ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: INTERFACES DO FAZER PSICOPEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso
Psicopedagogia Clínica e Institucional
Turma Digital - 2020-2

IBFE

Apresentação

Prof.ª Debora Corigliano

Este projeto foi idealizado a partir da proposta do trabalho para conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IBFE - Instituto Brasileiro de Formação de Educadores, turma 2020-2 Digital.

Concluir um curso de especialização não é o fim e sim o começo de uma nova fase, por esse motivo incentivei os alunos desta turma a compartilharem todo o conhecimento adquirido na elaboração deste e-book para o trabalho de conclusão de curso.

A escolha de cada capítulo foi um desafio. Envolve estudo, identidade e pesquisa. Mas uma coisa é certa, em todo momento percebi na turma vontade de aprender, crescer e mostrar que a educação é importante para mudar o mundo. Aprender é para a vida.

A Psicopedagogia é uma ciência de pesquisa, estudo e troca de conhecimentos. Essa oportunidade para compartilhar o conhecimento servirá de exemplo para todos que lerem esse e-book. Nosso Instituto tem como lema o Futuro, as Tendências e a Inovação, esse grupo fez isso acontecer de forma fundamentada, experiente e significativa.

“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.” Malala Yousafzai

Esse grupo de psicopedagogos veio para isso, e o primeiro passo está sendo dado neste e-book, com uma coletânea de temas sobre Psicopedagogia.

Querida turma, recebam minha admiração por vocês!

Agradeço a oportunidade de estar com vocês em alguns momentos deste curso. Aprendemos muito juntos. Contém sempre comigo! Sucesso!

Sumário

4 Introdução

6 Funções Executivas

11 Os jogos na clínica psicopedagógica como ferramenta para desenvolvimento do pensamento lógico-matemático

20 Atividades lúdicas que auxiliam na psicomotricidade

26 Especificidades da atuação do Psicopedagogo frente ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

33 Disciplina Positiva

39 Autoras

46 Referências Bibliográficas

Introdução

Andrea, Barbara e Maria de Lourdes

Embora provenientes de trajetórias distintas, todas nós, ao optarmos pela pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, fomos unidas por um sentimento em comum: a inquietude em relação aos desafios concernentes à aprendizagem, que, desde cedo, nos acompanha em nossos percursos pela educação.

Diante disso, e considerando toda a troca, mesmo a distância, que estabelecemos entre nós, hoje, ao final da pós-graduação, a partir da compreensão mais assertiva das nuances que envolvem o ensino e a aprendizagem, optamos por compartilhar um pouco de nossos conhecimentos, contribuindo, assim, não só para o encaminhamento das angústias que decorrem de nossas inquietudes, mas também para estender esses saberes a outros educadores que deles podem precisar, tanto quanto nós mesmas precisávamos.

Acreditamos que cada sujeito aprende de maneira singular, apresentando habilidades e potencialidades próprias e idiossincráticas, sendo importante, portanto, que o educador, sobretudo o psicopedagogo, conheça cada um, individualmente, a fim de avaliar, atender, orientar e diversificar atividades e ações pedagógicas em prol da superação das dificuldades de aprendizagem. É por meio dessa premissa, envolta em uma área tão motivadora quanto a Psicopedagogia, que acreditamos que podemos fazer a diferença.

Durante anos, a responsabilidade acerca do fracasso escolar recaía apenas sobre o aluno, a quem se atribuía, exclusivamente, a responsabilidade do aprendizado. Hodiernamente, no entanto, bases acadêmicas sólidas permitiram constatar que esse fracasso se estende também à sociedade, às famílias e às instituições escolares. É nesse cenário que a abrangência e a densidade da Psicopedagogia ganham relevância, pois permitem o desenvolvimento de um trabalho especializado em prol do progresso de todo aquele cujo fim é aprender.

A partir desse cenário, torna-se evidente a necessidade de que práticas educativas sejam constantemente reavaliadas, uma vez que o encaminhamento das dificuldades de aprendizagem diz respeito a todos que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender: educandos, responsáveis e educadores. Essa reavaliação, por sua vez, deve ancorar-se na valorização e mobilização efetiva de todos os conhecimentos de que o aprendiz já dispõe e manipula constantemente no decorrer de sua trajetória escolar.

Considerando os elementos supramencionados, cabe ao psicopedagogo a realização de ações intencionais e planejadas, em contextos institucionais e clínicos, que possam promover um trabalho em parceria com pais, professores, equipe pedagógica e multidisciplinar e demais especialistas em prol do progresso dos discentes. A nova apreensão sociocultural do papel e da função da Psicopedagogia vem ganhando espaço nos meios educacionais brasileiros, despertando o interesse das escolas e famílias em buscar profissionais habilitados na área. Assim, é necessário que nós, como educadoras que já somos e psicopedagogas que seremos, mobilizemos conhecimentos que nos possibilitem compreender nossa prática e os meios

necessários para promovermos o progresso e o sucesso dos alunos com quem nos encontrarmos.

No primeiro capítulo, apresentamos um estudo sobre as Funções Executivas, que são responsáveis pela regulação do comportamento cotidiano e que têm importância fundamental no encaminhamento das atividades educacionais. No segundo capítulo, abordaremos os jogos na clínica psicopedagógica como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. No terceiro capítulo, discorreremos sobre psicomotricidade e as atividades lúdicas que a auxiliam. A seguir, no quarto capítulo, trataremos das especificidades envoltas na atuação do psicopedagogo junto àqueles que convivem com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, enfatizando a atuação do profissional da área como elemento fundamental no gerenciamento das implicações psicossociais do quadro. No quinto capítulo, escreveremos sobre a Disciplina Positiva, partindo do pressuposto de que a chave da disciplina é o respeito mútuo e não a punição. Com esse método, as crianças aprendem sobre limites e responsabilidades com respeito e empatia, desenvolvendo autonomia e fortalecendo sua autoestima.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem interferem consideravelmente na vida dos cidadãos que as possuem, sendo que, dessa forma, quanto mais precocemente forem percebidas, melhor serão diagnosticadas e encaminhadas, conferindo ao aprendente a importância e a atenção que lhes são de direito. Logo, cabe ao psicopedagogo, diante dos desafios que a ele se impuserem, ser capaz de ouvir, se comunicar, propor, intervir, diagnosticar e encaminhar corretamente, quando necessário, o sujeito que o procura a especialistas da área clínica, envolvendo, nesse trabalho, todos os que se relacionam diretamente ou indiretamente com o indivíduo. Dessa forma, seu trabalho deverá envolver dedicação, atenção, acolhimento e sensibilidade para redescobrir o indivíduo e aprimorar e transformar sua vida através do respeito a si próprio e ao próximo, tornando-o ativo, capaz e único dentro da sociedade em que vive.

01

Funções Executivas

ANDREA ALMEIDA E MARIA DE LOURDES

As Funções Executivas (FEs) são uma família de processos cognitivos de controle necessários em atividades que exigem raciocínio, concentração e controle de impulsos. Esses processos de controle são, em grande parte, mediados pela função cortical pré-frontal e são essenciais para o comportamento voltado ao cumprimento de objetivos, tais como estudar para uma prova, escrever um artigo, tomar decisões a partir das informações disponíveis, rever planos, resistir às distrações, direcionar e gerenciar vários fluxos de informação ao mesmo tempo.

Um bom funcionamento executivo permite ao indivíduo refletir antes de agir, trabalhar diferentes ideias mentalmente, solucionar desafios inesperados, pensar sob diferentes ângulos, reconsiderar opiniões e evitar distrações. Assim, essas habilidades são fundamentais para tomar decisões, viver e pensar com autonomia. Ter autonomia significa não apenas possuir independência, mas também estar inserido na sociedade, assumir consequências por decisões tomadas e possuir responsabilidade.

As capacidades relacionadas às funções executivas incluem ainda a possibilidade de organizar diferentes atividades no dia a dia, planejar e executar etapas de um objetivo de longo prazo, concluir tarefas apesar de interrupções e distrações, controlar impulsos, manter o foco, refazer planos para corrigir erros e realizar diferentes ações simultaneamente. Essas habilidades evitam a realização de ações com consequências indesejáveis, tanto no trabalho e na escola, como no relacionamento com familiares e amigos. Não por acaso as funções executivas encontram-se relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas. Um bom funcionamento executivo está associado à qualidade de vida, por meio de mais saúde física e mental e também de melhor aproveitamento escolar.

O termo Função Executiva passou a ser um termo mais comum para nomear uma diversidade de processos cognitivos realizados por áreas pré-frontais dos lobos frontais. Mesmo este mecanismo de controle tendo sido discutido, desde a década de 1840, o conceito de Funções Executivas como conhecemos hoje foi definido pela primeira vez na década de 1970. Segundo o famoso neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Luria e posteriormente seu aluno, Elkhonon Goldberg as funções executivas são o que nos fazem civilizados, humanos. Segundo estes estudiosos a história humana se desenrola na dependência das funções executivas. O que leva a reflexão sobre o ser humano e que reforça esta teoria é o fato de que nenhum outro animal planeja suas ações, organiza sua agenda, abstrai o mundo ao seu redor, mantém a atenção ou altera o foco de atenção de acordo com seu interesse, mantém uma mente de tal modo flexível que consegue resolver um problema igual de vários modos diferentes. O ser humano é o único animal que consegue desenvolver a história em torno de si, e para isso necessita das funções executivas. Do ponto de vista da Neuropsicologia a função executiva compreende os fenômenos de flexibilidade cognitiva e tomada de decisões. Atualmente é sabido que os módulos corticais responsáveis pelas funções executivas se localizam nos lobos frontais direito e esquerdo, mais especificamente no córtex pré-frontal.

A função exercida pelos lobos frontais parece ser mais metacognitiva do que propriamente cognitiva, uma vez que não se refere a nenhuma habilidade mental específica, porém abrange todas elas. Sendo assim, as funções dos lobos frontais são chamadas de funções executivas, localizadas no córtex pré-frontal, região filogeneticamente mais moderna do cérebro humano, que compreende as regiões do lobo frontal anteriores ao córtex motor primário, desempenha um papel

essencial na formação de metas e objetivos, e no planejamento de estratégias de ações necessárias para a consecução destes objetivos, selecionando as habilidades cognitivas requeridas para a implementação dos planos, e coordenando as mesmas para aplicá-las na ordem correta. Além disso, o córtex pré-frontal é o responsável pela avaliação do sucesso ou fracasso das ações dirigidas a objetivos estabelecidos.

As funções executivas de integração temporal do córtex pré-frontal podem ser subdivididas em três funções cognitivas. São elas, flexibilidade cognitiva que é a capacidade de usar o pensamento criativo e ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças, controle inibitório que é a capacidade de resistir à uma tentação para poder fazer o que é certo e memória de trabalho que é a capacidade de manter as informações na mente, onde elas podem ser manipuladas.

Discutiremos um pouco mais detalhadamente sobre as funções executivas de integração temporal do córtex pré-frontal.

- **Memória de trabalho:**
  Fundamental para a capacidade de perceber as conexões entre coisas aparentemente desconexas, e, consequentemente, para a criatividade, pois a essência da criatividade é a capacidade de desassociar e recombinar elementos de novas maneiras. Memória de trabalho também pode ser descrita como manter sua atenção voltadas para conteúdos mentais específicos ao mesmo tempo que se trabalha com eles. Sem essa capacidade, por exemplo, o indivíduo não se lembraria do que estava fazendo após ser interrompido.

- **Controle inibitório:**
  Capacidade de continuar realizando uma tarefa apesar do tédio, de um fracasso inicial, de uma distração tentadora, exige a habilidade de inibir inclinações fortes para desistir fazer algo mais divertido. É ser capaz também de inibir uma função impulsiva e, ao invés disso, reagir de maneira mais ponderada permitindo que o indivíduo resista a tentação. É capaz de prestar uma atenção, apesar de uma distração. O controle inibitório permite uma medida de controle sobre atenção e

sobre ações, ao invés de simplesmente ser controlados por estímulos externos, pelas emoções, ou hábitos mentais ou comportamentais enraizados. Portanto, isso nos ajuda a fazer com que a mudança seja possível. Dificuldades relativas ao controle inibitório são, comumente, associadas à impulsividade. O controle inibitório possibilita controlar e filtrar pensamentos, ter o domínio sobre atenção e comportamento.

