Os problemas de aprendizagem subdividem-se em dois grupos: transtornos e dificuldades de aprendizagem. Os transtornos, de acordo com Silva (2018) subdividem-se em transtornos de leitura, expressão escrita e matemática. Fletcher (et al, 2009) por sua vez, subdivide os transtornos da leitura em: reconhecimento de palavras, fluência e compreensão, incluindo ainda no grupo os transtornos da matemática e da expressão escrita.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, Silva (2018) divide-as em duas categorias: a primeira inclui as naturais, evolutivas e de percurso e a segunda inclui as secundárias e outras patologias. O primeiro grupo aborda as dificuldades no desenvolvimento decorrente de dificuldades de acompanhar o ritmo da escola, baixa frequência, problemas familiares, entre outros, não classificados como transtornos. Por sua vez, o segundo grupo inclui problemas de aprendizagem decorrentes de alteração das funções sensoriais, seja por doença crônica, deficiência, quadros neurológicos ou decorrentes de outros problemas que interferem na aprendizagem. Segundo o autor, as dificuldades



de aprendizagem “[...] caracterizam-se por serem um conjunto de sinais que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção do conhecimento (SILVA, 2018, p.125).

Navarro e Pedrosa (s.d.) já subdividem os problemas de aprendizagem como geral e específicas, o primeiro grupo compreende:

[...] produtos estruturais e superestruturais, econômicos e sociais, políticos e culturais, que geram uma organização familiar diversificada, devido a existência das classes sociais em sua estratificação, dando, como resultado, crianças com problemas de abandono familiar, desnutrição, alienação, exploração, doenças, inadaptação escolar e outros, que desembocam em falta de afetividade, angústia, ansiedade, egocentrismo, fadiga, melancolia, preguiça, perversidade, acanhamento, etc (NAVARRO; PEDROSA, s.d., p.143).

Os autores classificam como problemas específicos aqueles que comumente são chamados de transtornos de aprendizagem, incluindo: deficiências psicofisiológicas e físicas, afasia, agnosia, cegueira, dislexia, discalculia, disgrafia, dislalia, disfonia, disortografia, miopia, mongolismo, surdez, gagueira, mau-estar físico, entre outros. Logo, as dificuldades na aprendizagem vão ser decorrentes de origem genética ou adquirida, requerendo tratamento adequado para superação dos problemas e consequente desenvolvimento e aprendizagem, requerendo uma equipe maior.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

Antes de englobar o universo das crianças institucionalizadas, convém explicar como está subdividida a política de Assistência Social, afim de compreender como se dá a institucionalização de crianças.



De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2013), os serviços socioassistenciais dividem-se em três grupos básicos: serviços da proteção básica, onde se concentram, por exemplo, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), neste grupo estão inclusos instituições e serviços que trabalham dentro das comunidades, onde os vínculos familiares ainda estão estabelecidos, promovendo atividades de prevenção da ocorrência de vulnerabilidades em espaços como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

Quando os vínculos familiares e comunitários são fragilizados pela ocorrência de alguma violação de direitos, é a vez do segundo grupo, este que faz parte do Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade, onde a atuação mais frequente é a do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), ele tem uma metodologia semelhante à do CRAS, ofertando serviços como o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Família (PAEFI), que irá trabalhar de modo a promover os usuários vítimas de violência para que possam estreitar os vínculos e superar as violações sofridas (BRASIL, 2013).

Ainda na proteção social especial, temos o terceiro grupo, que é o objeto de estudo da presente pesquisa. Trata-se da Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Este é acionado em últimos casos, quando os usuários tem os vínculos familiares e/ou comunitários rompidos e precisam recorrer a um espaço que irá trabalhar na restituição destes vínculos. Aqui se encontram, entre outras instituições, o serviço de acolhimento institucional (BRASIL, 2013).

No tocante ao acolhimento para crianças e adolescentes, a tipificação nacional descreve da seguinte forma:

Acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, sob medida de proteção (Art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente) e em situação de risco pessoal e social, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se tempora-



riamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. As unidades não devem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e socioeconômico, da comunidade de origem das crianças e adolescentes atendidos (BRASIL, 2013, p. 44).

