

INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA COM CRIANÇAS

Larissa Jacobs Silva¹
Gabriela Fernanda Zardo²
Lilian Caron³

RESUMO

O presente artigo visa articular sobre a importância da neuropsicologia no processo de intervenção, buscando compreender como as habilidades cognitivas podem ser estimuladas nas crianças que possuem prejuízo nestas áreas. Com a presença da pandemia da COVID-19, percebe-se o atraso no desenvolvimento da escrita e leitura de grande parte das crianças. Sendo assim, este projeto teve como objetivo estimular o processo de leitura e escrita, com um grupo de intervenção neuropsicológica, com a realização de 9 encontros, com crianças do 3º e 4º ano, avaliando as crianças individualmente, antes do início e após a finalização do grupo, e compreende-se que os estímulos auxiliaram em uma melhora na compreensão leitora e na escrita, apresentando uma melhor junção das sílabas, compreensão de textos e menos erros ortográficos.

Palavras-chave: Funções Cognitivas. Leitura. Escrita. Pandemia. Neuropsicologia.

¹ Aluna do 8º período do curso de Psicologia da FAE Centro Universitário. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2022-2023). *E-mail:* larissa.jacobs@mail.fae.edu

² Aluna do 8º período do curso de Psicologia da FAE Centro Universitário. Voluntária do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2022-2023). *E-mail:* gabriela.zardo@mail.fae.edu

³ Orientadora da Pesquisa. Mestre em Psicologia com ênfase em Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica pela Universidade Federal do Paraná. Professora da FAE Centro Universitário. *E-mail:* lilian.caron@fae.edu

INTRODUÇÃO

A educação infantil e a sua qualidade trata-se de uma questão que já vem sendo discutida há muito tempo e sabe-se que há uma grande diferença entre o real e o ideal, apesar de muito já ter sido conquistado (ROSEMBERG, 2015 apud NUNES; CORSINO, 2019). Segundo as mesmas autoras, essa diferença é resultado de uma “sociedade ainda desigual e antidemocrática, que discrimina por razões econômicas, raciais, regionais, de localização e de idade” (NUNES; CORSINO, 2019, p. 103).

A luta por uma educação de qualidade já possuía as suas dificuldades, contudo, com o surgimento da pandemia devido à COVID-19, essa luta ficou ainda mais complexa, visto que as crianças não puderam frequentar as suas escolas devido ao isolamento social. Com as desigualdades sociais, nem todas as crianças obtiveram as mesmas oportunidades de estudo durante o isolamento. Segundo a informação contida no trabalho de Grossi, Minoda e Fonseca (2020), a UNESCO afirmou que nunca antes havia tido um transtorno educativo de tamanha estrutura, afetando 87% da população estudantil mundial.

O diálogo e a interação são questões importantes para o processo de ensino aprendizagem. Segundo Vigotski (2001 apud NUNES; CORSINO, 2019), o adulto é um agente importante para auxiliar a criança em sua organização, seja ela material ou espacial, assim como auxilia no processo de observação, perguntar, ouvir e responder. Contudo, durante a pandemia, os pais passaram a trabalhar em casa em forma de *home office*, o que muitas vezes não lhes permitia realizar esse papel fundamental na vida de seus filhos.

A partir disso, tem-se a concepção de que “a escola, professores e a família devem estar juntos, como agentes facilitadores do desenvolvimento desse aluno/filho, buscando o objetivo maior, que é o compromisso com a educação e o bem estar dos filhos diante de todo esse processo” (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 156). Sendo assim, busca-se compreender as consequências educacionais durante o período de isolamento social.

Ao pensar nesses prejuízos, por consequência da pandemia de COVID-19, um deles é no processo de leitura e escrita, e quando abordamos sobre eles é importante mencionar sobre as funções executivas que integram as funções neuropsicológicas. As funções executivas estão relacionadas ao processo de aprendizagem, que “acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência” (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 79).

Com isso, para ser considerado um comprometimento no desempenho é preciso que haja algum desses sintomas: leitura de palavras hesitante, lentamente e com esforço; dificuldade na compreensão da leitura; dificuldade na escrita - omitindo ou adicionando palavras e dificuldade de combinar palavras - falta de coerência.

Após um período de restrições nas aulas presenciais, devido ao isolamento social, e com a volta das aulas presenciais, percebe-se um possível atraso educacional nas crianças. Devido a dificuldade de acompanhar as aulas ou de até mesmo ter ficado sem acesso à educação neste período, tem-se um destaque no atraso no processo de aquisição da leitura e escrita.

Em vista desses comprometimentos, dos quais não se conhecem muito ainda no atraso/prejuízo na leitura e escrita, entende-se a necessidade de uma reabilitação neuropsicológica, que segundo Pontes e Hübner (2008), tem como objetivo melhorar a qualidade de vida, tanto do paciente como da família, pois esse “processo de reabilitação proporciona uma conscientização do paciente a respeito de suas capacidades remanescentes” (PONTES; HÜBNER, 2008, p. 8) auxiliando também no processo de aceitação.