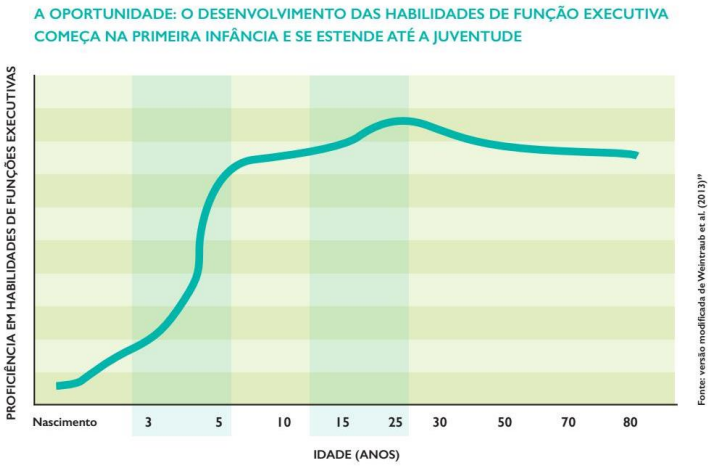
- **Flexibilidade cognitiva:**

Permite mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, e considerar diferentes ângulos na tomada de decisão. Por exemplo, essa capacidade é fundamental para o indivíduo perceber um erro e poder corrigir. Pode-se dizer então que a flexibilidade cognitiva é a capacidade do indivíduo de alterar com facilidade e rapidez as perspectivas ou o foco de atenção ajustando-se de modo flexível as novas exigências ou prioridades e poder raciocinar de maneira não convencional. A flexibilidade cognitiva é essencial para se poder resolver problemas de modo criativo, ou seja, a capacidade do ser humano de resolver um problema de vários modos diferentes, o que demonstra também capacidade de atenção, raciocínio lógico e abstração.

Essas três funções não são independentes entre si; ao contrário, são habilidades conectadas e que atuam conjuntamente, segundo formas de interdependência em que elas se complementam e são indissociáveis.

Funções executivas e o desenvolvimento das habilidades na primeira infância .

As funções executivas se desenvolvem progressivamente ao longo da vida e, após um período de maturidade na fase adulta, sofrem um declínio com o avanço da idade. O gráfico abaixo enfatiza o desenvolvimento das funções executivas:



Apesar de as funções executivas se aprimorarem ao longo da vida até o início da idade adulta, a primeira infância é um período fundamental. Até os seis anos, é possível elevar substancialmente a proficiência em habilidades relacionadas às funções executivas e esse desenvolvimento será determinante para o amadurecimento destas em idades posteriores. Portanto, a evolução do funcionamento executivo na primeira infância será o embrião da aquisição de habilidades de funções executivas nas outras etapas da vida.

Para os bebês, a estimulação sensorial e a comunicação verbal constituem os elementos da vivência adequada para o desenvolvimento da memória de trabalho. Para as crianças, as habilidades relacionadas à memória de trabalho possibilitam realizar atividades que envolvam algumas etapas sem o uso de lembretes, fazer brincadeiras de diferentes tipos, formular estratégias em jogos de regras. Na aprendizagem, a memória de trabalho auxilia a vincular ideias na linguagem oral e escrita e resolver os diversos passos de um problema de matemática. Por exemplo, a criança exercita a memória de trabalho quando escuta uma história sem ver as figuras e faz associações entre os fatos narrados, ou quando aprende e repete nomes de objetos ou de personagens de uma história em outros contextos, ou quando brinca, lembrando-se da regra de que deve colocar objetos azuis em um lugar e os vermelhos em outro lugar.

Antes dos dois anos, quando a linguagem ainda é menos desenvolvida, a rotina de cuidados ocupa um lugar primordial para o desenvolvimento do controle inibitório. Os rituais de alimentação, banho e sono contribuem para o bebê se organizar temporalmente no atendimento de suas necessidades. Durante a infância, o controle inibitório é relevante para as crianças esperarem sua vez de falar em uma roda de conversa, manterem a atenção durante a leitura de uma história, participarem de brincadeiras que requerem essa habilidade, como “estátua”. O desenvolvimento do controle inibitório também possibilitará que, gradualmente, as crianças se tornem capazes de controlar reações mais emotivas (como a mordida e o choro) e consigam se acalmar para expressar seus sentimentos de outra forma. No contexto educacional, por exemplo, tal habilidade revela-se importante ao possibilitar ter paciência de esperar a vez e conseguir focar nas atividades de estudo propostas pelos educadores.

Ao lado da memória de trabalho e do controle inibitório, a flexibilidade cognitiva está relacionada à possibilidade de mudar de perspectiva no momento de pensar e agir. Essa habilidade existe quando o indivíduo é capaz de analisar uma mesma informação, considerando ângulos diferentes ou visões de outras pessoas. O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva depende da evolução prévia da memória de trabalho e da inibição cognitiva, pois para mudar de perspectiva é necessário inibir a forma de pensar utilizada anteriormente e inserir na memória de trabalho uma nova forma de analisar a questão.

Essa importante capacidade cognitiva geralmente se desenvolve durante a educação infantil e, marca um momento crucial para o desenvolvimento cognitivo precoce. A capacidade de se adaptar e responder a novos desafios, resolver um problema de maneira diferente, compreender diferentes maneiras de se jogar um jogo são exemplos de flexibilidade cognitiva. O controle da atenção, memória, controle de impulsos e pensamento abstrato e conceitual são algumas das habilidades que permitem que as crianças na primeira infância desenvolvam a flexibilidade cognitiva.

02

Os jogos na clínica psicopedagógica como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

MARIA ROSANGELA E THAIS DE OLIVEIRA

As habilidades matemáticas fazem parte da nossa vida cotidiana e, como nos lembram Barros e Concordido (2016), desempenham um papel decisivo na formação do indivíduo, pois um bom desenvolvimento da habilidade de raciocínio lógico-dedutivo interfere na capacitação intelectual e estrutural do pensamento. Os números estão em nosso cotidiano nos números telefônicos, senhas bancárias, velocidade do automóvel, etc.

Marchiori (2022) nos lembra que o pensamento matemático é: contar, operar (somar, subtrair, multiplicar, dividir), agrupar, comparar, resolver problemas, seriar, classificar, reversibilidade de pensamento, subitizar, dentre outros. A educadora também nos esclarece que cerca de 5 a 8% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades de aprendizagem matemática e, aponta que estudos das últimas três décadas nas áreas de psicologia cognitiva, neurociências e psicologia do desenvolvimento evidenciaram uma dissociação entre o desenvolvimento das habilidades numéricas e linguísticas. As crianças que apresentam dificuldades no pensar matemático, na maior parte das vezes apresenta um senso numérico imaturo.

Constance Kamii (1992) analisou a teoria construtivista de Piaget na qual o mesmo desenvolveu pesquisas sobre o conhecimento humano, tal conhecimento foi dividido em três vertentes: o físico, o social e o lógico-matemático. O físico é aprendido por meio da observação dos objetos, nossos sentidos e suas características. O lógico matemático se diferencia dos outros por não poder ser ensinado e só pode ser estruturado pela ação reflexiva a partir da manipulação dos objetos. Trata-se de um tipo de conhecimento que vai além da percepção dos objetos, pois permite que se estabeleçam relações mentais entre eles, tais como: a comparação, a correspondência, a conservação, a classificação, a inclusão hierárquica, a sequenciação e seriação. O social é adquirido por meio da convivência com o outro. (BRASIL ESCOLA, 2010)

Para Kamii (1992), Piaget entende a abstração como a melhor forma de aprendizado para as crianças e afirma que existem dois tipos de abstração: a empírica (ou simples) e a reflexiva (ou construtivista). A empírica está relacionada com o conhecimento físico. Exemplo: quando vemos uma imagem de uma bola e enxergamos apenas uma bola. A abstração reflexiva é a relação que o indivíduo cria sobre o que ele está vendo. Exemplo: quando vemos uma imagem de uma bola e relacionamos com um relógio que está na parede da sala. Essas relações são criadas de acordo com as nossas vivências e comparações entre esses elementos, pois um complementa outro.

Sobre o aprendizado de matemática, Santos e Alves (2020) citam Gonçalves (2017) para esclarecer que as funções executivas são consideradas como as principais preditoras do desempenho escolar e influenciam diretamente a escrita, leitura e aritmética, podendo influenciar o conhecimento matemático, portanto as intervenções direcionadas a essas funções podem contribuir para a melhoria das habilidades matemáticas. Ainda sobre a importância das funções executivas para a aprendizagem e desenvolvimento do aprendente, Ramos e colaboradores (2017) afirmam que:

> Tendo em vista a problemática das habilidades cognitivas, destacam-se as funções executivas (FE) num conjunto de habilidades que, de forma integrada, permitem ao indivíduo direcionar comportamentos e metas, avaliar a

eficiência desses comportamentos, abandonar estratégias ineficientes a favor de outras mais eficientes e solucionar problemas (Malloy-Diniz, Sedo, Fuentes, & Leite, 2008)...permitindo uma integração entre o físico e o cognitivo através de processos de autocontrole, autorregulação e flexibilidade mental (Corbett, Constantino, Hendren, Rocke, & Ozonoff, 2009; Lent, 2005)...estão associadas às habilidades necessárias para formular um objetivo, antecipar e planejar, definir metas e executar planos de modo eficiente **(Anderson, 2002; Lent, 2005; Pereira, 2010)**

Diante destas afirmações, ao receber a criança para o atendimento clínico, o psicopedagogo deve fazer inicialmente uma avaliação, investigar o que o paciente sabe, suas potencialidades e dificuldades, para então definir a intervenção adequada.

Vilhena e colaboradores (2018), citando (Araújo, 2007, p. 1), nos lembram que a Psicopedagogia Clínica procura compreender global e integralmente os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, com o objetivo de resgatar o prazer de aprender, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que fazem parte do universo educacional do aluno.

Sabemos que o lúdico e o brinquedo devem fazer parte do processo de aprendizagem e que os jogos podem ser uma ferramenta muito útil neste processo. Sobre isto, Silva (2016) afirma que os estudos acerca do jogo, do lúdico e do brinquedo para o desenvolvimento da aprendizagem vem sendo amplamente debatidos e divulgados nos últimos anos e a sua influência positiva na educação, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo, há décadas é defendida por autores como, Froebel, Vygotsky (1984), Piaget (1971) e Kishimoto (2007), Antunes (2012), entre outros.,

Para Barrera (2020), além das habilidades adquiridas, o jogo foca não só nas questões cognitivas, mas também nas emocionais, uma vez que a grande maioria das crianças encaminhadas para o atendimento psicopedagógico apresentam também dificuldades em questões afetivas e emocionais. Neste contexto cabe o pedagogo avaliar qual a melhor forma de planejar o jogo. Ele nos adverte que independentemente da abordagem adotada e da filiação teórica do psicopedagogo, os jogos desempenham um papel fundamental na intervenção psicopedagógica e afirma que, embora jogo e brincadeira sejam termos usados de forma indistinta pela população e até mesmo por autores das áreas educacionais e psicológica, faz-se necessário estabelecer distinções.

> “...um primeiro aspecto que diferencia o jogo dos demais conceitos é a sua estruturação a partir de um sistema de regras preexistente, conhecido e aceito pelo(s) participante(s). Outra característica específica do jogo é sua finalidade, o que significa que todo jogo pressupõe a superação de alguma dificuldade (situação-problema ou adversários)...o resultado do jogo necessariamente implica uma experiência de sucesso ou fracasso, que pode ser vivenciada de diferentes formas pelo participante... O termo brincadeira, por sua vez, pode ser entendido como a ação lúdica que a criança desempenha ao atuar com um jogo ou um brinquedo, por exemplo” **(BARRERA, 2020)**

Santos e colaboradores (2019) afirmam que o jogo matemático se destaca como recurso e metodologia eficazes para a aprendizagem e citando Lana (2010, p. 64), nos lembram que os jogos oferecem uma maneira prazerosa de aprender por meio da interação com o outro, da elevação da autoestima e da autoconfiança e também da criação de um ambiente amistoso e propício para a aprendizagem. Porém, eles nos lembram que Lana defende a utilização dos jogos de forma planejada, refletida e com objetivos bem definidos. Para auxiliar o educando a superar suas dificuldades e aversão pela matemática, não basta inserir os jogos no atendimento, é necessário ter conhecimento das possibilidades psicopedagógicas oferecidas pelos jogos.

> "É preciso que o jogo seja usado de forma planejada e refletida, com objetivos bem definidos. É preciso, acima de tudo, conhecer as possibilidades psicopedagógicas do jogo relacionadas à competição, criatividade, raciocínio, desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, seriedade e aspecto sócio-cultural, para então incluí-lo em uma prática que contextualiza os interesses do professor e dos alunos" **(LANA, 2010 apud SANTOS et al, 2019)**

Barrera (2020) nos alerta que várias questões devem ser consideradas ao utilizar os jogos no contexto psicopedagógico, entre elas, quando e como utilizá-los no atendimento às crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. Assim como Santos, a autora também enfatiza que os jogos devem ser escolhidos criteriosamente e que a escolha deve ocorrer em função das habilidades cognitivas e/ou das competências acadêmicas que se pretende avaliar ou desenvolver, podendo ser utilizados em combinação com outros tipos de atividades como: "dinâmicas" voltadas para o autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima e autoeficácia e as atividades de caráter lúdico, como cruzadinhas, caça-palavras e desafios matemáticos.