É importante pontuar ainda que grupos de irmãos acolhidos devem ser atendidos na mesma unidade e o acolhimento é uma medida provisória, devendo ser trabalhado em juízo no menor tempo possível o retorno da criança para sua família de origem, seja ela a nuclear ou a extensa, e caso se esgotem as possibilidades de reintegração, a criança deverá ser colocada em família substituta (BRASIL, 2013).

O acolhimento institucional que irá compor o lócus do estudo é um acolhimento para crianças. De acordo com as orientações técnicas para serviços de acolhimento de crianças e adolescentes (BRASIL, 2009), cada instituição deverá abrigar até vinte crianças, de ambos os sexos, devendo possuir em seu quadro funcional: coordenação, equipe técnica (composta geralmente por psicólogo e assistente social) e cuidadores.

Andrade (2011) também reflete sobre a questão do afeto como importante ferramenta de promoção de aprendizagem, sendo crucial que a criança se vincule afetivamente a alguém para que tenha sua aprendizagem preservada. A autora considera que em situações de acolhimento, esta alternativa é comprometida. Também o tempo de acolhimento, geralmente delongado, pode comprometer a aprendizagem, pelo sofrimento emocional ocasionado na criança ante a insegurança dos direcionamentos que sua vida irá tomar. Ela reforça que, por melhor que seja a instituição, uma criança colocada em um lar saudável, possui melhores resultados.

Algumas destas crianças são colocadas em condições de abrigo vivenciando a quebra do vínculo familiar e sentindo-se culpadas por isso. Logo, a institucionalização que deveria assumir o papel de proteção, para a criança pode ser interpretada como violação e, por mais que o ambiente



familiar seja violador, o desejo que elas nutrem enquanto estão no acolhimento é de voltar pra casa.

Diante disso, a autora considera que os abrigos só devem ser considerados em última instância, pois esta angústia também, assim como as violências ocasionadas no seio familiar, a situação de afastamento familiar e comunitário bloqueia a aprendizagem das crianças e comprometem seu desenvolvimento biopsicossocial. Deve-se considerar ainda que, embora a legislação estabeleça o acolhimento como excepcional e provisório, na prática o que figura são longos anos de acolhimento tentando uma reintegração familiar frustrada que corroboram com perfis em idade avançada quando são destituídos da família e podem ir para família substituta (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) não deixa de considerar que os problemas de aprendizagem destas crianças são oriundos do ambiente familiar violador que conviviam e isso, associado à adaptação ao novo ambiente e rotina (do acolhimento), irá agravar os problemas de aprendizagem já existentes, devendo estas instituições, enquanto promotoras dos direitos das crianças ali acolhidas, promover estratégias de promoção da aprendizagem e superação dos problemas.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

No caso dos problemas de aprendizagem geral, na perspectiva de Navarro e Pedrosa (s.d.), os autores oferecem como solução o acompanhamento psicopedagógico e educativo envolvendo o educador, a família e a comunidade. Como as crianças institucionalizadas estão naquele local provisoriamente, porém, longe de sua família e comunidade, a participação escolar é atribuída ao acolhimento, relacionando-os neste contexto como responsáveis pela criança temporariamente.

Siqueira e Dell’Aglío (2006) explicam que a visão negativa dos acolhimentos e sua interferência na aprendizagem vêm perdendo a força. Porém, para que estes sejam funcionais em relação à aprendizagem, precisam ser de pequeno porte e possuir uma estrutura de funcionários capacitada e adequada, assegurando a individualidade das crianças e a criação de vínculos que possibilitem me-



lhor desempenho. Assim são sugeridas no estudo estratégias como: programa lúdico de atividades entre crianças e funcionários, encontros de profissionais de diferentes abrigos promovendo trocas de experiências e capacitação profissional acerca do desenvolvimento humano, práticas educativas, entre outros.