A partir destas informações, este artigo tem como objetivo abordar sobre a estimulação do processo de leitura e escrita em grupo de crianças de 8 e 10 anos, matriculadas no 3º e 4º ano do ensino fundamental. Para isso foi preciso analisar a capacidade de leitura e escrita das crianças antes do início do grupo e a partir disso criar atividades seguindo aplicações da neuropsicologia, acompanhando as evoluções em cada encontro. No final foram avaliadas quais foram as evoluções, traçando quais os benefícios da intervenção neuropsicológica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A capacidade de ler e escrever está ligada à maneira em que esta é desenvolvida. Segundo Martins e Corrêa (2008) a escrita passa a ser desenvolvida a partir das letras e dos sons e as escritas silábicas, pois representa um dos primeiros momentos da compreensão da escrita relacionada à fala.

Na medida em que as crianças aprendem os nomes e os sons das letras, elas começam a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas inventadas (MARTINS; CORRÊA, 2008, p. 280).

O atraso ou o prejuízo em uma dessas áreas pode ser devido a desordem do aprendizado, o que afeta o processo do cérebro receber e processar as informações recebidas, assim como estas dificuldades encontradas podem ser impeditivos de uma nova aprendizagem futura (TABILE; JACOMETO, 2017). Sendo assim, a reabilitação neuropsicológica busca aprimorar o funcionamento e qualidade de vida dos pacientes e seus familiares, através de estratégias compensatórias, assim como formas de adaptação e a aquisição de novas habilidades, de modo a capacitar o paciente a funcionar e a aceitar a sua realidade (D’ALMEIDA et al., 2004 apud PONTES; HÜBNER, 2008).

A intervenção neuropsicológica inicia-se após uma avaliação neuropsicológica, que se instaura a partir de uma queixa e tem como foco mensurar o desempenho cognitivo. Juntamente acontece uma avaliação comportamental, como um complemento para se entender as queixas, ajudando a identificar “problemas a serem trabalhados e também poder avaliar a eficácia de tal tratamento” (PONTES; HÜBNER, 2008, p. 8). Essa investigação ocorre através de instrumentos como a entrevista, observação, assim como a aplicação de avaliações neuropsicológicas e/ou escalas, com o devido cuidado para que estes instrumentos sejam devidamente utilizados.

Sendo assim, através da avaliação neuropsicológica é que se poderá obter, tanto qualitativa quanto quantitativamente, dados que sejam relevantes para a melhor compreensão do atual cenário em que as crianças avaliadas se encontram. A partir destes resultados, poderá ser realizado, portanto, um trabalho que vise uma melhor qualidade de vida para as crianças presentes e as suas famílias.

Vale ressaltar que, por mais importantes que os testes sejam para a avaliação neuropsicológica, ela não se resume a isso, pois o fundamental é a interpretação cuidadosa dos resultados somada à análise da condição atual do paciente e ao impacto em suas atividades de vida diária e instrumentais. Somente com base nessa compreensão global é possível sugerir um diagnóstico do perfil neuropsicológico que possa contribuir com as demais avaliações realizadas pelo paciente e orientá-lo da melhor forma possível, visando sempre a uma melhor qualidade de vida. (MÄDER, 2016, p. 52)

Após a avaliação neuropsicológica e o entendimento do que precisa ser trabalhado, é montado um plano de reabilitação com atividades que são distribuídas a partir da avaliação prévia, podendo sofrer alterações dependendo do desenvolvimento das atividades em cada encontro. Durante esse processo o objetivo é adquirir habilidades que auxiliem no desenvolvimento cognitivo, adquirindo habilidades, conhecimentos e experiências.

O plano de reabilitação neuropsicológica trata-se de um trabalho que busca auxiliar cada indivíduo levando em consideração as suas singularidades (MÄDER, 2016, p. 52). Com a análise do comportamento, a reabilitação contribui para um maior estímulo para o processo de aprendizagem, principalmente através da análise de estratégias que possibilitem comportamentos que auxiliem neste processo (PONTES; HÜBNER, 2008).

Na obra “Treino de funções executivas e aprendizado” de Marques, Amaral e Pantano (2020), as autoras ressaltam a importância de recursos emocionais, comportamentais e neurocognitivos para facilitar o desempenho acadêmico. “O desenvolvimento das funções executivas é de extrema importância para a adaptação social, ocupacional e mesmo para a saúde mental em etapas posteriores da vida” (MARQUES; AMARAL; PANTANO, 2020, p. 7).

A partir disso, elaboram que as crianças que têm a função executiva pouco estimuladas apresentam dificuldades para prestar atenção nas aulas, assim como dificuldades em inibir comportamentos impulsivos. Ainda, afirmam que a memória operacional é indispensável para o processo de aprendizagem de leitura e escrita, sendo uma das funções cognitivas mais avaliadas no processo de aprendizagem. Por fim, trazem o conceito de “metacognição”: “refere-se ao conhecimento, em refletir sobre o que se aprende, permitindo desenvolver a crítica e elaboração de novas estratégias para maximizar e qualificar a aprendizagem” (MARQUES; AMARAL; PANTANO, 2020, p. 13).

A partir de um plano de reabilitação buscam-se encontrar algumas estratégias de reabilitação neuropsicológicas para crianças com prejuízo nas áreas de leitura e escrita. Cardoso et al. (2019) afirmam a importância das funções executivas no processo de aprendizagem, visto que envolvem as habilidades de controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória, de forma que um *déficit* destas funções podem causar problemas de aprendizagem, comportamento e até mesmo contribuir para o desenvolvimento de psicopatologias. Sendo assim, os autores apresentaram o instrumento PENcE (Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: ênfase nas Funções Executivas) que, como o nome já diz, busca enfatizar as funções executivas.