Atualmente vem crescendo o número de crianças que tem problemas emocionais e/ou comportamentais, tais problemas como ansiedade, medo, autoestima baixa, frustração e baixa tolerância, o que acaba prejudicando o aprendizado dos alunos fazendo com que os mesmos não tenham mais vontade de estudar e consequentemente aumentando a defasagem escolar. Neste sentido os jogos de regras têm um objetivo ou situação problema que faz com que o jogador reflita sobre a solução seguindo as regras pré-estabelecidas para que possa conclui-lo positivamente.

Viana e Souza (2013) esclarecem que os jogos de regras constituem os jogos do ser socializado, manifestando-se quando ocorre o declínio nos jogos simbólicos e o despertar do interesse da criança pelas regras, caracterizando o estágio operatório-concreto.

Sobre o uso do jogo no ensino de matemática, Lamas (2015) citando Grando (1995), afirma que na perspectiva de resolução de problemas, o jogo deve ser aplicado como um gerador de situações-problema que realmente desafiem o aluno a buscar soluções, ou como um desencadeador de uma nova aprendizagem, ou na fixação/aplicação de um conceito já desenvolvido. Lamas defende que o uso de jogos possibilita fixar ou introduzir conceitos matemáticos, estimular o raciocínio, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre os colegas, desenvolver o senso crítico e criativo.

Para Barrera (2020), interessa ao psicopedagogo não apenas a análise dos meios ou procedimentos que a criança utiliza para tentar vencer o jogo, mas também suas atitudes e emoções frente ao desafio (situação problema) e ao seu resultado. Ela relata que os jogos educativos, além de serem divertidos, auxiliam a criar um clima positivo entre paciente e o psicopedagogo, ajudando a ter mais confiança e autoestima, criando um clima favorável a aprendizagem e pensamento.

Sendo assim, o psicopedagogo fará a avaliação por meio de atitudes que o paciente demonstrar perante ao jogo, observando se o mesmo tem resistência à frustração, se joga com vontade, se termina o jogo, se pede ajuda ou não, se é competitivo com seu adversário e como reage as situações problemas, regras e limites impostos pelo jogo. Ele observará como a criança encara a dificuldade no jogo, se aceita ou recusa ajuda do psicopedagogo e como compreende as dicas e orientações ao longo do jogo.

Importante ressaltar que os jogos de regras ajudam a desenvolver na criança a habilidade de lidar com aspectos sociais e morais, uma vez que se a mesma não seguir as regras, mentir, enganar ou alterar as regras para benefício próprio, não será bem aceita no cenário do jogo, partindo do princípio de que se ela faz isso no jogo pode fazer no contexto social como, escola, família e amigos.

Segundo Corbellini, Real e Michailof (2015), o jogo, tanto on-line como off-line podem desafiar os alunos a novas aprendizagens, a partir de uma proposta prazerosa, sendo pesquisado o seu uso em diferentes contextos, tais como na construção do planejamento e nas tomadas de decisão, na construção da leitura e da escrita, na aprendizagem da matemática, tema deste trabalho.

Os jogos eletrônicos podem oferecer o estímulo à competitividade saudável, o empenho para completar tarefas e a satisfação de evoluir no jogo, oferecendo ganhos para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. Entre os benefícios dos games estão o desenvolvimento raciocínio lógico e o auxílio em momentos-chave como aprender a ler, escrever, fazer contas etc. Educação (Educador do Futuro, 2021).

Corbellini, Real e Silveira (2016) defendem a necessidade de um planejamento, tendo o diagnóstico como ponto de partida para a seleção das tecnologias a serem utilizadas, visando ao alcance dos objetivos propostos. As autoras nos lembram que o profissional psicopedagogo precisa utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, as quais estão sendo usadas cada vez em maior número e em diversas formas por crianças e adolescentes, inclusive com dificuldades de aprendizagens.

> “A geração que se encontra nos bancos escolares, nas clínicas psicopedagógicas, no momento atual, apresenta como características a facilidade no uso das tecnologias, dificuldade de manter o foco em algo específico, a confiança em uma habilidade própria de realizar várias coisas ao mesmo tempo, crença de que sabem tudo, imediatez, familiaridade com a diversidade, entre outros. Destaca-se que esses fatores influenciam a forma como se relacionam com os estudos e o trabalho, rejeitando modelos e rotinas fixas e são mais aptos para organizar a própria aprendizagem”
> **(CORBELLINI, REAL e SILVEIRA, 2016)**

Silveira, Rangel e Ciríaco (2012) citando Rangel (1992) elucidam que, para Piaget, o raciocínio lógico-matemático é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo e afirmam que esta construção pode ser estimulada pela interação com diversos objetos, entre os quais se destacam os jogos educativos digitais. (RANGEL, 1992 citado por Silveira, Rangel e Ciríaco, 2012)

Para Kubiaki (2015), utilizar os jogos eletrônicos no aprendizado de matemática pode ser vantajoso se o professor tiver clareza dos seus objetivos, pois simplesmente jogar não fará um aluno aprender conceitos matemáticos e cita que Grando (2000) propõe sete momentos distintos: familiarização com o material do jogo, reconhecimento das regras, jogar para garantir regras, intervenção pedagógica verbal, registro do jogo, intervenção escrita e jogar com competência.

Sobre o uso de jogos eletrônicos, Santos e Alves (2020) afirmam que estimular as funções executivas por meio dos jogos digitais pode ser uma boa intervenção, diante deste cenário tecnológico em que os jovens estão imersos e citam Sant'ana (2015) para destacar que os jogos matemáticos podem auxiliar na formulação do pensamento aritmético, permitir a produção de significados, possibilitar lidar com frustrações e agir estrategicamente, trabalhando o lúdico e demais processos que intervém no ato de aprender.

Para finalizar, trazemos novamente a fala de Barrera (2020) sobre a necessidade de uma visão mais ampla e multifatorial das dificuldades de aprendizagem, visão esta que difere do modelo tradicional, o qual considera apenas déficits específicos em habilidades cognitivas do aprendiz. Dentro desta nova perspectiva, uso de jogos na intervenção psicopedagógica em dificuldades matemáticas é fundamental por exercer um apelo natural ao interesse da criança, devido à característica lúdica e por favorecer o estabelecimento de vínculo, tanto com o mediador da atividade, quanto com a atividade em si. A atividade de jogar representa um desafio cognitivo que, ao ser superado por meio do êxito, fortalece sentimentos de autoestima e autoeficácia, possibilita o desenvolvimento do raciocínio e favorece a autorregulação e a motivação para as tarefas de aprendizagem.

As tabelas a seguir trazem alguns jogos que podem ser usados durante a intervenção psicopedagógica e trabalham habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas para o aprendizado de matemática, incluindo as habilidades de concentração, atenção, foco, Funções Executivas (Memória de Trabalho, Controle Inibitório e Flexibilidade Cognitiva) e as habilidades socioemocionais como: empatia, colaboração, criatividade, pensamento crítico, ética e respeito as regras, autoconsciência, autocontrole e resiliência emocional e autonomia, entre outras.

Jogos de regras e habilidades cognitivas trabalhadas

Jogo da Memória das operações matemáticas	Memória e percepção visual, observação, raciocínio lógico, noção de quantidade, contagem, representação decimal, de quantidades e verbal, paridade, operações matemáticas
Tabuada Giratória	Estimula a memorização da tabuada, noção de quantidade, contagem, representação decimal, paridade, operações matemáticas
Quebra-cabeças Lince	Percepção Visual e espacial. Memória visual, memória de curto prazo e memória semântica, atenção, concentração. Consciência fonológica, rapidez de reação e resposta
Cara a cara **Cara a cara Matemático**	Raciocínio Lógico, capacidade de dedução, memória, avaliar e desenvolver a ideia de classificação Propriedades de objetos matemáticos, operação de multiplicação, potenciação (Cara a Cara Matemático) Ex: Adaptado para o ensino de potências)
Senha	Raciocínio Lógico, capacidade de dedução, memória
Cilada	Raciocínio Lógico, capacidade de dedução, memória
Dominó **Damas** **Xadrez**	Estratégias (planejamento, antecipação), Raciocínio lógico

Dominó Matemático **Dominomática das Frações, da Potenciação e dos Múltiplos e Divisores**	Estratégias (planejamento, antecipação), Raciocínio lógico, representação de quantidades, pareamento. Estimulam a memorização da tabuada, noção de quantidade, contagem, representação decimal, de quantidades e verbal, paridade, operações matemáticas . Respeito as regras, autonomia e autoconfiança
Perfil; Jogos de perguntas e respostas	Habilidades de Leitura, Conhecimentos gerais, Raciocínio lógico
Varetas	Habilidades matemáticas/Habilidades motoras
Banco Imobiliário; Jogo da Vida	Estratégias (planejamento, antecipação), Raciocínio lógico, Habilidades matemáticas
Jogos de Percurso (dois dados)	Estratégias (planejamento, antecipação), Raciocínio lógico, Habilidades matemáticas
Uno; Can-Can	Flexibilidade cognitiva, Estratégias (planejamento, antecipação)
Torre de Londres	Planejamento, Raciocínio espacial, Memória de trabalho (Funções executivas)
Blocos Lógicos	Raciocínio/classificação/sequência/correspondências e comparações/análises e sínteses/discriminação e memória visual/simbolização/habilidades motoras
Lego	Raciocínio lógico-matemático e estratégia. Classificação, sequência, correspondências e comparações, análises e sínteses, discriminação e memória visual, simbolização, criatividade e imaginação. Habilidade motora fina. Os tijolos de Lego podem ser adaptados para trabalhar adição, subtração, frações e divisão.
Tangram	Criatividade e imaginação usando sempre o mesmo número de peças e não as sobrepondo. Exploração livre (formas, texturas, tamanhos). Identificação e construção de formas geométricas. Noção espacial. Raciocínio lógico-matemático e estratégia
Jogo dos Triângulos	Trabalha congruências e semelhanças de triângulos

Daqui pra lá/de cá pra lá https://novaescola.org.br/conteudo/4843/daqui-pra-la-de-la-pra-ca	Conhecimentos geométricos de orientação espacial/ planejamento.
Problema de lógica https://rachacuca.com.br/	Raciocínio lógico
Robox https://rachacuca.com.br/	Raciocínio lógico, estratégia
Tangam https://rachacuca.com.br/	Raciocínio lógico, estratégia
Feche a caixa https://novaescola.org.br/conteudo/4839/feche-a-caixa	Estimular o cálculo mental
Jogo da cerca https://novaescola.org.br/conteudo/4830/jogo-da-cerca	Raciocínio lógico, estratégia
Labirinto da tabuada https://novaescola.org.br/conteudo/4836/labirinto-da-tabuada	Estimular cálculo mental
O enigma das frações https://novaescola.org.br/conteudo/4846/o-enigma-das-fracoes	Estimar. Reconhecer as frações unitárias.
Puzzles de adição e subtração https://www.coquinhos.com/puzzles-de-adicao-e-subtracao/play/	Cálculo mental.
Compare com o crocodilo menos do que, igual a, maior do que https://www.coquinhos.com/compare-com-o-crocodilo-menos-do-que-igual-a-maior-do-que/play/	Cálculo mental.

03

Atividades lúdicas que auxiliam na psicomotricidade

CAROLLINA PAZ PAULOVIC E FLÁVIA GUEDES

A importância do lúdico

No livro Ludicidade na Educação Infantil, a autora Maria Carolina Duprat, organiza vários pensamentos e estudos acerca da importância da ludicidade no processo de aprendizagem, como ela está interligada ao desenvolvimento amplo do ser humano, estando presente, inclusive, na vida adulta, sob maneiras diferentes. Também apresenta propostas que usam o brincar como recurso pedagógico. O livro é composto por quatro unidades que se subdividem em 3 a 4 temas, em média.