Este estudo corrobora com a visão apresentada por Andrade (2011), voltada a estratégias de prevenção. A autora prevê que um tempo menor de acolhimento irá produzir menor dano à aprendizagem da criança, assim como a redução de crianças por cuidador, ou seja, a colocação em acolhimentos com número pequeno de crianças, favorecendo a vinculação afetiva à uma figura enquanto estão afastadas do convívio familiar.

No estudo de Oliveira (2016) os estudos apontam como estratégias de intervenção: relações estáveis, redução de eventos estressores, bom relacionamento com os pares, qualidade nos cuidados e redução no tempo de institucionalização, a utilização do lúdico como ferramenta através de jogos, brinquedos e brincadeiras educativos e culturais.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de uma pesquisa documental e bibliográfica. Documental, pois foi realizado um estudo no Plano Individual de Atendimento (PIA) das crianças acolhidas em uma instituição de acolhimento infantil da cidade de Mossoró/RN, cuja identidade será mantida em sigilo em respeito aos aspectos éticos da pesquisa. A parte do PIA utilizada foi a dos aspectos educacionais, especificamente o item que indaga se a criança possui dificuldades de aprendizagem, como complemento, foi observado neste mesmo documento a parte do Plano de Acompanhamento Individual (PAI), no item que descreve as estratégias educacionais a serem utilizadas em cada caso, que funcionou como uma amostra das possíveis intervenções. Além disso, constitui ainda uma pesquisa bibliográfica, pois, a partir de uma varredura simples, serão pesquisados artigos que investiguem a mesma temática para



visualizar outras realidades e estratégias de intervenção a serem aplicadas nestes casos.

Deste modo, a pesquisa citada classifica-se segundo a abordagem como mista, sendo a pesquisa documental quali-quantitativa e a pesquisa bibliográfica qualitativa. Segundo os objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, segundo Sakamoto e Silveira (2014, p.50): “é uma modalidade de estudo que busca descrever o objeto de estudo para dar a conhecer o que se pretende pesquisar”. Assim, nesta modalidade de estudo o interesse consiste em descobrir e observar fenômenos, buscando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. De acordo com os autores, a pesquisa descritiva é utilizada para estudos documentais, como é o caso.

Quanto à população, foram investigados os PIAs de crianças que estiveram acolhidas em uma instituição de Mossoró/RN ao longo do ano de 2020. A amostra é composta por 21 acolhidos.

Para realização da pesquisa documental, foi solicitada autorização junto à coordenação do equipamento para aplicação da pesquisa, com assinatura de termo da referida. Quanto à análise dos dados documentais, por ser apenas um item investigado, os dados serão analisados no Excel com porcentagem simples e apresentação dos dados em gráfico.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, foi realizada uma varredura no google acadêmico, pesquisando artigos com objetivos similares, ao que foram encontrados. Como critérios de seleção dos artigos foram utilizados: tempo de publicação (até dez anos), palavra-chave aprendizagem e quantidade de pesquisas (no máximo dez). Filtrando por estas exigências, foram encontradas dez produções científicas, entre artigos, monografias, dissertações e teses que versavam sobre o assunto, especificamente com pesquisa de campo. Na pesquisa foram eliminadas produções de outros países, priorizando as pesquisas brasileiras, bem como aquelas anteriores à 2010.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados das pesquisas, bem como suas respectivas aná-



lises. Para tanto, por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, serão analisados em dois subcapítulos diferentes.

PESQUISA DOCUMENTAL: ACOLHIMENTO DE MOSSORÓ/RN

Ao longo do ano de 2020 estiveram acolhidas no acolhimento institucional infantil de Mossoró/RN 21 crianças. Destas, duas crianças passaram apenas um dia e, portanto, não foi elaborado o PIA delas. Seis das crianças restantes são de idade não escolar, portanto, não se encaixam nas exigências da pesquisa, sendo descartadas. Restaram assim treze crianças, cujos PIAS foram analisados. No que concerne à pergunta constante no PIA “A criança é alfabetizada?”. Os resultados se encontram na Ilustração 1:

Ilustração 1: Demonstração gráfica do percentual de crianças alfabetizadas

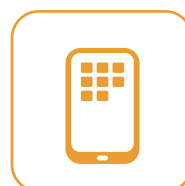


(Dados da pesquisa, 2020)

A ilustração 1 demonstra que a maioria das crianças que estiveram no acolhimento ao longo de 2020 não são alfabetizadas. A frequência é de 02 crianças alfabetizadas para 11 crianças não-alfabetizadas, ou seja, 85% das crianças acolhidas ao longo de 2020 naquela unidade de acolhimento pesquisada, que consiste em acolhimento infantil, não são alfabetizadas.