O PENcE (2017 apud CARDOSO et al., 2019) é formado por quatro módulos: Organização e Planejamento; Controle Inibitório; Memória de Trabalho; e Flexibilidade Cognitiva. Cada módulo é composto por três estágios: aquisição de estratégia, do qual as crianças aprendem os motivos e as formas de se utilizar cada estratégia a ser apresentada; aprendizado e consolidação das estratégias, da qual as crianças são estimuladas a praticarem as estratégias apresentadas através de brincadeiras e atividades escolares; e, por fim, a reflexão e prática destas estratégias no cotidiano, da qual as crianças refletem sobre o que foi aprendido e aprendem a aplicá-las de forma prática em suas atividades diárias.

A partir do conhecimento de que as funções executivas são indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas e são a base para a aprendizagem da leitura e da escrita, Guimarães e Monteiro (2019, p. 133) apontam a necessidade do “ensino de estratégias de planejamento, organização, memória, controle inibitório e regulação das emoções”.

Outro instrumento é o *Intervention Program for Self-regulation and Executive Functions*⁴ (PIAFEx), que visa estimular e promover o desenvolvimento das funções executivas. É composto por 43 atividades divididas em dez módulos básicos e suplementares, incluindo atividades que promovem a organização, atividades motoras,

⁴ Programa de Intervenção para a Auto-regulação e Funções Executivas.

comunicação, regulação das emoções, trabalho em equipe, significado das palavras, entre outros. Apesar de ser um material voltado para crianças pré-escolares, pode ser adaptado para crianças com idades mais avançadas, de modo que atinja o mesmo objetivo original.

Visto que as funções executivas são essenciais para o desenvolvimento pessoal, Medina e Guimarães (2019) mostram em seu trabalho que o ensino explícito é uma das estratégias de intervenção que contribui para o processo de aprendizagem de leitura.

Por meio da exemplificação, o ensino explícito auxilia os alunos a refletirem sobre o que estão aprendendo e, dessa forma, apoia o desenvolvimento de estratégias de autorregulação, direcionando os alunos para que leiam e escrevam com independência. Mesmo os alunos que não têm problemas de leitura podem se beneficiar de intervenções para o desenvolvimento de habilidades executivas, tendo em vista que estas fornecem melhores condições de leitura e, também, de treinamento para o uso de estratégias de leitura, como o monitoramento, que possibilita melhores condições de compreensão leitora. (SESMA et al., 2009 apud MEDINA; GUIMARÃES, 2019, p. 157)

O desempenho das funções executivas torna-se importante, tendo que é a partir dela que se há a capacidade de manipular informações, assim como a capacidade de inibir estímulos externos e o tempo de resposta (MEDINA et al., 2017 apud MEDINA; GUIMARÃES, 2019).

Ronquillo et al. (2013) estruturaram um programa de reabilitação neuropsicológica que envolviam tarefas que buscavam organizar adequadamente os processos de leitura e escrita para um melhor desempenho escolar. O programa de intervenção foi estruturado em quatro etapas, sendo a primeira delas uma preliminar. Na etapa preliminar foram aplicadas atividades que visavam auxiliar no estabelecimento de orientação, planejamento e verificação da atividade. Dentre as tarefas estavam atividades como jogo de dominó, jogos de cartas, elaboração de rotas de mapas, elaboração de planejamentos para o cotidiano, entre outras.

Na etapa seguinte, com o objetivo de estabelecer a análise da estrutura de palavras, com a ajuda de um profissional de fonoaudiologia. Na próxima etapa, separadas em três estágios, foram aplicadas tarefas que visavam organizar a estrutura sintática da escrita (utilização de letras maiúsculas, acentos, entre outras regras ortográficas), estabelecer a compreensão da leitura (leituras de orações e parágrafos, assim como a elaboração de orações simples com o auxílio de um dicionário), estabelecer o uso das operações aritméticas (com ajuda de materiais concretos).

Por fim, a última etapa, dividida em dois estágios, consistiam em organizar a escrita espontânea (a partir de um tema preestabelecido, até mesmo sobre a descrição

de um desenho realizado) e estabelecer a resolução de problemas aritméticos. Ao final do programa de reabilitação, o paciente demonstrou grande melhora afetivo-emocional, assim como na regulação e controle de suas emoções, demonstrando maior desempenho em suas atividades escolares, de forma que até mesmo as suas relações sociais foram beneficiadas.

Marques, Amaral e Pantano (2020), mencionadas previamente, realizaram uma programação de 12 sessões para trabalhar algumas dessas diferentes funções. Durante estas sessões, foram realizadas diferentes intervenções em formas de brincadeiras, das quais visavam aprimorar as habilidades de leitura e escrita das crianças. As intervenções desenvolviam habilidades como o autoaprimoramento, a memória operacional, o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva, a atenção seletiva, abstração, organização, entre outras habilidades necessárias para um melhor desempenho no processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

Este estudo será uma pesquisa descritiva, transversal e quantitativa que busca compreender como a estimulação do processo de leitura e escrita é capaz de auxiliar as crianças nas dificuldades de leitura e escrita. Foram observados os princípios éticos orientados pelo Conselho Nacional de Saúde, segundo a Resolução nº 466/2012. O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade São Francisco (USF), e obteve parecer favorável para a sua execução sob parecer nº 64796522.2.0000.5514.