A primeira unidade contextualiza o leitor da conceituação do termo ludicidade, sua origem e como permanece presente tão fortemente na história do homem. Desde os primórdios, pode-se notar manifestações com cunho lúdico servindo de apoio ao desenvolvimento humano. Um olhar atento perceberia nos mitos, nos rituais e, até mesmo, na linguagem, um afastamento temporário da realidade de modo prazeroso e alegre, dentro de um tempo e espaço delimitado e conciliando regras e certa liberdade, ou seja, aspectos típicos dos jogos. A ludicidade tem uma função séria e acompanha o ser humano em todas as suas fases de desenvolvimento. De modo geral, os teóricos a dividem em três dimensões: o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

O jogo é caracterizado pela existência de regras prévias que, inclusive, diferenciam um jogo do outro. Ainda assim, a imaginação está presente e se torna o apoio para a construção de um universo alternativo que, temporariamente, foge da vida cotidiana. Na brincadeira, a imaginação livre é a principal característica, sendo também onde a criança encontra mais espaço para se expressar. Pode até possuir regras, mas além de flexíveis, são criadas após o início da brincadeira. O brinquedo pode ser o objeto da brincadeira ou do jogo, porém também consegue substituir uma situação social ou um outro objeto real que está inacessível a criança no momento. Um exemplo é um fogão de plástico, substituindo um de verdade, durante a brincadeira de casinha.

A segunda unidade de título “a importância do brincar no desenvolvimento infantil” aborda o fato de ainda existirem muitas escolas de educação infantil que, ou se preocupam apenas com o cuidar (alimentação, higiene e segurança) ou apenas no ensino precoce, diga-se de passagem, da leitura e da escrita, esquecendo-se que a criança é um ser integral, ativo, com contexto social e histórico e com necessidades e particularidades. A aprendizagem trabalha com requisitos além dos cognitivos. A psicomotricidade, nos primeiros anos, está tão interligada com as outras dimensões do desenvolvimento infantil que é quase impossível distingui-las separadamente. Pode-se, até mesmo, dizer que a criança pequena é o seu corpo e que ela expressa, vivencia e experimenta através dele. Uma dificuldade de concentração talvez seja reflexo de uma dificuldade motora, por exemplo. Nesse sentido, o jogo é um recurso interdisciplinar, pois permite o manejo de variadas linguagens, se adaptando muito facilmente as diferentes necessidades dos alunos e, também, aos diversos objetivos educacionais. Tudo isso sendo mais interessante, mais compreensível, contextualizado e trazendo mais afetividade ao processo de aprendizagem.

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças passam pelo desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo, cultural e linguístico. Ao mesmo tempo em que internaliza, a criança expressa os conceitos, sentimentos e dificuldades durante a atividade lúdica. Torna-se uma oportunidade riquíssima para compreender o mundo a

sua volta e para conhecer a si mesmo criando, assim, uma inteligência socioemocional que também é estimulada através dos momentos de socialização que a brincadeira oferece. Justifica-se, assim, a importância de o professor proporcionar um espaço com liberdade para o movimento, a exploração de texturas, sons, natureza, cores etc. Dessa maneira, o aluno tem participação ativa e crítica na construção do seu conhecimento.

Para o embasamento teórico, a autora expõe os estudos de vários pensadores, entre eles: Wallon, Piaget e Vygotsky. Wallon vai categorizar os jogos em quatro gêneros: puramente funcional, de ficção, de aquisição e de fabricação. Ele acredita que através do jogo a criança se relaciona com o meio, expressando através do corpo seus pensamentos, vontades e sentimentos, como forma primitiva de comunicação. Piaget apresenta seus conceitos de assimilação e acomodação durante o processo de aprendizagem, além dos seus famosos estágios progressivos de desenvolvimento da criança. Ele vai classificar os jogos de acordo com a estrutura mental que a criança usa ao jogar, indo sucessivamente dos jogos de exercícios, aos simbólicos, até aos de regras. Em direção contrária, Vygotsky acredita que o jogo evolui conforme vai perdendo o caráter imaginativo e as regras vão ficando mais claras e definidas. Para ele, só existe jogo quando há imaginação. Primeiro a criança age, depois imagina e, só então, joga. Aliás, apenas quando gera avanço ao desenvolvimento da criança é que o jogo se torna útil ao processo de aprendizagem, ou seja, traria o movimento necessário entre as "zonas de desenvolvimento" que Vygotsky conceitualiza. Para finalizar a unidade, a autora também apresenta e explica mais seis categorias de jogos: educativos, de regras, recreativos, tradicionais, cooperativos e as dinâmicas de grupo. O conhecimento detalhado sobre os tipos de jogos auxilia o professor a identificar e selecionar quais seriam ideais como recurso pedagógico.

A terceira unidade tem como título "A criança e o adulto na relação com o brincar" e inicia trazendo uma reflexão sobre a presença do brincar na vida adulta e não apenas como característica da infância, como entende o senso comum. O modo como se apresenta a imaginação e criatividade é que vai diferenciar o brincar do adulto e o da criança. Enquanto nessa última, o ato criador surge espontaneamente, a fim de assimilação e adaptação do mundo, no adulto, ele é intencional e consciente. "A criação na vida adulta é o motor principal, [...] ela é estrutural na vida do homem, onde tudo é ordenado a partir dela. Em outras palavras, o homem vive para criar" (DUPRAT, 2015, p. 66). Para expandir o entendimento do tema, a autora novamente traz teorias importantes, agora sobre a concepção de infância. Considerando que durante muito tempo a criança era tida como um adulto em miniatura, foi no contexto da Idade Moderna que as relações de poder promoveram uma construção social da infância, onde a criança é um ser frágil, inocente, passivo e que precisa ser moldado. A escola se torna o espaço de regulação e formação de pessoas com foco em atender uma nova demanda social e do Estado, baseada em trabalho, economia, produção e progresso. Rousseau, Froebel, Montessori e Decroly foram nomes que se destacaram na abordagem desse tema, trazendo práticas pedagógicas pertinentes a suas concepções. Foucault, embora não se limitasse a educação, foi bastante crítico a estrutura da escola tradicional, comparando-a com penitenciárias, por exemplo. Para ele, uma educação valiosa seria aquela que permite ir contra as relações de poder, dominação e disciplinamento.

"O brincar como estratégia pedagógica na educação infantil" é a quarta e última unidade do livro. A autora

discorre que toda brincadeira envolve o corpo de alguma forma, logo, trabalhar com brincadeiras subentende-se oferecer liberdade para que a criança explore o seu corpo e com o seu corpo, afinal, através dele "podemos expandir as nossas capacidades motoras e cognitivas, [...] além de podermos satisfazer as nossas necessidades emotivas" (DUPRAT, 2015, p.101). O brincar acontece quando existe imaginação atrelada ao movimento corporal que pode, ou não, ser repetitivo. Ao brincar, a criança pensa e, com isso, aprende. No entanto, o movimento repetitivo sem propósito é capaz de ser apenas um exercício, e aqui, a evolução da criança não se apresenta linearmente, portanto, é comum uma oscilação entre brincar e se exercitar. Torna-se um processo muito rico, onde em todo o momento há compreensão de mundo, experimentação, treino, aprendizado, equilíbrio.

Deve-se lembrar que, dentro do contexto escolar, não basta a atividade lúdica, por si só, para ocorrer a aprendizagem. Ela teve ter uma função e, portanto, ter sido planejada. Diante disso, o educador tem a grande responsabilidade de selecionar e harmonizar os conteúdos e conhecimentos exigidos pelo sistema de ensino, com as brincadeiras e jogos que identifica serem oportunidades para aumentar a curiosidade das crianças, fazendo com que elas interagem e aprendam, suprindo suas necessidades e potencializando o seu desenvolvimento global.

A autora finaliza a unidade apresentando a ligação existente entre o lúdico e outras linguagens artísticas, considerando que ambas têm funções além da aprendizagem - são meios importantes para a expressão, por exemplo - e que podem ser exploradas na escola. A música, a poesia e a dança possuem um dinamismo que as associam aos jogos. As artes plásticas, com o desenho e a escultura, se distanciam um pouco, porém, oferecem subsídios para os educadores identificarem os estados das crianças.

Psicomotricidade

O corpo humano e seu movimento desperta interesse desde a antiguidade, dessa forma, virou objeto de estudo de filósofos e pesquisadores. No final do século XIX e no início do século XX a França inicia seus estudos na Psicomotricidade. Tendo como pai da Psicomotricidade o francês Ernest Dupré, que realiza estudos importantes que ligam o desenvolvimento do cérebro aos movimentos do corpo.

Outro fator importante que o médico francês apontou foi a importância do movimento do corpo para a formação dos indivíduos. Ou seja, Ernest Dupré ressalta a importância do movimento do corpo para formação integral do ser humano, social, mental, emocional e físico.

Posteriormente inúmeros pesquisadores realizaram importantes estudos abordando a importância da psicomotricidade principalmente nos anos iniciais de qualquer indivíduo.

Segundo Le Bouche(1969), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade.

Atividades lúdicas que auxiliam na psicomotricidade

Como citado acima, é positiva a combinação entre a psicomotricidade e atividades lúdicas para desenvolvimento infantil, pois juntas favorecem e

desenvolvem de maneira integral a criança nos aspectos: físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural. Pensando nisso, apresento algumas atividades lúdicas que auxiliam na psicomotricidade.

- **Pular corda:**

Duas pessoas uma em cada ponta da corda "batem" a corda enquanto as outras crianças pulam. Requer habilidades motoras de saltar com um e dois pés, agachar, girar, e equilibrar-se, capacidades físicas de velocidade e força, desenvolve a praxia global, ritmo e expressividade.

- **Amarelinha:**

Essa antiga atividade lúdica desenvolve não apenas a praxia global, mas também a fina. Consiste em desenhar retângulos no chão e utilizar uma pedrinha. Para iniciar a brincadeira joga-se em uma das casas numeradas a pedrinha e, a seguir, percorre, pulando com uma perna só, todo o caminho traçado sem pisar na casa marcada, e necessário recolher a pedrinha na volta. A atividade permite a criança, descobrir a força necessária para acertar o alvo, noção de dentro e fora, atenção, controle dos movimentos do corpo, equilíbrio, saltar com um e dois pés, esperar a sua vez, entre outras habilidades.

- **Coelhinho, sai da toca:**

Coloca-se bambolês no chão ou desenha-se círculos, os participantes devem ficar dentro dos círculos e uma pessoa ficará para o lado de fora que será o coelhinho. O coelhinho falará: Coelhinho sai da toca! Nesse momento todos os participantes devem trocar de círculo e o coelhinho que estava fora do círculo deve entrar em um. Consequentemente um participante ficará para fora e reinicia a atividade lúdica. A atividade permite a criança vivenciar uma brincadeira corporal que explora o controle dos movimentos do corpo, a socialização, noções de dentro e fora, atenção, troca, atenção, esperar a sua vez, desenvolve a praxia global entre outas habilidades.

- **Encaixando:**

Com uma caixa de sapato, palitos de sorvete, tinta e fazendo frestas na caixa, podemos proporcionar esta atividade lúdica de encaixe, que desenvolve a praxia fina, atenção, concentração, identificação das cores, força, controle do movimento da mão, percepção visual e coordenação óculo manual.

- **Alinhavo:**

O alinhavo é uma atividade importante para o desenvolvimento da praxia fina, concentração, destreza manual, criatividade, treino dos músculos das mãos, capacidade de resolver problemas, preparação para escrita, percepção espacial e compreensão causa e efeito.

- **Pompons:**

Nesta atividade lúdica é necessário apenas um rolo adesivo e pompons. O retirar os pompons com a ponta do dedão e do dedo indicador auxilia na praxia fina, movimento de pinça, atenção, percepção visual e coordenação óculo manual. Além disso, podemos oferecer desafio para crianças maiores como: realizar pareamento com potes correspondentes as cores dos pompons, realizar a contagem dos pompons e identificação das cores.

04

Especificidades da atuação do Psicopedagogo frente ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

BARBARA BENEDITO, LORENA ADAMI E THAILA SILVA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora estudado cientificamente desde 1902, permanece, hodiernamente, despertando dúvidas e anseios junto àqueles que com ele convivem, sobretudo em um contexto contemporâneo pandemicamente desestruturado em que a dificuldade na modulação da atenção e no controle de impulsos parecem, cada vez mais, se estabelecer como norma.

Nesse âmbito, considerando-se que esse desarranjo é um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil, este capítulo tem por objetivos conceituá-lo de forma breve, mas assertiva, assim como explicitar as possibilidades de avaliação psicopedagógica a ele concernentes e expor a metodologia de intervenção mais adequada ao quadro. Espera-se, assim, que este texto oferte contributos àqueles que, através da Psicopedagogia, atuam frente ao gerenciamento das implicações psicossociais do transtorno.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: conceituação geral

Acometendo entre 3% a 6% das crianças em idade escolar, o TDAH é o transtorno neurocomportamental mais comum na infância, caracterizando-se pela dificuldade na modulação da atenção, no controle inibitório e no gerenciamento das funções executivas, mais especificamente na capacidade de controlar o próprio nível de atividade motora e gerenciar o planejamento de objetivos e estratégias de ação a quaisquer fins.