104



Pesquisa na América Latina

Calcing e Benetti (2014) em sua pesquisa afirmam que nas crianças em acolhimento institucional é notória a distorção idade-série, que geralmente se associa às dificuldades de aprendizagem ou afastamento da escola por problemas decorrentes das vulnerabilidades sofridas que justificaram o acolhimento. Desta forma, é a escola, na dinâmica da situação das crianças acolhidas o espaço que merece atenção dos profissionais envolvidos por ser ambiente não só de aprendizagem como também de socialização e convivência comunitária. Nesta premissa, observa-se que os responsáveis familiares, que deveriam garantir a proteção das crianças, são quem as colocam em risco, negligenciando suas necessidades e expondo-as a situações perigosas para seu desenvolvimento.

A outra questão analisada no PIA foi em relação ao PAI, que são as estratégias individuais para cada criança, baseada em suas necessidades. Observou-se que em 100% dos PIAs analisados, no tocante à educação, foi colocado a proposta de Reforço Escolar. Este reforço é um projeto desenvolvido na instituição que visa a redução dos problemas de aprendizagem destas crianças, sendo propiciado pelos cuidadores, no horário do contraturno escolar, servindo ainda para auxiliar na resolução das tarefas de casa. Ao longo do ano 2020, este projeto foi de suma importância, tendo em vista que na maior parte do ano letivo a escola funcionou de maneira remota.

Deste modo, concebe-se a importância de se estabelecer uma rotina na convivência da instituição de acolhimento que possa favorecer a superação de algumas dificuldades oriundas do período anterior ao acolhimento, entre elas as dificuldades escolares e de aprendizagem. A rotina de atividades na instituição geralmente é elaborada pela equipe técnica, composta por psicólogo, assistente social e, em alguns casos, pedagogo, em conjunto com os cuidadores. Desta forma, determinam-se horários para recreação, televisão, estudo, organização dos pertences pessoais, higiene e descanso. No tocante ao estudo, é mister elaborar estratégias atrativas para este momento, haja vista que, na maioria dos casos, os acolhidos se sentem desmotivados para esta atividade (FERREIRA, 2017).

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: RECORTE NACIONAL



A escolarização das crianças representa o primeiro contato social delas fora do ambiente familiar, elas passam a vivenciar novos estímulos e desenvolver novas habilidades, inclusive a convivência e habilidades sociais, ampliando suas funções biopsicossociais. Na situação de acolhimento ocorre uma ruptura da convivência familiar e comunitária e a criança passa a dividir o espaço com outras, passando a ter uma rotina regrada e atividades distintas, na maior parte das vezes, das que estavam acostumadas em suas famílias. As crianças de acolhimento são crianças vítimas de vulnerabilidades e o perfil compreende geralmente contextos de famílias disfuncionais que ocasionaram o acolhimento por meio de alguma violação de direitos como: negligência, violência, abandono, pais em situação de drogadição, entre outros. Este perfil abrange uma questão social muito importante de ser discutida que são as dificuldades de aprendizagem. Diante disso, a presente pesquisa bibliográfica pretende observar a realidade do país em relação ao acolhimento institucional no tocante à aprendizagem dos acolhidos.

Na pesquisa bibliográfica foram encontrados alguns resultados de realidades diversas no país que corroboraram com os resultados encontrados na pesquisa documental. No total, foram selecionados oito artigos, frutos de pesquisa de campo, de diversas cidades brasileiras, como: Santa Maria (RS), João Pessoa (PB), São Paulo (SP), Brasília (DF), Belo Horizonte e Uberlândia (MG).