2.1 PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes, foi considerado critério de inclusão que estivessem cursando regularmente o 3º ou 4º ano do ensino fundamental em escola regular. Como condição de exclusão: crianças com laudo com diagnóstico de transtorno específico de aprendizagem e os pais e/ou responsáveis não consentirem que a criança participe do grupo.

O grupo foi composto inicialmente por quatro crianças, todas do sexo masculino, permanecendo até o final apenas três, uma criança de oito e duas crianças de dez anos, que estudam na mesma escola particular da cidade de Curitiba. Duas das crianças apresentaram laudo com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

2.2 PROCEDIMENTOS

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi iniciado o recrutamento dos participantes. Após levantamento das crianças que seguem os critérios de inclusão, todos que aceitaram compareceram no serviço-escola de Psicologia da FAE Centro Universitário - PSICOF AE, para realização de uma breve avaliação individual da criança e os responsáveis pelas crianças passaram por uma explanação sobre o objetivo do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na avaliação inicial da criança, foram aplicados três instrumentos para avaliar a capacidade individual de leitura e escrita. Os instrumentos utilizados são a Tarefa de Fluência Verbal (JACOBSEN et al., 2016), que tem aplicação individual, com o objetivo de avaliar a aptidão em recuperar informações guardadas na memória, analisando o processo das funções executivas. O teste é dividido em 3 partes: a primeira de fluência verbal livre; a segunda fluência verbal fonêmica, e por último de fluência semântica.

Outro instrumento aplicado foi o Teste de Desempenho Escolar - 2ª edição (MILNITSKYM; GIACOMONI; FONSECA, 2019), também conhecido como TDE II, tem-se como objetivo analisar a escrita, a leitura e a aritmética, de acordo com o ano que está inserido na escola (para este estudo só foram utilizados a parte de leitura e escrita). E por fim às atividades complementares: o discurso narrativo oral infantil e o discurso narrativo escrito infantil, conhecidos respectivamente como DNOI e DNEI (PRANDO et al., 2016), que tem como foco a atenção, memória e a linguagem, analisando o processamento na compreensão da leitura feita pelo outro e também pela própria pessoa.

Foram realizados 9 encontros aplicando-se atividades seguindo as aplicações neuropsicológicas. Ao finalizar os encontros em grupo, voltou-se novamente a aplicar os três instrumentos aplicados inicialmente para analisar qual foi o progresso das crianças no grupo.

No primeiro encontro com o grupo, o objetivo era a criação de vínculo e a apresentação de como funcionaria os encontros. Para isso, foi realizado um jogo chamado “Cuca Legal”, que consiste em várias perguntas de diferentes áreas, como: português, esportes, geografia, ciências, história e entretenimento. Para a realização do jogo, as crianças foram divididas em grupos, com o objetivo de criarem vínculos e se auxiliarem nas respostas. Depois do jogo, as crianças realizaram duas atividades programadas que era caça palavras, com o foco nas letras M e N.

No segundo encontro, foi realizado um jogo que consistia em um tabuleiro customizado, montado pelo grupo, do qual continha vários espaços com diferentes sílabas, e cada criança possuía o seu próprio peão, além de dados para poder sortear quantos

espaços cada um deveria avançar. Antes de iniciar o jogo, foi realizada uma explicação sobre como as sílabas funcionam e sobre os seus diferentes fonemas, de modo que pudessem compreender melhor as palavras e também o jogo. Para isso, em um papel sulfite a responsável escreveu as sílabas para que eles falassem o som de cada uma.

Sendo assim, o jogo funcionou da seguinte maneira: os dados eram lançados e cada peão avançava em algum espaço com alguma determinada sílaba, o jogador escolhia uma palavra com aquela sílaba e todos deveriam escrever numa folha, não importando se era no início, no meio ou ao fim da palavra.

No terceiro encontro, as crianças deveriam procurar as palavras no dicionário, com o objetivo de procurar por sílabas e a leitura do significado. Conforme as palavras iam sendo solicitadas para as crianças, foi possível observar o nível de dificuldade que cada um possuía, de forma que foram auxiliadas e estimuladas dentro de suas dificuldades particulares.

No quarto encontro, a atividade consistia em formar palavras a partir de uma outra palavra previamente apresentada. Usando um tabuleiro que possuía cubos de madeira com diferentes letras gravadas em cima, foi montada inicialmente a seguinte palavra: “mala”. E, a partir dela, foram se formando novas palavras com a utilização de outras letras. Sendo assim, primeiro tirou-se a letra “L” e pediu que a criança colocasse outra letra que completasse alguma palavra diferente e falasse como a palavra ficou.

Nesta atividade cada criança foi formando as suas próprias palavras individualmente, apesar de todas começarem na mesma palavra. Ao final da atividade, foi abordado sobre como algumas palavras no meio do jogo eram as mesmas, mas como que no final cada um chegou em uma palavra diferente. O objetivo dessa atividade não era criar apenas palavras que já existissem, mas formar palavras com o foco de trabalhar seus fonemas, além de reconhecerem as diferentes sílabas e como elas funcionam dentro das palavras.