Ainda que dotado de bases neurobiológicas, esse transtorno não é verificável a partir de marcadores biológicos inequívocos ou exames clínicos complementares, o que, junto às inúmeras possibilidades de modulação ambiental que sobre ele exercem influência, pode culminar em fenótipos comportamentais de natureza diversificada — mas todos associados, de alguma forma, à tríade sintomática de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Atualmente, teorias que postulam a predisposição genética do TDAH têm sido amplamente disseminadas e aceitas, embora nelas não se mencione a existência de um gene específico capaz de determinar, de fato, o transtorno. Não obstante, mesmo que não determinantes, há inúmeros fatores de risco que podem modular a manifestação do quadro, como a exposição gestacional a fumo e álcool, assim como "variáveis sociodemográficas como número de irmãos, idade dos irmãos, idade dos pais, nível cultural familiar, transtornos psiquiátricos na família, conduta agressiva dos pais, transtorno mental materno e fatores pré e perinatais" (2012, p. 37), além da "discórdia entre os cônjuges, desvantagem social, família muito numerosa, criminalidade dos pais e colocação em lar adotivo" (2012, p. 37). Nenhum desses elementos, todavia, deve ser tomado como irrefutável, sobretudo no que tange ao enquadramento da criança em uma perspectiva determinista e potencialmente disseminadora de preconceitos de classe.

Em relação ao recorte de gênero, "é alta a prevalência em meninos, em torno de 9,2%, enquanto em meninas a taxa é de 3%" (2012, p. 34, apud BROWN, 2001), o que, segundo alguns autores, pode ser decorrência do subdiagnóstico de garotas, que "têm poucos sintomas de agressividade/impulsividade, baixas taxas de transtorno de conduta e alto nível de associação com transtorno de humor e ansiedade" (2012, p. 35). Assim, diante dos dados, nota-se que o gênero, a priori, também não age como condição determinante de prevalência do TDAH, sobretudo se analisado a partir das expectativas socioculturais impostas às meninas e aos meninos ainda na primeira infância.

No mais, é sabido que o TDAH não desaparece após a adolescência, acompanhando sintomaticamente o sujeito em sua vida adulta em cerca de 50% dos casos. O transtorno, comumente, está associado a outras problemáticas, como transtornos de humor, dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e transtornos de ansiedade, sendo, neste último caso "importante ressaltar que muitas vezes o diagnóstico de ansiedade generalizada pode ser confundido com os próprios sintomas cardinais do TDAH, uma vez que a ansiedade pode levar a bloqueio cognitivo, distrabilidade e problemas na regulação dos impulsos" (2012, p. 81).

Diante do exposto, são inúmeros os desafios que envolvem o diagnóstico do TDAH, transtorno complexo e multifatorial que deve, devido a essas circunstâncias, ser analisado a partir de uma perspectiva multidisciplinar — mesmo que o profissional a atestar o quadro deva ser, invariavelmente, um neurologista e/ou psiquiatra. Nesse sentido, a atuação do psicopedagogo junto às equipes multidisciplinares é de suma importância, haja vista seu papel na obtenção, por exemplo, de pistas importantes que podem auxiliar na compreensão dos efeitos psicossociais do fenômeno, elementos-chave para a avaliação clínica da criança, adolescente ou adulto que, eventualmente, manifeste sintomas.

Interfaces da avaliação psicopedagógica do TDAH

Como já mencionado, o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento determinado pela presença persistente de elementos da tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade (ANDRADE e VASCONCELOS, 2018). De maneira geral, é um transtorno de aprendizagem muito recorrente entre crianças e jovens e por isso é um assunto muito discutido por vários pesquisadores do Brasil e de outros países. Nesse âmbito, um aspecto amplamente abordado em várias produções científicas diz respeito ao diagnóstico do TDAH. Tais estudos sustentam um debate crítico acerca da medicalização indiscriminada e da estereotipização do transtorno, alegando que isso se tornou um problema e deve ser abordado com cautela (LARROCA e DOMINGOS, 2012; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 2010; CRUZ et al., 2016; CALIXTO et al., 2021; ZILLY et al. 2018; FERNÁNDEZ, 1990). Em vista disso, a intenção deste tópico é apresentar informações sucintas, mas eficazes, além de citações de estudos — para os que desejarem mais esclarecimentos — sobre a avaliação do TDAH, quem pode realizar o diagnóstico, como ele é realizado e qual o papel da psicopedagogia, tanto clínica, quanto institucional, nesse contexto.

Primeiramente, é de suma importância esclarecer que o profissional que pode determinar o diagnóstico do TDAH é, estritamente, um neurologista e/ou psiquiatra. Apesar da avaliação desse transtorno ser multidisciplinar, os profissionais da saúde são os mais qualificados para o diagnóstico final. No entanto, por ser um transtorno que envolve vários fatores etiológicos, para que a avalição seja completa e segura, é importante que o neurologista e/ou psiquiatra trabalhem junto com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e educadores.

Diante disso, afinal, como, então, se daria o diagnóstico? Quais seriam as bases para sua realização? De forma geral, o diagnóstico clínico considera alguns critérios explicitados no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V). Em contrapartida, é

importante ressaltar que, como não é possível verificar um marcador biológico explícito, também não há um teste psicométrico exclusivo para o diagnóstico desse tipo de transtorno, por isso, como citado acima, é importante a mobilização de uma equipe multidisciplinar. Também se faz necessário o conhecimento sobre a idade em que se iniciaram as manifestações, o funcionamento familiar durante a gravidez, o período pré-natal, o parto, o desenvolvimento psicomotor e o histórico de saúde mental da criança, bem como antecedentes familiares, pois a perda de autocontrole pode ter origem genética. Além disso, é indispensável o diálogo com os pais, além da observação da própria criança no consultório. (MAIA e CONFORTIN, 2015). Portanto, é consenso na literatura que o diagnóstico é completo quando leva em consideração o histórico clínico, entrevistas, observação do paciente, colaboração de outros profissionais e exame neurológico e físico (ANDRADE e VASCONCELOS, 2018; MAIA e CONFORTIN 2015, GRAEFF e VAZ, 2008; LARROCA e DOMINGOS, 2012).

Ademais, apesar da carência de testes psicométricos e escalas de pontuação específicas para o TDAH, é possível encontrar recursos que servem como adjuvantes ao diagnóstico. Rotta, Ohlweller e Riesgo, no livro Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurológica e Multidisciplinar, explicam detalhadamente o processo de diagnóstico clínico, apresentando um capítulo para abordar o processo de avalição do TDAH sob a ótica neuropsicológica. Essa área pode contribuir de forma significativa a partir de vários testes e escalas para a investigação do transtorno. Entre elas estão a SNAP-IV, escala de Conners, ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) e CBCL (Child Behavior Checklist). O questionário Swanson, Nolan e Pelham é mais conhecido na literatura pela abreviatura SNAP, e foi criado a partir dos sintomas elencados na 4a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV). O SNAP-IV possui uma tradução brasileira, validada pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pelo Serviço de Pesquisa e Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (ANDRADE e VASCONCELOS, 2018).

Mas e no âmbito psicopedagógico, o que pode ser feito? Ainda de acordo com Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016), a condução do tratamento nos casos de TDAH é dividida em quatro itens relevantes, são eles: “modificação do comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica”. Desses quatro, um é inerente ao processo psicopedagógico, no caso, o “ajustamento acadêmico”. Levando em consideração que o objeto de estudo da psicopedagogia é a aprendizagem, o objetivo da avaliação psicopedagógica deve ser encaminhar as dificuldades dos pacientes e compreender, de maneira global, sua forma de aprendizagem e os desvios que podem ocorrer neste processo (SANTOS e SILVA, 2020). Nesse sentido, já que é fato que o TDAH gera implicações no ambiente escolar, o trabalho do psicopedagogo será pertinente, pois permitirá descobrir e valorizar o estilo de aprendizagem da criança, estabelecendo objetivos a serem atingidos mediante intervenção educativa. (MAIA, CONFORTIN, 2015). Portanto, desenvolverá habilidades comprometidas pelo TDAH, como as funções executivas, atenção seletiva e sustentada, memória operacional e engajamento para cumprir tarefas sem recompensa imediata, a saber.

Ainda que, conforme supramencionado, não haja instrumentos precisos para identificação do TDAH e

que os recursos disponíveis sejam da área da saúde, juntos, ambos podem auxiliar na identificação do problema. É relevante, ademais, citar que, do mesmo modo que esses profissionais, o psicopedagogo, em sua prática clínica, também pode contar com algumas ferramentas para subsidiar sua avaliação e o delineamento de uma intervenção apropriada. Algumas delas são: ETDAH-II (Protocolo de correção BLOCO); TDAH – Prática Clínica e Educacional; Kit Escala de Autoavaliação – Versão para crianças e adolescentes (ETDAH – CriaAd); Piafex: Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas; Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil; Estimulação da Atenção de Crianças e Adolescentes. Há outros, e alguns dos citados acima podem ser utilizados inclusive nas escolas.

Além da atuação clínica, o psicopedagogo é qualificado para auxiliar no campo institucional, ou seja, no contexto escolar. Como já comentado, uma das áreas afetadas pelo TDAH é a acadêmica, consequentemente, a psicopedagogia pode facilitar o diálogo entre a família e escola e auxiliar aos professores na investigação e intervenção das necessidades educacionais da criança. Há diversos estudos sobre as implicações do transtorno no ambiente escolar com apontamentos sobre o papel da escola e dos professores no manejo dessa problemática (MAIA e CONFORTIN, 2015; REIS e CAMARGO, 2008; CALIXTO e PAIXÃO & VASCONCELOS, 2021; SANTOS e ALBUQUERQUE, 2019, apud JOU, 2010). Para corroborar a relevância desse profissional, há um estudo da Jou et al. (2010) muito esclarecedor e rico em informações sobre o TDAH no contexto escolar. A autora traz à tona vários artigos que fomentam a importância do professor e da escola na avaliação do TDAH. Ela conclui que o contexto escolar é o local de maior manifestação das dificuldades do TDAH, por isso é tão necessária a preparação das escolas e dos professores para identificação desses alunos em sala de aula a fim de uma condução adequada na esfera escolar.

Contudo, infelizmente, não é o que acontece. Inclusive, há pesquisas certificando que falta informação e preparação aos professores para lidarem com as dificuldades. Reis e Camargo (2008) comentam que é simplista afirmar que a falha está na formação acadêmica do professor, já que este fato não é a única explicação para as dificuldades de aprendizagem em crianças com TDAH. No entanto, é o educador quem pode perceber quando há a necessidade de uma avalição médica, por isso deve-se ressaltar a importância de o profissional da educação ser conhecedor do que determina o desempenho escolar de seus alunos. Reforçando esse problema, Jou et al. (2010) apresenta estudos que investigam as experiências, percepções e o conhecimento dos docentes sobre o TDAH e afirma que a clareza nas informações sobre o transtorno é muito importante para analisar o que é possível ser feito no contexto escolar (DIAS, 2005; FREIRE & PONDÉ, 2005; GLASS & WEGAR, 2000; HAVEY, 2007; HAVEY, OLSON, MCCORMICK, & CATES, 2005; LANDSKRON, 2007; MARCON, 2006). Os autores chegaram à conclusão, em sua maioria, que as informações sobre o TDAH são escassas e o suporte que as escolas oferecem ao professor é insatisfatório. Lamentavelmente, essas informações não surpreendem, pois são muito recorrentes as cobranças aos professores, mas poucos refletem criticamente sobre as condições de atuação que são, muitas vezes, desfavoráveis nos mais diversos sentidos.

Por fim, todas essas informações confirmam a importância da presença do psicopedagogo tanto nas

escolas — para oferecer suporte aos professores no enfrentamento dos problemas supracitados e auxiliar com uma avalição e triagem mais criteriosa, para posterior encaminhamento das crianças aos profissionais responsáveis pelo diagnóstico clínico — quanto junto às famílias que o procuram para auxiliá-las com as dificuldades de aprendizagem decorrentes do TDAH.

Intervenção psicopedagógica: desafios e possibilidades

Em uma definição ampla, entende-se por intervenção psicopedagógica as ações intencionais e planejadas realizadas pelo psicopedagogo junto àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seu fim, substancialmente, é promover a melhoria das relações que os sujeitos estabelecem com o ato de aprender, auxiliando-os, mediante o necessário, no aprimoramento de suas habilidades cognitivas e na superação, caso seja preciso, de seus déficits de aprendizagem.