O artigo de Sousa e Paravidini (2011) traz um estudo de caso sobre uma adolescente de 13 anos com o pseudônimo Maria, onde a madrinha (apadrinhamento afetivo) relata que os prejuízos de aprendizagem desta, entre outras situações, ressaltando que a jovem tem sérios comprometimentos na área escolar, não sabendo ler e escreve por meio de cópias.

Andrade (2011) em sua pesquisa encontrou que as crianças e adolescentes de acolhimentos institucionais apresentam problemas na aprendizagem da escrita e são, em sua maioria, não-alfabetizados, pois não conseguem ler ou escrever um bilhete simples. Ele associa estes problemas de aprendizagem entre outras variáveis, à insegurança emocional e material que é ocasionada pela ausência



de familiares ou de um ambiente estimulador, visto que as instituições, conforme a opinião do autor, não proporcionam a construção de laços afetivos de modo a contribuir para um bom funcionamento intelectual.

Em uma pesquisa realizada em Santa Maria (RS) acerca de crianças com deficiência institucionalizadas, os autores chamam a atenção para um agravante que é a distorção idade-série (FREITAS; TEIXEIRA; RECH, 2016). Campos e Araújo (2018), por sua vez, em pesquisa realizada em Belo Horizonte (MG) percebem uma estigmatização que se torna ainda mais acentuada quando a criança com deficiência é uma criança de acolhimento institucional, gerando uma visão negativa que é prejudicial ao desenvolvimento psicossocial destas pessoas.

Martins (2020) em sua pesquisa também constatou que há uma grande defasagem idade-série quando as crianças chegam à instituição de acolhimento, que pode ser ancorada em sucessivas interrupções e reprovações, que conduzem a criança a uma desmotivação pela dinâmica de funcionamento da escola, já que não conseguem acompanhá-la.

Fonseca (2017) realizou uma pesquisa com adolescentes acolhidos em João Pessoa (PB) e constatou que a vivência precoce e prolongada que acarreta algumas crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento podem potencializar o baixo rendimento escolar, ocasionando dificuldades não só na aprendizagem como também nas relações interpessoais, influenciando o declínio da motivação para aprender e a perspectiva de futuro.

Já Ferreira (2017) traz um estudo de caso onde ele encontrou que os múltiplos fatores e eventos estressantes vivenciados por crianças e adolescentes de instituições de acolhimento podem afetar a saúde mental destes, bem como, corroborar com as dificuldades de aprendizagem e até na progressão escolar. Porém, ele não culpabiliza apenas a instituição, pois, constatou que a história pregressa do acolhido como: baixa escolaridade dos pais e familiares, família numerosa, envolvimento com drogas, negligência e baixas condições econômicas também contribuem com este déficit intelectual.

Nas pesquisas encontradas, observa-se um déficit no tocante à aprendizagem das crianças



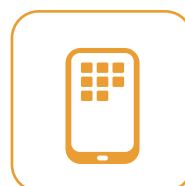
que impacta negativamente no seu futuro. De acordo com Bastos (2015) os acolhidos já são vítimas da violência estrutural e chegam nas escolas com um histórico de sofrimento e abandono e são vitimizadas novamente pelas rotulações nas escolas que frequentam como os “meninos do acolhimento”.

Algumas pesquisas se voltaram para o público de crianças e adolescentes com deficiência em situação de acolhimento, como é o caso de Freitas, Teixeira e Rech (2016), os autores mencionam que as instituições de acolhimento que recebem este perfil devem trabalhar a inclusão delas não só na escola como na instituição. O que se observou nesta pesquisa foi que os professores passavam atividades descontextualizadas que não promovia novas aprendizagens, e isso corrobora para a desmotivação do aluno e a sensação de não-pertencimento que acaba em evasão escolar. Logo, a formação de professores para atender a este público que é ainda mais crítico, é de fundamental importância.