No quinto encontro, foi pedido para que, numa folha sulfite, cada criança realizou duas listas distintas: uma com todos os objetos necessários para a realização de um jogo de futebol, e a outra com todos os objetos necessários para a realização de uma festa.

Também foi realizado o jogo da força. Uma criança de cada vez ia pensando em uma palavra para criar uma força para os demais colegas adivinharem. Junto com uma das responsáveis, a criança pensava na palavra e escrevia em um papel antes de colocar a quantidade de letras na força. Pensava junto com a responsável se estava tudo correto, pensando em cada sílaba e principalmente nas suas junções.

No sexto encontro, foram realizadas atividades das quais exigiam, não apenas repertório vocabular, mas também atenção e agilidade. A primeira atividade foi de

discriminação visual, na qual as crianças deveriam encontrar elementos específicos em grandes imagens que possuíam diversos objetos dispersos aleatoriamente. Com isso, foi necessário que estivessem atentos para encontrar todos os objetos requisitados da lista que lhes foi entregue junto à imagem.

Na segunda atividade, ao serem listadas palavras aleatórias, as crianças deveriam bater palma somente na categoria de palavras solicitadas. Se errasse, a criança perderia a rodada e participaria apenas na próxima, a última que sobrasse era a vencedora. Na primeira rodada a categoria escolhida foi “comida”, na segunda rodada foi “vestimenta” e a terceira rodada foram “objetos de casa”. Ainda, ao final do encontro, também jogaram o “Jogo da Velha”, com o objetivo de praticar o raciocínio lógico, atenção e agilidade.

No sétimo encontro, iniciou-se com a atividade de achar 8 erros na imagem. Para que as crianças não olhassem as respostas uns dos outros, esta atividade foi realizada individualmente. Depois foi realizado um bingo das sílabas, do qual as crianças ganharam cartelas com sílabas e, ao serem sorteadas diferentes sílabas, aqueles que a possuíam em suas cartelas iam marcando até que o primeiro a completar o cartão falasse “bingo”. A cada sílaba sorteada eles precisavam pensar em uma palavra que continha aquela sílaba e escrever em uma folha sulfite.

No oitavo encontro, as crianças tiveram que criar histórias. Para a primeira história, foi pedido que eles desenhassem o que viesse à mente e que depois escrevessem uma história para o desenho realizado. Todos desenharam uma flor e criaram suas histórias individualmente.

Depois, foi proposto uma narrativa coletiva. As crianças, em conjunto, construíram uma história a partir de uma sequência de palavras e imagens sorteadas de um conjunto de cartas que possuíam desenhos. Cada rodada era sorteada uma palavra e uma imagem, e cada um criava uma parte da história, de forma que, conforme as crianças iam apresentando dificuldades para a elaboração da história, os colegas se auxiliavam. Durante a história, as crianças foram realizando um ditado das palavras e imagens sorteadas e até mesmo de palavras que acrescentavam na história.

Por fim, no encontro de encerramento, foi criado um momento mais descontraído, onde as crianças realizaram um picnic, e escreveram uma carta para quem desejasse. Por fim, neste mesmo encontro, as crianças brincaram de jogar bola.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Primeiramente, é importante ressaltar que duas das três crianças apresentaram laudo diagnóstico. A criança A apresentou um laudo com uma hipótese diagnóstica de Transtorno do Déficit de Atenção ou Hiperatividade (TDAH), a criança B não apresentou laudo, mas apresentou significativa dificuldade em manter a atenção focada e, por fim, a criança C apresentou um laudo de TDAH.

É necessário descrever o porquê esses instrumentos foram selecionados. O discurso narrativo oral infantil (DNOI) foca na compreensão da criança a partir da escuta de uma história, sendo necessário o entendimento de uma mensagem implícita, tendo que recontar essa história da sua maneira. O discurso narrativo escrito infantil (DNEI) tem como objetivo compreender a capacidade de leitura analisando sua agilidade, omissões e a fluência, mas principalmente a interpretação desta leitura, assim como se a criança consegue perceber as inferências da história. Essas duas atividades, quando realizadas na avaliação final, foi possível apreender sobre a memória de cada criança avaliada, de modo que algumas lembraram-se da história contada na avaliação inicial.

O Teste de Desempenho Escolar - 2ª edição (TDE II) (MILNITSKYM; GIACOMONI; FONSECA, 2019) foi utilizado para compreender mais sobre a escrita, como em um ditado e a leitura de palavras como em uma lista. Esse teste auxiliou a compreender qual era o conhecimento da escrita e da leitura dos fonemas.

Por fim, a Tarefa de Fluência Verbal, tem como foco avaliar informações guardadas na memória. Com ela, foi possível compreender quais eram os repertórios vocabulares da criança, assim como as suas habilidades de organização e autorregulação.

Os instrumentos foram corrigidos conforme os seus manuais. Para o TDE leitura e escrita, considerou-se um ponto para cada palavra escrita ou lida corretamente. Para o DNEI e o DNOI foi considerado um ponto para cada parte lembrada da história e também foi analisado o entendimento das inferências da história. A Tarefa de Fluência Verbal é dividida em três partes e, para obter os pontos brutos, foram somadas as três partes juntas. Com isso, foi considerado um ponto para cada acerto de palavra em todas as partes.