Diante disso, deve-se considerar que a criança com TDAH, especificamente, "apresenta mau rendimento escolar por ter dificuldade em prestar atenção a detalhes, comete erros nas atividades escolares, não consegue acompanhar as longas instruções nem permanecer atenta para concluir suas tarefas" (2012, p. 111). Assim, a evasão pode despontar como meio de enfrentamento às dificuldades, o que "leva a um impacto, ao longo da vida adulta, na autoestima, nas opções vocacionais e profissionais, assim como na socialização" (2012, p. 111) dos sujeitos acometidos pelo transtorno. Dessa maneira, a intervenção psicopedagógica pode ser decisiva no gerenciamento das implicações psicossociais do quadro, cabendo ao profissional que a coordena a opção pelas estratégias mais viáveis e eficazes às múltiplas manifestações fenotípicas do TDAH.

Invariavelmente, diante da complexidade do caráter integracional entre a biologia e os fenômenos psicossociais que circunda o TDAH, é preciso ressaltar que o trabalho do psicopedagogo, isoladamente, tem alcance limitado, devendo, portanto, ser realizado em conjunto com a escola, a equipe multidisciplinar, caso exista, e a família, pois, apenas dessa forma, é possível alcançar resultados significativos e contribuir para a melhora do desenvolvimento dos indivíduos como um todo.

O tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade envolve uma abordagem múltipla, que contempla intervenção psicopedagógica, psicossocial e, por vezes, psicofarmacológica. Assim, na atuação clínica, para reforçar o comportamento adaptativo social e diminuir ou eliminar os comportamentos desadaptativos, é necessária a consideração, combinação e aplicação dos seguintes meios:

Esclarecimento e orientação de manejo familiar sobre o TDAH;

Intervenção psicopedagógica específica junto ao sujeito acometido;

Reforço de conteúdos escolares a fim de mitigar eventuais déficits cognitivos.

Ademais, no que tange à atuação institucional, cabe ao psicopedagogo orientar os coordenadores, orientadores educacionais e professores para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos, com rotinas diárias consistentes e previsibilidade, elementos que, quando combinados, ajudam na manutenção do controle emocional necessário à estabilidade do indivíduo. Adoção de metodologias ativas, que incorporem a atividade motora ao processo de aprendizagem, também são fundamentais, haja vista que "crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades na inibição motora, levando à alteração de reflexos na coordenação motora refinada (qualidade de produção gráfica), e agitação motora" (2012, p. 112). As tarefas propostas, ademais, deverão estar adaptadas e ser explicadas passo a passo, para que o aluno entenda o que ele deverá fazer. Retomadas orais, se necessário, devem ser realizadas consistentemente.

05

A Disciplina Positiva no contexto Psicopedagógico

GECIANA ROCHA, THAYNÁ PADILHA E THAWANA OLIVEIRA

Ao longo dos anos, várias alternativas e metodologias surgiram para tornar a educação de crianças uma tarefa relativamente simples. Dentre elas, a Disciplina Positiva chegou encantando pais e especialistas, como uma forma de encorajar a resiliência e o respeito.

Esta abordagem auxilia famílias, professores e especialistas a guiarem crianças para enfrentar desafios e desenvolver habilidades para a vida. Ela surgiu no período pós-primeira guerra mundial e é baseada em pesquisas de psiquiatras, como, Alfred Adler e Rudolf Dreikurs, que concluíram que a educação deve acontecer a partir da transmissão de três conceitos importantíssimos: responsabilidade, respeito e resiliência.

Afinal, o que é a Disciplina Positiva?

Disciplina Positiva é uma abordagem que ajuda crianças a desenvolver responsabilidade, autonomia, resolução de problemas, cooperação através da gentileza e firmeza.

Disciplina positiva não é apenas uma tendência, e sim o caminho entre o autoritarismo, que é o controle excessivo e a permissividade, tornando as crianças sem limites e responsabilidades.

Na Disciplina Positiva temos liberdade em oferecer escolhas diante de diferentes situações, porém limitadas, "a criança pode escolher dentro dos limites que demonstram respeito por todos".

Em seus estudos, Rudolf Dreikurs reforça a importância de ser gentil e firme ao educar a criança, e ressalta:

> "Gentileza é importante para mostrar respeito pela criança. Firmeza é importante para mostrar respeito por nós mesmo conforme a necessidade da situação. Gentileza e Firmeza também pode ser traduzido com afetividade e disciplina. As crianças precisam receber altas doses de amor e altas doses de disciplina ao mesmo tempo."

Quais são os critérios que norteiam o conceito da Disciplina Positiva?

Para tornar essa abordagem eficaz e significativa na educação, é preciso ter ciência dos principais pilares da Disciplina Positiva, são eles:

- Ser gentil e firme ao mesmo tempo;
- Ajudar a desenvolver um senso de aceitação e importância com altos níveis de empatia;
- Tornar a prática efetiva a longo prazo;
- Ensinar habilidades sociais e de vida valiosas para a formação de caráter;
- Desenvolver a percepção e sentimento de capacidade e pertencimento.

Quais são as dificuldades de colocar a Disciplina Positiva em prática?

Após a compreensão do conceito e premissas da Disciplina Positiva é preciso colocar a abordagem em prática. E assim as primeiras dificuldades vão surgindo, como, o autoritarismo. Os adultos apresentam grande dificuldade em deixar o autoritarismo de lado e usar a gentileza e a firmeza, além da permissividade que é tão ruim quanto usar punições como forma de "educar".

A Disciplina Positiva e o educar

Partindo da premissa que o educar é composto por afeto, disciplina, respeito e autoridade, se faz necessário desconstruir a postura de famílias e educadores que fazem o uso do autoritarismo para manter as relações baseadas no medo e punições.

Quando um limite é transgredido, evite o castigo. Já é sabido que as crianças não aprendem sendo expostas a humilhações e/ ou maus tratos. Deixemos para trás a ideia de que as crianças devam pagar por seus atos. Elas de fato compreendem que não agiram corretamente quando são acolhidas de maneira afetuosa e respeitosa.

Para educar não é necessário punir, este é o princípio da Disciplina Positiva, educar de maneira firme e ao mesmo tempo gentil, desenvolvendo a autoestima das crianças e estabelecendo limites.

A disciplina positiva ajuda a criar uma visão de respeito e empatia pelo outro e suas emoções, desenvolvendo autonomia, cooperação e senso de responsabilidade, encontrando novas respostas às provocações das crianças.

É fundamental ouvi-las incentivá-las e para dar certo e aplicar as técnicas é preciso que ocorra uma mudança de postura de uma cultura autoritária que promove castigos e sermões longos, para outra que respeita e ouve a todos. Um outro fato importante é evitar as famosas recompensas para promover mudanças de comportamento.

Aceitação e importância são os objetivos fundamentais da disciplina positiva, a criança deve se sentir pertencente e importante nos seus núcleos de convivência, família/escola.

Usando a Disciplina Positiva durante intervenção clínica

Uma possibilidade de intervenção em atendimentos, é utilizar o baralho da Disciplina Positiva como ferramenta. O baralho contém 52 estratégias para desenvolver habilidades de famílias e clientes, para lidar com situações diárias. Dentre as diferentes habilidades a serem desenvolvidas, as cartas do baralho sugerem diversas, como: rotinas, escolhas limitada, práticas, focos em solução, pequenos passos, escute, gentil e firme, resolução de problemas, etc.

O baralho é utilizado como recurso e norteia o psicopedagogo a criar diferenciadas situações que promovam o desenvolvimento das diferentes habilidades que fazem parte do trabalho com a Disciplina Positiva.

Colocando em prática a linguagem positiva como ferramenta de intervenção

Quando pensamos em comunicação não violenta, percebemos que o acolhimento se dá através da expressão e da fala, ofertar ajuda, ao invés de impor, reforço positivo, encorajamento e incentivos diários são capazes de formar e fortalecer laços de confiança e segurança. Portanto, a comunicação assertiva é o que leva ao sucesso da disciplina positiva.

O contexto Psicopedagógico

Para as famílias e educadores que tenham dificuldades em aplicar as ferramentas da Disciplina Positiva, podem recorrer aos profissionais da psicopedagogia. As principais ferramentas da disciplina positiva que devem ser utilizadas por educadores e profissionais são:

Ferramentas da Disciplina Positiva

Cooperação

Crianças se sentem encorajadas quando respeitam e entendem o ponto de vista delas.

- Demonstre cooperação pelas ideias e sentimentos das crianças;
- Mostre empatia, sem julgamento;
- Compartilhe um momento que você se sentiu ou se comportou de maneira similar;
- Compartilhe seus pensamentos e sentimentos (as crianças vão te escutar depois que se sentirem ouvidas);
- Foquem juntos em soluções.

Acordos

- Tenham uma conversa que possibilite a cada um expressar seus sentimentos e pensamentos sobre determinado problema;
- Elaborem soluções e escolham uma que todos estejam de acordo;
- Cheguem a um consenso sobre o prazo final que o combinado será cumprido;
- Se o combinado não for seguido, evite julgamentos e críticas. Use sinais não verbais ou pergunte. "Qual foi o nosso combinado?";
- Se o combinado não foi cumprido, recomece com o passo 1.

Reuniões de família

As crianças aprendem habilidades sociais e de vida durante as reuniões de família semanais.

- Reconhecimento e apreciações;
- Avaliação de soluções da reunião anterior;
- Itens da pauta – a pessoa pode escolher entre:
    - Compartilhar sentimentos.
    - Discutir o assunto.
    - Elaborar soluções.
- Calendário: eventos, planejamento das refeições;
- Atividade divertida e sobremesa.

Motivação

Muitos erros são cometidos em nome da motivação

- De onde tiramos a ideia absurda de que, para levar uma criança a agir melhor, antes precisamos fazê-la se sentir pior? (Punição);
- Crianças agem melhor quando se sentem melhor (Encorajamento);
- Para aumentar a motivação, pense nas soluções para os problemas com a criança.

Limite o uso de eletrônicos

Eletrônicos são viciantes e interferem nos relacionamentos.

- Para as crianças pequenas, seja cauteloso ao usar a TV como babá;
- Não permita o uso de computadores, TV, tablets ou celulares dentro do quarto das crianças;
- Faça acordos com os seus filhos sobre quanto tempo é razoável para assistir à TV, jogar videogame, usar o celular e navegar na internet.;
- Pensem em atividades alternativas e divertidas que promovam a união da família.

Rotinas

Ajude as crianças a criarem quadros de rotinas para encorajar a autodisciplina. Sugestões de ideias:

- Crie os quadros de rotina com os seus filhos;
- Pensem em todas as tarefas que precisam acontecer (hora de dormir, de manhã, lição de casa, etc.);
- Tire fotos das crianças completando cada tarefa;
- Deixe que a rotina seja o chefe. "O que acontece agora no seu quadro de rotina?";
- Não ofereça recompensas ao completar cada tarefa, pois isso impede a criança de desenvolver seu senso de capacidade.

Eu notei

Falar o que você observa geralmente é suficiente para motivar mudanças.

- "Eu notei uma toalha molhada na sua cama.
- "Eu vi um material de artes na mesa de jantar e está quase na hora do jantar."
- "Eu vi sua bicicleta lá fora e está começando a chover."
- O simples fato de observar mostra confiança na habilidade das crianças de descobrir o que precisa ser feito.

Reconhecimento

Reconhecimento e gratidão nos aproxima. Foque em reconhecimento e em ser solícito aos outros:

- "Que bom que você se vestiu rápido e ficou pronto a tempo de ir à escola.";
- "Percebi que você foi gentil com a Ana quando estava triste. Aposto que isso a fez se sentir melhor.";
- "Obrigada por ter arrumado a mesa."

Erros

Veja os erros como oportunidade de aprendizagem

- Reaja aos erros com compaixão e amabilidade em vez de envergonhar, culpar ou dar uma bronca;
- Quando apropriado, faça perguntas curiosas para ajudar a criança a explorar as competências de suas escolhas;
- Na hora do jantar, convide cada um para compartilhar um erro que comentou durante o dia e o que aprendeu com ele.

Encorajamento

"Uma criança precisa de encorajamento
Tal como uma planta precisa de água."
Rudolf Dreikurs

- Uma criança mal comportada é uma criança desencorajada. Quando as crianças se sentem encorajadas, o mau comportamento desaparece;
- Encoraje criando uma conexão antes de corrigir;
- Cada estratégia contida aqui foi desenvolvida para ajudar as crianças a se sentirem encorajadas e a desenvolverem habilidades sociais e de vida que irão ajudá-las a se sentir capazes.

Coloque em prática

A prática é um componente importante quando "investimos tempo em treinamento".

- Deixe que as crianças ajudem a cronometrar o tempo quando estiverem seguindo todos os passos do quadro de rotinas para ir para a cama (ou qualquer outra coisa que esteja tentando ensinar);
- Pergunte às crianças como elas poderiam diminuir ainda mais o tempo;
- Continue resolvendo os problemas juntos e praticando.