Foi estendida a pesquisa bibliográfica ainda para experiências exitosas e estratégias de intervenção para superação das dificuldades e problemas de aprendizagem desta população. Bastos (2015) sugere que para o rompimento com o ambiente excludente na educação se faz necessário investir na formação de professores, pois eles têm o poder de proporcionar um ambiente saudável para que a criança de acolhimento possa ter sucesso escolar e social.

A escola deve ter a percepção de que o aluno não é só o cognitivo, suas emoções vão influenciar o aprendizado, e contribuir para aceitação ou rejeição de algo ou alguém. Compreender o comportamento do aluno na escola, é relevante para que haja uma aproximação da escola com o aluno, pois toda consequência tem uma causa que precisa ser investigada (SILVA, 2019, p.56)

Os autores acima evidenciados colocam a importância das escolas e profissionais envolvidos desenvolverem uma estratégia para trabalhar este público que encontra-se em uma situação diferenciada das demais crianças e são, portanto, merecedores de uma educação inclusiva. Entretanto, para que possam realizar este trabalho elas precisam de informação sobre o que é e como funciona o



acolhimento institucional, pois muitas vezes o preconceito e inadequação das práticas educativas são gerados pela falta de informações. Freitas, Teixeira e Rech (2016) sugerem que o acolhimento deve manter canais de comunicação permanentes com as escolas para possibilitar o acompanhamento do desempenho escolar dos acolhidos e amparar a escola em estratégias inclusivas para estes alunos.

Campos e Araújo (2018) trazem estratégias das instituições. Nas instituições pesquisadas pelos autores encontraram a inserção dos colhidos em atividades externas como recreação, reforço escolar, práticas de esportes e artísticas. Estas atividades propiciam a melhora no desenvolvimento motor, sensorial, relações interpessoais e auxiliam ainda na aprendizagem e perspectivas futuras. Nesta mesma pesquisa, os autores apontam o formato de acompanhamento escolar dos acolhidos onde sugeriram aulas de reforço propiciadas por voluntários ou pelos próprios funcionários, assim como, uma das instituições oferece apoio de pedagogo e terapeuta ocupacional.

Calcing e Benetti (2014) em sua pesquisa afirmam que, embora as instituições ofereçam uma rotina adequada, um espaço organizado e uma situação diferente da que era oferecida antes do acolhimento, não consegue suprir as demandas emocionais das crianças que se encontram em um impasse em relação ao seu futuro. Estas necessidades emocionais também precisam ser supridas em prol de uma aprendizagem satisfatória. Deste modo, os autores sugerem o investimento na equipe técnica para que elas possam acolher cada indivíduo respeitando suas singularidades, observando suas necessidades e realizando um trabalho de prevenção e intervenção também em saúde mental, pois há uma grande incidência de sofrimento psíquico neste público associado às suas histórias de vida.

Diante disso, foi observado em alguns artigos a importância do psicólogo do acolhimento neste processo, e assim, a importância da presença deste profissional no equipamento, o que não ocorre em todos os casos. Estes profissionais são responsáveis por conduzir atividades, acompanhamentos familiares e dos funcionários do equipamento para perceber e intervir na saúde mental dos acolhidos (SILVA, et al, 2015; MOREIRA; PAIVA, 2015).

Em relação à Neuropsicologia, é uma ciência xxxx. Para os casos apresentados é mister



que os acolhimentos desenvolvam uma parceria com um profissional da área, que irá auxiliar no diagnóstico, prevenção e superação das dificuldades apresentadas por estas crianças, já que é um profissional que trabalha tanto na detecção como na reabilitação. Deste modo, faz-se necessário que os acolhimentos possam ter em seu quadro funcional, ou mesmo um profissional externo que possua esta formação, servindo como ponte na superação do problema que irá auxiliar os profissionais do acolhimento, que são responsáveis pela criança que foi retirada do convívio familiar, bem como irá auxiliar a escola a lidar com esta situação específica. Este trabalho servirá ainda como prevenção de danos futuros, promovendo autonomia e aprendizagem para as crianças e retirando-as da situação de fracasso escolar que tem acometido alguns adolescentes que são institucionalizados.