A avaliação inicial ocorreu de forma individual. Foram aplicados os três instrumentos com intuito de que auxiliassem a entender quais as maiores dificuldades no processo de leitura e escrita. Como mostra a tabela a seguir, esses foram os resultados obtidos pelas crianças.

TABELA 1 — Pontos brutos da avaliação inicial

TESTE	CRIANÇA A	CRIANÇA B	CRIANÇA C
DNOI	8	11	16
DNEI	não conseguiu realizar	13	11
TDE II (escrita)	9	26	20
TDE II (leitura)	21	32	30
FLUÊNCIA VERBAL	29	54	66

FONTE: As autoras (2023)

A partir dos resultados obtidos, é possível observar que a criança A apresentou uma maior dificuldade que os demais. Nas atividades que envolviam leitura exibiu certa resistência, principalmente na hora de juntar as sílabas e compreender os fonemas, por isso acabou não realizando uma das atividades de leitura (DNEI).

Durante a realização da avaliação demonstrava-se agitado e desviava bastante a atenção fazendo perguntas para evitar concluir o que era proposto. Na atividade que precisava de interpretação da leitura realizada para ele, a criança não conseguiu perceber as inferências. Por último, na Tarefa de Fluência Verbal, obteve 29 pontos brutos, mostrando um bom repertório, porém desistia de continuar pensando falando que não conseguia mais, mostrou-se frustrado quando foi dito que precisava esperar o tempo acabar.

A mãe da criança B, procurou o grupo relatando uma dificuldade na escrita e uma grande desatenção da criança. Na realização da avaliação mostrou-se bastante desatento, principalmente nas atividades que envolviam a leitura, tanto que não conseguiu entender as inferências das histórias. Nas atividades de escrita foi notável que os erros estavam ligados mais a uma falta de atenção, pois não conseguia juntar os fonemas com calma, querendo realizar a atividade com pressa. No final a Tarefa de Fluência Verbal apresentou um bom desempenho obtendo 54 pontos brutos.

Por fim, a criança C, já apresenta o diagnóstico de TDAH, porém durante a realização da atividade demonstrou bastante interesse em tentar manter a atenção. Na atividade que realizou a leitura não entendeu as inferências, mas na que escutou a história conseguiu entender as inferências, o que pode-se entender que, pela dificuldade da leitura, principalmente pelas pausas necessárias, não conseguiu entender por completo a história. Nas atividades de escrita mostrou dificuldade em compreender os fonemas. Por fim, na Tarefa de Fluência Verbal, obteve 66 pontos brutos, o que representa um bom repertório verbal.

A partir da avaliação realizada, foi possível analisar o cronograma feito para os encontros e adaptar de acordo com a necessidade e os avanços do grupo. A desatenção das crianças também foi um ponto de destaque e por isso tornou-se um tópico importante

para ser desenvolvido com o grupo. Observando a avaliação inicial, dos três participantes, também entendeu-se uma prevalência em não reparar nos sons das sílabas, para isso também focou-se em atividades que explicassem os fonemas e suas semelhanças.

Ao realizarem as atividades foram percebidos alguns erros padrões entre os três participantes. Durante a atividade do caça palavra, apresentaram bastante troca nas letras, como nas palavras: “bonba”, “balamça”, “famasma”, “anbulância”, “laramja”. Com isso, foi trabalhada a questão da diferença fonética das letras e surgiu também a oportunidade de trabalhar a regra do P e B antes do M

No jogo do tabuleiro, foram percebidas as seguintes dificuldades: “silada”, “situação”, “numca”, “cadera”. Foi possível reforçar os ensinamentos do primeiro encontro e atender às dificuldades individuais de cada criança conforme o jogo avançava.

Na atividade do dicionário pode-se perceber que, enquanto algumas crianças obtiveram relativa facilidade para encontrar as palavras solicitadas, outras possuíram maior lentidão para localizarem devidamente as palavras por apresentarem dificuldade de entender os fonemas.

A partir da lista das coisas necessárias para o futebol e para uma festa, foi possível perceber os seus diferentes repertórios vocabulários, assim como as dificuldades individuais de cada criança. Havia dificuldades com as letras L e U, assim como a diferença do uso das palavras “mau” e “mal”. Nestas atividades foram perceptíveis as seguintes trocas: “crusamento”, “juis”, “pessoa”, “dosse”, “camiza”, “suteira”, “balan”, “balaom”, “chapel” e “penalte”. Além disso, demonstraram não ter domínio sobre a utilização dos diferentes tipos de acentuação.

Na atividade de discriminação visual, foi perceptível uma dificuldade em manter a concentração na imagem. Enquanto que na atividade que demandava agilidade com palavras aleatórias, as crianças conseguiram prestar atenção e foram rápidas para identificar a maior parte das palavras, de modo que as rodadas foram mais prolongadas do que o esperado.

No bingo, as crianças se demonstraram empolgadas e foi possível perceber os seguintes erros: “ropa”, “venenozo”, “loco”, “macarram” e “vulcam”. Ao longo dos encontros, percebeu-se, além da troca das letras M e N, a troca das letras S e Z, assim como a dificuldade de diferenciar os fonemas das letras C e S e das letras G e J.

No penúltimo encontro os erros cometidos foram as palavras: “comesou”, “indenticar”, “bisarro”, “esquizita”.