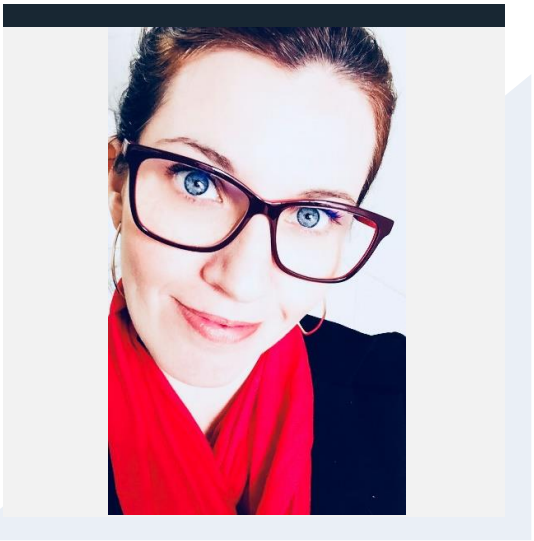
Portanto, a Disciplina Positiva vai além de uma simples ferramenta e sim, uma maneira de incentivar e promover o encorajamento, a resiliência, o respeito, os valores fundamentais da educação.

Educar usando a gentileza e sem punições, usar do diálogo positivo, são estratégias que famílias, educadores e especialistas empregam em suas rotinas, trazendo a criança para realidade da vida, sem superproteção e visando a saúde mental.

Sendo assim, a Disciplina Positiva tem como premissa, o direito das crianças à dignidade e ao respeito, como qualquer outra pessoa, e devem ser ouvidas e compreendidas. É uma educação não-punitiva, não-violenta e não-permissiva, ou seja, a conexão afetiva é o caminho para que a criança desenvolva o bom comportamento e tenha a preparação adequada para lidar com diferentes situações da sua vida.

06

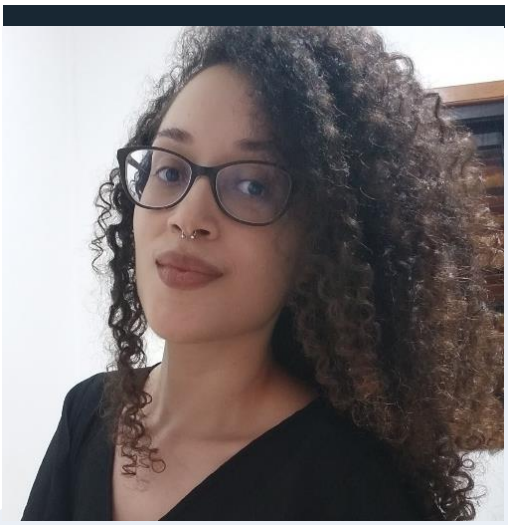
Autoras



Andrea C. de Lima Almeida

andreaguerreiro07@gmail.com

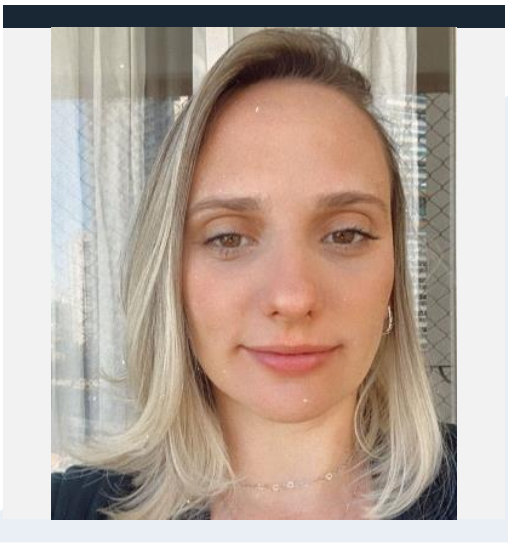
Tenho 44 anos, sou casada e tenho dois filhos, 19 e 26 anos. Nasci no estado de São Paulo, capital, onde moro até o momento. Me formei em Pedagogia no ano de 2009 na Universidade Paulista (UNIP), estagiei em Creches e Escolas dos anos iniciais, incluindo o estágio de Gestão Escolar. Após a minha formação atuei como professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e no momento atuo como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Desde a minha formação tenho realizado alguns cursos para aperfeiçoar meus conhecimentos, tais como: Encontro de Formação de Coordenadores, Coordenador Pedagógico mediando e liderando os processos pedagógicos na escola, Os Registros na Educação Infantil tecendo caminhos para a documentação pedagógica, Brincadeiras e Jogos, BNCC - os novos desafios para Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Programa de Desenvolvimento de Líderes, Master em Educação Infantil, Jornada Mestres do amanhã: Fazedores do Futuro - Instituto Paulo Freire.



Barbara Cavalari Benedito

cavalaribarbara@gmail.com

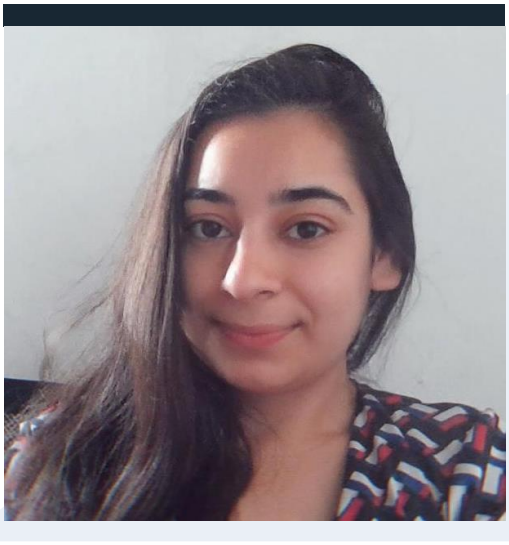
Bacharela e licenciada em Letras (Português - Francês) pela Universidade de São Paulo (USP), trabalha na área da educação desde 2014, tendo atuado junto a todos os segmentos componentes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Há pouco mais de três anos, atua exclusivamente junto ao Ensino Médio e pré-vestibular, especializando-se nas áreas de Gramática e Produção Textual. Atualmente, cursa licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE).



Carollina Paz Paulovic

carollina.paulovic@gmail.com

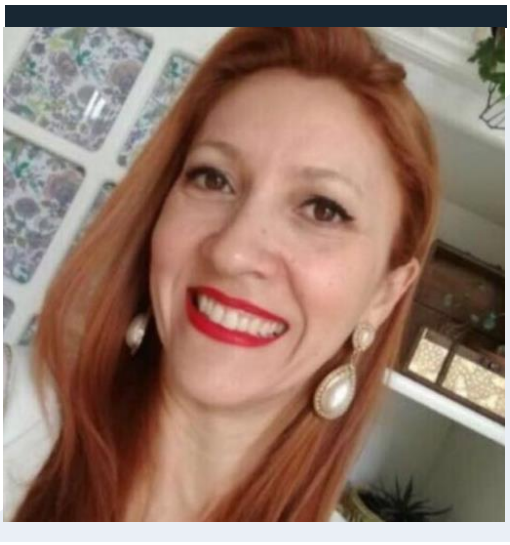
Tenho 35 anos e sou Pedagoga formada na Universidade Mackenzie e especialista em alfabetização



Flávia Cristine da S. Guedes

flaviacsguedes@gmail.com

Sou formada em Publicidade, Pedagogia e, agora, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Acredito em uma educação mais humanizada, que proporcione experiências de aprendizagem engajadoras, criativas e que crie conexões.



Geciana Ferreira Rocha

ge.rocha34@yahoo.com.br

Pedagoga e Neuropsicopedagoga.

Lorena Adami da Cruz

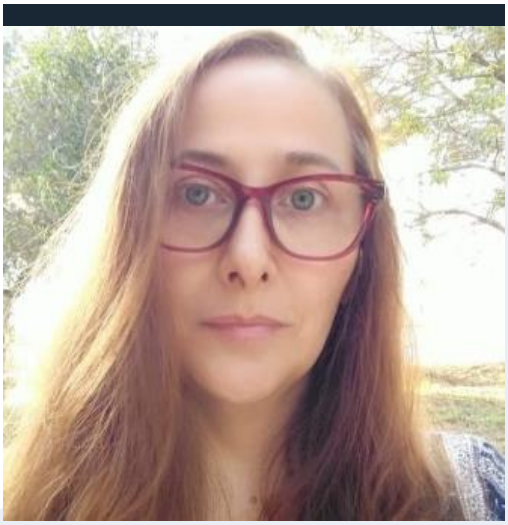
lorena.adami@hotmail.com

Licenciatura em Letras Português/Inglês – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Estudos Linguísticos – UFMS. Doutora em Ciências – Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB/USP). Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional – IBFE. Professora do Curso Técnico do SENAI de Bauru

Maria de Lourdes F. Lima

mlourdesfranchi@hotmail.com

Formada em Educação Artística/Desenho, Pedagogia com especialização em Orientação Educacional, Administração Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de S.J.do Rio Pardo-S.P, Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade São Luís-S.P. Especializações: O discurso do Coordenador Pedagógico no processo reflexivo do professor- PUC -S. Paulo. Formação de Orientadores e Educadores "Espaço Pedagógico" Coordenação: Madalena Freire – São Paulo. Certificação em Liderança, Capacidade de Aprender e Resiliência- PUC -RS, e Pós- graduanda em Psicopedagogia pelo IBFE (Instituto Brasileiro de formação de Educadores) S.P. Desde a minha formação atuei como Professora do Ensino Fundamental I, Orientadora Educacional no ensino básico, Coordenadora Pedagógica do ensino Básico em Escolas particulares de grande e médio porte- S.P.



Maria Rosângela S. Barbosa

enfermeiramariarosangela@gmail.com

Bacharel e licenciada em Enfermagem e Obstetrícia pela UFPR, MBA em Controle de Infecções e Gestão em Saúde pela Inesp-Jacareí, esposa do Fabrício, companheiro de jornada e grande incentivador, mãe do Pedro, que fortaleceu um desejo já existente pela busca de conhecimento na área de educação e mostrou um caminho novo de desafios, mas também de possibilidades. Graduada em Pedagogia pela Unyleya, pós-graduada em Psicomotricidade Institucional pelo IBFE-Campinas, Psicopedagoga Institucional pela UNIP-Campinas e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IBFE-Campinas. Na área de Educação Continuada, ministrou treinamentos em Controle de Infecções Hospitalares para profissionais envolvidos na assistência a pacientes da Santa Casa de Misericórdia de Campo Grande/MS e aperfeiçoamento em cuidados de feridas no SENAC/MS. O estudo e a pesquisa sempre a motivaram, mas a prática é fundamental e insubstituível. Por esta razão, escolheu estagiar e ser também voluntária em uma organização de assistência a crianças em situação de baixa renda, vítimas de violência doméstica e negligência familiar, que apresentam grande déficit em seu aprendizado e necessitam de apoio especializado para serem incluídas na sociedade. Gratidão pelos novos rumos e horizontes que a maternidade atípica trouxe definem a sua realidade como mãe e como profissional.

Thaila Jheni dos Santos Silva

thaila2013@outlook.com.br

Formada em pedagogia pela faculdade de educação São Luís, atuando inicialmente como professora da educação básica nos anos iniciais, mamãe do Renzo de 8 anos e casada com o Claudinei. Atualmente cursando Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE).

Thais Moreira M. de Oliveira

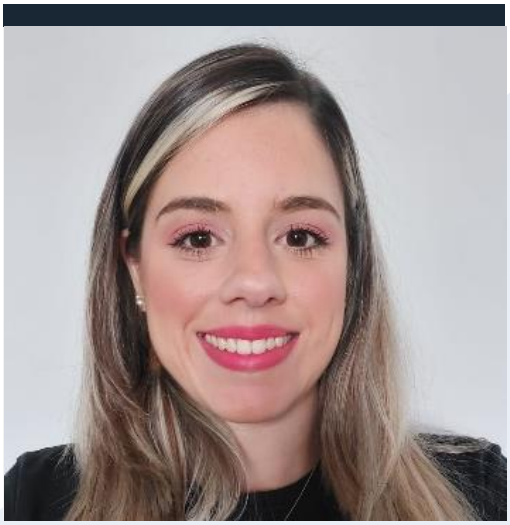
thaismartins.pedagogia@gmail.com

Mãe do Thomas, Formada em Pedagogia na Faculdade Método de São Paulo, atuo como professora de educação infantil e anos inicias há 9 anos e apaixonada pela educação.