[...] para que o adolescente se sobressaia neste período turbulento, é fundamental o apoio de profissionais adequados, que compreendam as sucessivas violações de direitos acometidos antes do acolhimento, as marcas que ficaram em suas vidas e o desejo de ter um futuro melhor. Ademais, é fundamental que os adolescentes saibam desenvolver atividades compatíveis com seus interesses e habilidades, ajudando-os a serem cidadãos (FONSECA, 2017, p.193)

Mais uma vez, compreende-se a importância da parceria multiprofissional para a superação não só dos entraves educacionais das crianças institucionalizadas, como também os entraves sociais. Miranda e Rodrigues (2014) chamam a atenção para o fato de que as dificuldades de aprendizagem também podem estar relacionadas a fatores emocionais e aspectos culturais e deve-se pensar nestes aspectos para a construção de um plano de acompanhamento que venha a sanar esta problemática.

CONCLUSÃO

A pesquisa apontou que as dificuldades de aprendizagem configuram uma das grandes pro-



blemáticas presentes nos acolhimentos institucionais, sendo que muitas crianças adentram no acolhimento não-alfabetizadas, como o caso da instituição da pesquisa documental, aonde 85% das crianças que estiveram acolhidas no ano de 2020 não eram alfabetizadas. Além disso, persistem problemáticas como distorção idade-série e histórico de evasão escolar.

Assim, é ímpar considerar que, em situação de acolhimento institucional alguns fatores podem favorecer a superação das dificuldades de aprendizagem e outros podem agravar. Fatores positivos podem ser citados como: frequência escolar, cumprimento de atividades intra e extra-classe, reforço escolar na unidade de acolhimento, encaminhamento para outros profissionais especializados, elaboração de uma rotina, entre outros. Por outro lado, tem-se os fatores negativos, sendo eles: situação de exclusão das crianças institucionalizadas, distorção idade-série e ausência de motivação para o estudo, bem como o déficit afetivo e instabilidade emocional por não saberem quanto ao futuro.

Sabe-se que os aspectos afetivos apresentam um importante papel no desenvolvimento humano e, conseqüentemente na aprendizagem, para tanto, deve existir um ambiente que favoreça esta aprendizagem, que inspire confiança, respeito mútuo e valorização da criança. Como a maioria das crianças chegam ao acolhimento vítimas de vulnerabilidade e negligência, em alguns casos elas recebem esta atenção aos seus direitos no acolhimento, porque não possuíam em casa, porém, deve-se levar o tempo em que esta criança permaneceu imerso em determinada cultura o que gera uma dificuldade de se adaptar a uma nova realidade.

A origem dos problemas de aprendizagem destas crianças é diversificada, podendo ser por condições genéticas, sócio-culturais, onde o ambiente onde estavam inseridos possuía adultos com baixa-escolaridade ou que não incentivavam a frequência escolar, distorção idade-série, que desestimula as crianças e muitas vezes é ocasionado pelo sistema de ensino onde, conforme as diretrizes nacionais não ocorre reprovação até o terceiro ano do ensino fundamental menor e as crianças vão avançando nas séries sem acompanhar o ritmo dos colegas e assim por diante.

Diante disso, as pesquisas documental e bibliográfica elucidaram alguns caminhos para su-



peração das dificuldades de aprendizagem, que são: reforço escolar (oportunizado no acolhimento investigado), boa comunicação entre a escola e o acolhimento, encaminhamento para outros profissionais especializados para diagnóstico e intervenção frente aos problemas de aprendizagem, estabelecimento de uma rotina que favoreça o estudo, entre outros. Deve-se levar em consideração que as condições de aprendizagem devem ser avaliadas observando a individualidade e particularidade de cada criança. Por isso, é tão importante o desenvolvimento de um bom PIA e PAI.

Este artigo é o pontapé inicial para o desenvolvimento de novos estudos, com vistas à pesquisa de campo, aprofundando o debate e gerando reflexões aos profissionais envolvidos que são os da educação e do desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira. Estudo sobre a escrita em crianças e adolescentes abrigados. *Revista Psicopedagogia*. v.28, n.87, p.219-225, 2011.