No último encontro, identificou-se ainda que algumas crianças tiveram dificuldades com determinadas palavras, contudo também foi possível notar um melhor desempenho de cada uma. Houveram momentos ao longo das intervenções

em que, apesar de errarem algumas palavras, ao sinalizar que havia um erro, logo já se conscientizaram do erro e o corrigiram sem necessitar de maior auxílio.

Em todos os encontros, os erros eram corrigidos na hora, tentando primeiramente que a criança identificasse o erro sozinha, para trabalhar a atenção. A criança B e a criança C tentavam pensar no erro e na maioria das vezes resolviam sozinha, nesse momento era reforçado a importância de tentar manter a atenção, reforçando que o problema não era o saber, mas sim o desfoco. Já a criança A ficava frustrada e riscava a folha. Quando as crianças não conseguiam resolver os erros sozinhas, as responsáveis ajudavam, focando nos fonemas.

Após os últimos encontros, foi realizada novamente a avaliação individual, com os mesmos instrumentos. A tabela a seguir mostra os resultados das crianças:

TABELA 2 — Pontos brutos da avaliação final

TESTE	CRIANÇA A	CRIANÇA B	CRIANÇA C
DNOI	10	19	18
DNEI	10	21	21
TDE II (escrita)	16	28	21
TDE II (leitura)	16	34	34
FLUÊNCIA VERBAL	23	77	36

FONTE: As autoras (2023)

Para analisar melhor as evoluções das crianças, foi realizada a comparação entre a avaliação final com a inicial, a tabela a seguir apresenta a diferença de pontuação das avaliações.

TABELA 3 — A diferença da pontuação da avaliação inicial para a final

TESTE	CRIANÇA A	CRIANÇA B	CRIANÇA C
DNOI	2	8	2
DNEI	10	6	10
TDE II (escrita)	7	2	1
TDE II (leitura)	-5	2	4
FLUÊNCIA VERBAL	-6	23	-30

FONTE: As autoras (2023)

A criança A, apesar de ainda não conseguir entender as inferências das histórias, conseguiu realizar a leitura do texto que não tinha conseguido na avaliação inicial. Durante a realização da avaliação, a criança manteve-se agitada e com grande dificuldade de manter a atenção focada. Na atividade de leitura tentava juntar os fonemas, mas ainda mostrava-se insegura na hora da leitura. E por fim, na fluência verbal afirmava que não conseguia falar nenhuma palavra, desistindo e fazendo perguntas que desviassem o foco da avaliação.

A criança B apresentou bastante evolução em todas as atividades, aumentando os pontos brutos em todas. Principalmente nas que envolviam compreender a história, diferente da avaliação inicial, conseguiu perceber as inferências em ambas as histórias. Na atividade que continha a análise da sua fluência verbal conseguiu aumentar 23 pontos brutos.

A criança C apresentou-se bem distraída durante a aplicação da avaliação, ficou inquieto, pedindo para andar na sala, com bastante dificuldade de ficar sentado. Apesar de se manter distraído, conseguiu evoluir nas atividades, em quase todas conseguindo aumentar seus pontos brutos. Na atividade em que precisava realizar a leitura (DNEI) conseguiu aumentar 10 pontos brutos, compreendendo o contexto de ambas as histórias, diferente da avaliação inicial, conseguindo perceber as inferências.

Apenas na atividade de fluência verbal, decaiu 30 pontos brutos, não conseguia manter-se parado, ficou inquieto na cadeira, ficando longos períodos em silêncio ou afirmando que não sabia mais, chegou a ficar mais de um minuto em silêncio, falando apenas que não sabia de mais nada e dando risada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise de resultados, é importante começar ressaltando que, antes de analisar apenas os pontos brutos de uma avaliação, é necessário compreender que ao se trabalhar com indivíduos, muitas coisas precisam ser levadas em consideração, como o estado emocional que se encontram e até mesmo suas disposições para as realizações das demandas propostas.

Durante a realização das atividades e dos encontros, foi possível notar que o desempenho do grupo dependia muito do encontro. Em alguns momentos estavam bem dispostos a realizar as atividades e em outros apresentaram-se resistentes. Para isso, foram utilizadas estratégias que tornassem as atividades mais atrativas. Uma das maneiras foi realizar competições, como na atividade do bingo, os jogos de tabuleiro e na atividade de discriminação visual, sempre tentando trazer atividades que chamassem atenção para além do objetivo da leitura e escrita.

Uma das dificuldades apresentadas pelo grupo foi a diferença do nível de escolaridade que apresentaram. E isso se deu pela diferença de idade, apesar de serem apenas dois anos, sabe-se que nesta faixa etária dois anos escolares mudam o que já se viu e estão vendo dentro do seu ano escolar.

Além das dificuldades na leitura e escrita, foi notável uma alta demanda na parte atencional, pois a dificuldade não estava no saber, mas sim no se concentrar para realizar corretamente as atividades.

No fim dos encontros foi perguntado às mães se elas tinham percebido alguma melhora em relação à leitura e a escrita das crianças. Elas relataram que perceberam uma melhora na aprendizagem, principalmente nas tentativas que as crianças estavam fazendo na hora de ler e escrever alguma coisa, prestando mais atenção nas palavras e seus fonemas.