Thawana Oliveira da Silva

thawana_oliveirasilva@hotmail.com

Tenho 25 anos, nasci em Ribeirão Preto interior de São Paulo, onde moro até o momento. Me formei em Pedagogia no ano de 2017 na Universidade (UNIESP), estagiei em Pré-escolas, Escolas dos anos iniciais, EJA, educação especial incluindo o estágio de Gestão Escolar. Após a minha formação atuei como professora na Educação Infantil, recreação Infantil para turmas do ensino fundamental 1. Desde a minha formação tenho realizado alguns cursos para aperfeiçoar meus conhecimentos, tais como: Contação de histórias, pedagogia das cores, musicalização Infantil, recreando no lazer , alfabetização e letramento e educação especial e inclusiva.



Thayná A. Jorge Padilha

thataapjorge@gmail.com

Atuo na área de educação como Educadora Polivalente no segmento da Educação Infantil há 12 anos. Sou formada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil, finalizando o curso de Psicopedagogia. Sou encantada pela minha profissão e feliz por estar todos os dias com crianças, aprendendo e me redescobrindo como Educadora. Estou ansiosa pelos novos desafios da minha mais recente formação, não vejo a hora de atuar na área Psicopedagógica.

Referências Bibliográficas

FUNÇÕES EXECUTIVAS

Cardoso, C.O. de.; Serra, R.G.; Fonseca, R.P.; Repense: regulação emocional. Ribeirão Preto, SP, BookToy, 2020.

Dias. NM, Seabra AG. Funções Executivas: desenvolvimento e intervenção. Temas sobre desenvolvimento2013.https://www.researchgate.net/publication/281177320_funcoes_executivas_desenvolvimento_e_intervencao

Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância; redação Joana Simões de Melo Costa...[etal.]. -- 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal - FMCSV, 2016. -- (Série Estudos do Comitê Científico - NCPI; 3)

Santos, F. H. (2004). Funções executivas. In V. M. Andrade & F. H. Santos & O. F. A. Bueno (Eds.), Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas

SILVA, Mariana Targino Meneses da. Flexibilidade cognitiva e compreensão textual: Estudo correlacional / Mariana Targino Meneses da Silva. - João Pessoa, 2018

OS JOGOS NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

BARRERA, Sylvia Domingos. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. Jogos e Psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Psicopedagogia 2020; 37(112): 64-73. Disponível em Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia - O uso de jogos no contexto psicopedagógico (revistapsicopedagogia.com.br) Acesso em 22 de abril de 2022.

BARROS, J. D. B; CONCORDIDO, C. F. R. Estudo em Discalculia. Projeto Fundão IM/UFRJ, IME/UERJ. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Relato de experiência. Disponível em http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5848_2522_ID.pdf Acesso em 22 de abril de 2022.

CANGURU NEWS. Para aprender tabuada: jogos e materiais divertidos. Disponível em https://cangurunews.com.br/jogos-para-aprender-tabuada/ Acesso em 10 de Maio de 2022.

CORBELLINI, S; REAL, L.M.C; MICHAILOFF, F. Jogos on-line: ferramentas nas intervenções psicopedagógicas. Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015). Disponível em 16514-1814-13228-5015-2-20210716 (1).pdf Acesso em 07 de Maio de 2022.

CORBELLINI, S; REAL, L.M.C; SILVEIRA, N. Jogos Digitais: contribuições para a Psicopedagogia. Sánchez, J. (2016) Editor. Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 12, p. 449 - 454. Santiago de Chile. Disponível em http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/449-454.pdf Acesso em 07 de Maio de 2022.

EDUCADOR DO FUTURO. Jogos eletrônicos na educação: porque incluí-los no plano de aula? Disponível em https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/jogos-eletronicos-educacao/Acesso em 06 de Maio de 2022.

ENSINANDO MATEMÁTICA. Atividades com blocos lógicos na educação infantil. Disponível em Atividades com blocos lógicos na educação infantil – Ensinando Matemática (ensinandomatematica.com) Acesso em 11 de Maio de 2022.

KAMII, Constance. Desvendando a aritmética: Implicações da teoria Piaget. Campinas, SP: Papirus, 1992.

KUBIAKI, C. S. O uso dos jogos eletrônicos no ensino da matemática no período de transição entre o ensino fundamental I e II. UFRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em 000979596.pdf (ufrgs.br) Acesso em 07 de Maio de 2022.

LAMAS, Rita de Cássia Pavani. Jogos e materiais didáticos para o ensino de matemática. Departamento de Matemática, IBILCE- UNESP XXVII Semana da Matemática: 03 a 06 de novembro de 2015. Disponível em https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/xxviisemat/mc3a_rita.pdf Acesso em 25 de abril de 2022.

LIDEREMMIM. O que são competências socioemocionais? Disponível em https://www.olideremmim.com.br/competencias-socioemocionais/ Acesso em 12 de Maio de 2022.

MARCHIORI, Cintia. Conceitos matemáticos e aprendizagem. Notas de sala de aula.

NOVA ESCOLA. Sequenciação e seriação: relações necessárias para a construção do número. Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/sequenciacao-seriacao-relacoes-necessarias-para-construcao.htm Acesso em 22 de Abril de 2022.

PSICOENVOLVER. Trabalhando com o Tangram. Disponível em Tangram, Conheça o quebra-cabeça chinês - Espaço PsicoEnvolver Acesso em 11 de Maio de 2022.

PSICOPEDAGOGIA EM AÇÃO. Lego na terapia de aprendizagem. Quais os benefícios desse brinquedo? Disponível em https://www.facebook.com/vyvyferreirapsicopedagoga/photos/a.559428741162949/614338492338640 Acesso em 11 de Maio de 2022.

RAMOS, D.K; ROCHA, N.L; RODRIGUES, K; ROISENBERG, B.B. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 265-275. Disponível em https://www.scielo.br/j/pee/a/FNqKBGyKTrFJDzFvH8mZTkG/?format=pdf&lang=pt Acesso em 11 de Maio de 2022.

REDE LABORATÓRIO SUSTENTÁVEL DE MATEMÁTICA. Dominó da porcentagem para download. Disponível em https://www.laboratoriosustentaveldematematica.com/2019/10/domino-da-porcentagem-para-download.html Acesso em 10 de Maio de 2022.

REDE LABORATÓRIO SUSTENTÁVEL DE MATEMÁTICA. Jogo Cara a Cara para o estudo de propriedades de objetos matemáticos. Disponível em https://www.laboratoriosustentaveldematematica.com/2019/11/jogo-cara-cara-estudo-matematica.html Acesso em 10 de Maio de 2022.

SANTOS, J. E.B. O uso do dominó como recurso didático para o ensino e aprendizagem da matemática: dominomática. Disponível em o_uso_do_domino_como_recurso_didatico_para_o_ensino_e_aprendizagem_da_matematica_dominomatica.pdf (semanaacademica.org.br) Acesso em 10 de Maio de 2022.

SANTOS, Rafael Alves et al.. O jogo matemático na intervenção neuropsicopedagógica para escolares com dificuldades de aprendizagem. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61457 Acesso em 25 de abril de 2022.

SANTOS, W.S; ALVES, L.R.G. O pensamento aritmético, as suas relações com as funções executivas e as contribuições dos jogos digitais: um estudo com alunos universitários. Interfaces Científicas, Aracaju – Sergipe, V.9, N.2, p. 51 – 65, 2020. Disponível em 6872-Texto do artigo-25471-1-10-20200715 (1).pdf Acesso em 11 de Maio de 2022.

SILVEIRA, S.R; RANGEL, A.C.S; CIRÍACO, E.L. Utilização de jogos digitais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1690 Acesso em 07 de Maio de 2022.

TECHENET. Os benefícios dos jogos de memória. Disponível em https://www.techenet.com/2019/03/beneficios-dos-jogos-de-memoria/ Acesso em 10 de Maio de 2022.

VIANA, F. R. SOUSA, E.E. Vamos brincar? As contrituições teóricas de Piaget, Vygotsky e wallon para o uso de jogos no ensino de matemática. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. Curitiba Julho 2013. Disponível em http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/104_81_ID.pdfAcesso em 25 de abril de 2022.

VILHENA, Douglas de Araújo et al. O papel do psicopedagogo na identificação e intervenção nos distúrbios de aprendizagem relacionados à visão: caso de uma intervenção tardia. Paidéia-Revista do Curso de Pedagogia. FUMEC. Belo Horizonte, Ano 13 n. 19 p. 29-49 jan./jun. 2018. Disponível em (PDF) O papel do psicopedagogo na identificação e intervenção nos distúrbios de aprendizagem relacionados à visão: caso de uma intervenção tardia (researchgate.net) Acesso em 22 de abril de 2022.

ATIVIDADES LÚDICAS QUE AUXILIAM NA PSICOMOTRICIDADE

DUPRAT, Maria Carolina(Org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo:Pearson, 2015.

DUARTE, Adriana Falcão. Desenvolvendo a Psicomotricidade: Book Toy, 2019.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Teoria e Prática em Psicomotricidade – jogos, atividades lúdicas; Wak, 2014.

ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

ANDRADE PFSM, VASCONCELOS MM. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Resid Pediatr. 64-71 DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-11

MAIA MIRM, CONFORTIN H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. Rev. Perspectiva. v. 39, n.148, p. 73-84, 2015

BOSSA, Nadia. Intervenção psicopedagógica. Disponível em: <https://nadiabossa.com.br/web/o-que-e-intervencao-psicopedagogica/>. Acesso em 11/05/2022.

CALIXTO, F. G. C., Soares, S. L., & PAIXÃO e VASCONCELOS, F. U. A aprendizagem e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma análise da produção brasileira. Revista Contexto & Educação, 2021. 36(113), 74–84. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.74-84

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: LEONARDI, Jan; RUBANO, Denize; ASSIS, Fátima. Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 111 – 125.

CRUZ, BA et al. Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. Estudos de Psicologia (Natal) [online], 2016, v. 21, n. 3, pp. 282-292. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027>. ISSN 1678-4669. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GRAEFF, RL; VAZ, CE. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Psicologia USP [online]. 2008, v. 19, n. 3, pp. 341-361. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000300005>. Epub 21 Set 2010. ISSN 1678-5177. https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000300005.

JOU, GI et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica [online]. 2010, v. 23, n. 1 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100005>. Epub 05 Ago 2010. ISSN 1678-7153. https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100005.

LARROCA, LM; DOMINGOS NM. TDAH - Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. Psicologia Escolar e Educacional [online]. v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100012>. Epub 26 Jul 2012. ISSN 2175-3539. https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100012.

MUSZKAT, Mauro, MIRANDA, Monica Carolina, RIZZUTTI, Sueli. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (Coleção educação e saúde, v. 3). São Paulo: Cortez, 2012.

ROTTA, NT; OHLWEILER, L; RIESGO, RS (org.). Transtorno da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, T., SILVA, A. O processo da avaliação no contexto psicopedagógico. Revista Do CEAM, 6(1), 2020. 163–171. https://doi.org/10.5281/zenodo.3958644

SANTOS, WM. dos; ALBUQUERQUE, AR. Intervenções escolares para o TDAH: uma revisão da literatura (2000-2018). Psicol. teor. prat. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 205-227, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872019000300006&lng=pt&nrm=iso>.

SILVA, Gabriele. Intervenção Psicopedagógica: o que é e qual a sua importância para o aprendizado. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/intervencao-psicopedagogica-o-que-e-e-qual-a-sua-importancia-para-o-aprendizado>. Acesso em 11/05/2022.

ZILLY A, SILVA A de S, DA SILVA RMM, SILVA SRA, MORALES PCM, KLUBER TE. Visões epistemológicas presentes em artigos sobre o TDAH e implicações para o ensino: revisão integrativa. Arqmudi [Internet]. 21° de maio de 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/39995

DISCIPLINA POSITIVA

O que é Disciplina Positiva?. Planeta Educação, 2021. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/443/o-que-e-disciplina-positiva-e-como-aplicar>. Acesso em: 27/04/2022.

DELGADO, Malu. O que é a disciplina positiva, ferramenta que ajuda os pais na educação. Canguru News, 2022. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/o-que-e-a-disciplina-positiva-ferramenta-que-ajuda-ospais-na-educacao/>. Acesso em: 27/04/2022.

PALMA, Juliana. Os 5 critérios da disciplina positiva. Juliana Palma, 2020. Disponível em: <https://julianapalma.com.br/os-5-criterios-da-disciplina-positiva/>. Acesso em: 27/04/2022.

NELSEN, Jane. Disciplina Positiva. Tradução publicada mediante acordo com Ballantine Books, selo da Random House, uma divisão da Random House LCC, Nova York, EUA. Edição Digital, 2016 (3ª edição). BARUERI: Manole, 2016.

ROCHA, Geciana Ferreira. Pedagoga e Neuropsicopedagoga.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: INTERFACES DO FAZER PSICOPEDAGÓGICO
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL - IBFE
TURMA DIGITAL
2020 -2