AVOGLIA, Hilda Rosa Capelão; SILVA, Andreia Maria da; MATTOS, Pammela Makarowits. Educador social: imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista mal-estar e subjetividade*. Fortaleza, v. 12, n. 1, p.265-292, 2012.

BASTOS, Jéssica Oliveira. Dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes acolhidos em instituições: questões que envolvem a relação entre aluno e professor. Trabalho final de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Ado-



lescentes. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2009.

BRASIL. Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2013.

CALCING, Jordana; BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. Caracterização da saúde mental em crianças e adolescentes em acolhimento institucional. *Psico, Portalegre*, v. 45, n.4, p.559-567, 2014.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro; ARAÚJO, Naim Rodrigues de. Situação educacional de crianças e jovens com deficiência em acolhimento institucional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 17, p.1148-1166, 2018.

FERREIRA, Jéssica Almeida Marques. Acolhimento institucional e as dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.

FLECHTER, Jack M. et al. Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Patrícia Nunes. O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. *Revista Psicopedagogia*. v.84, n.105, p.285-296, 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão; TEIXEIRA, Carolina Terribile; RECH, Andreia Jaqueline Devalle. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. *Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação*, v.11, n.4, p.2104-2124, 2016.



MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Vivências de infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2020.

MIRANDA, Arlete Bertoldo; RODRIGUES, Janaína. Aprendizagem e desenvolvimento: adolescente em situação de abrigo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n.1, p.13-25, 2014.

MOREIRA, Tabita Aija Silva; PAIVA, Ilana Lemos. Atuação do psicólogo nos serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.20, n.3, p.507-517, 2015.

NAVARRO, Adriana de Almeida; PEDROSA, Julio Cesar da Assunção. (Trad. e Adap.). *Guia de Ação Docente*. São Paulo: Grupo Cultural, s.d.

OLIVEIRA, Maria Helena de. A infância institucionalizada e as dificuldades de aprendizagem. *Psicologado* (2016). Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-infancia-institucionalizada-e-as-dificuldades-de-aprendizagem-uma-revisao-de-literatura> acesso em 26 Jan. 2020.

SILVA, Christie Dinon Lourenço da. (et al.). A Psicologia nos serviços de acolhimento institucional e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. *Pesquisas e práticas psicossociais*. São João Del-Rei v. 10, n.1, p. 55-65, 2015.

SILVA, Edilene Firmino da. Sentidos da escola pública para adolescentes em acolhimento institucional: tecendo relatos das experiências escolares. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em



Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2019.

SILVA, Geraldo Lemos. Problemas de aprendizagem: dificuldades ou transtornos? In: PORTELA, Luciana Queiroz Bem; RABELO, Cleison Luis. Psicopedagogia clínica e institucional: a formação do psicopedagogo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. Psicologia e Sociedade, v. 18, n.1, p.71-80, 2006.

SOUSA, Karollyne Kerol; PARAVIDINI, João Luiz Leitão. Psicologia Ciência e Profissão, v. 31, n.3, p.536-553, 2011.



Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).



Pesquisa na América Latina

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



Índice Remissivo



A

Acolhimento

página 91

página 99

página 108

página 109

página 111

Aprendizagem

página 92

página 93

página 97

página 98

página 100

Autismo

página 64

página 65

página 66

página 67

página 73



C

Criança

página 95

página 98

página 103

página 104

página 105

E

Escola

página 56

página 106

página 107

página 108

página 110

P

Pedagógico

página 63

página 75

página 79

página 81

página 82



Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área América Latina. Esse volume reúne diversos artigos rigorosamente avaliados e de extrema credibilidade científica e acadêmica para a sociedade. Desejamos que todos os leitores que façam um excelente proveito para aprofundamento teórico e crescimento pessoal por meio dos estudos publicados.



Periodicos
EDITORA ACADÊMICA



UNICORP
FACULDADES