Quando se pensa em uma criança em uma sala de aula cheia, muitas vezes aparecem inseguranças de mostrarem seus erros e suas dificuldades. Por isso os estímulos precisam ser apresentados para além de uma sala de aula e é aí que pode se entrar com as intervenções neuropsicológicas na rotina da criança. Desta maneira, a criança pode receber o auxílio que necessita, tendo em vista as suas dificuldades individuais e aprimorando o seu desenvolvimento e desempenho escolar.

É preciso tirar tempo para analisar as crianças individualmente ou em pequenos grupos, pois assim consegue-se olhar o todo mais amplamente, conseguindo analisar as dificuldades específicas. E isso foi trabalhado no grupo, olhar além do que já era rotulado, muitas vezes como um atraso, mas sim entender o contexto de cada criança, buscando compreender suas dificuldades individuais. Neste grupo foi nítido que a maior dificuldade era a atenção, o que levou a mudança de algumas atividades no cronograma, ocasionando na realização de atividades que interviessem nas demandas que auxiliassem no foco atencional.

Outro ponto foi a questão da maneira em que os conteúdos são abordados às crianças. Muitas comentavam que não sabiam sobre o tema, enquanto outras alegavam que “não tinha jeito de aprender” (sic). Com isso, foi trabalhado além das atividades, o reforçamento de que não existia problema em ter dificuldades ou não conseguir realizar alguma atividade. Sinalizado que podiam pedir ajuda, de modo a tentar eliminar os rótulos pré estabelecidos, ajudando a sentirem-se mais à vontade para mostrarem as suas dificuldades, as levando a entender como muitas vezes a falta de compreensão sobre o conteúdo era mais uma questão de atenção do que necessariamente falta de compreensão.

Pode-se concluir que os estímulos são essenciais para que haja um progresso significativo. Os estímulos, ainda mais quando específicos para o indivíduo, fazem com que este consiga perceber aos poucos aquilo em que está a sua dificuldade e dar maior atenção para determinado obstáculo.

Por fim, mostra-se a importância das intervenções neuropsicológicas, buscando compreender as demandas do indivíduo e conseguir trabalhar com o foco nisso. Dessa forma, ao fim do grupo, foi sugerido às mães que eles continuem buscando sempre atividades que gerem estímulos na leitura e na escrita, mas também na atenção, recomendando que as crianças continuem fazendo reabilitação neuropsicológica.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, C. O. et al. Program of neuropsychological stimulation of cognition in students: emphasis on executive functions - development and evidence of content validity. **Front. Psychol.**, v. 10, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01784/full#:~:text=Acesso em: 12 nov. 2022.>
- GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- GUIMARÃES, M. N.; MONTEIRO, R. A. Intervenção neuropsicológica com crianças e adolescentes: uma revisão da literatura. **Rev. Psicol. Saúde**, v. 11, n. 2, p. 131-144, maio/ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2019000200011. Acesso em: 12 nov. 2022.
- JACOBSEN, G. et al. Tarefas de fluência verbal livre, fonêmica e semântica para crianças. In: FONSECA, R. P.; PRANDO, M. L.; ZIMMERMANN, N. **Tarefas para avaliação neuropsicológica: avaliação de linguagem e funções executivas em crianças**. São Paulo: Memnon, 2016. v. 1. p. 26-45.
- MÄDER, B. J. **Caderno de avaliação psicológica: dimensões, campos de atuação e atenção**. Curitiba: CRP-PR, 2016. Disponível em: https://crprr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_Caderno_AvaliacaoPsicologica_pdf.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.
- MARQUES, A. P. P.; AMARAL, A. V. M.; PANTANO, T. **Treino de funções executivas e aprendizado**. Barueri: Manole, 2020.
- MARTINS, C. C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hSZKnHSMYj8JbtHwYbdV7qj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- MEDINA, G. B. K.; GUIMARÃES, S. R. K. Leitura de estudantes com dislexia do desenvolvimento: impactos de uma intervenção com método fônico associado à estimulação de funções executivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 155-174, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xW4wdxTT9VwRnYjkJvqDqYJ/>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- MENEZES, A. et al. Intervention for executive functions in attention deficit and hyperactivity disorder. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 73, n. 3, p. 227-236, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/JzfJb8ryxBbBWYRnL83ccVvk/>. Acesso em 12 nov. 2022.
- MILNITSKYM, L.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **Teste de desempenho escolar**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2019.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Caderno de Pesquisa São Paulo**, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- PONTES, L. M. M.; HÜBNER, M. M. C. A reabilitação neuropsicológica sob a ótica da psicologia comportamental. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 35, n. 1, p. 6-12, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/VNPF7mb7SVkqpTDbmtLflJH/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PRANDO, M. L. et al. Discurso narrativo oral infantil. In: FONSECA, R. P.; PRANDO, M. L.; ZIMMERMANN, N. (Orgs.). **Tarefas para avaliação neuropsicológica**: avaliação de linguagem e funções executivas em crianças. São Paulo: Memnon, 2016. p. 106-138. v. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7410606/mod_resource/content/1/DNOI%20-%20Slides%20explicativos.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

RONQUILLO, N. M. et al. Intervención neuropsicológica en un adolescente con problemas de aprendizaje: Estudio de caso. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 5, n. spe, p. 37-48, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792013000100006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 mar. 2023.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000100008. Acesso em: 12 nov. 2022.