

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

MILENE TRAMANSOLI RESENDE

**Estimulação da atenção, criatividade e psicomotricidade de indivíduos
com deficiência intelectual por meio de recursos lúdicos e musicais**

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

MILENE TRAMANSOLI RESENDE

**Estimulação da atenção, criatividade e psicomotricidade de indivíduos
com deficiência intelectual por meio de recursos lúdicos e musicais**

Trabalho de Conclusão de Curso como
exigência parcial para graduação no curso
de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra.
Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

SÃO PAULO
2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à ONG Caminhando - Núcleo de Educação e Ação Social, por ter aberto as portas para mim e permitido a realização desta pesquisa com todo o suporte necessário.

Aos profissionais dessa instituição, Aluisio, Daniela, Francisco e Aldeni, pelas conversas, trocas de experiências, brincadeiras, vivências, dicas e ajudas. Todos se mostraram disponíveis quando cheguei e quando eu ficava perdida, sem saber por onde continuar.

A Ricardo Furtado, coordenador da ONG, por todas as supervisões, atenção e dicas, e por acompanhar tão de perto o trabalho, estando sempre disponível para agregar, corrigir e instruir; por ele acreditar no meu trabalho, dando-me credibilidade e liberdade para a execução da pesquisa. A ele, um agradecimento especial.

A Daiane, não sei nem como agradecer! Nela encontrei uma parceira para o trabalho. Desde o início, disponibilizou-se a ser auxiliar desta pesquisa, acompanhando-a passo a passo e dividindo comigo o entusiasmo e as angústias da tarefa, dando-me todo o apoio para continuar. A ela agradeço especialmente pelo compromisso de chegar até o fim, mesmo quando havia tantas condições favoráveis para a sua desistência.

A Laís Satin, que auxiliou tão pacientemente em todo o processo de análise de dados, estando sempre disponível para fazer alterações, refazer planilhas e me prestar toda a consultoria necessária sobre o uso do Excel.

Ao Luiz Felipe, por todo o companheirismo e por dividir comigo angústias, felicidades, conquistas, decepções e alegrias que acompanharam todo o percurso desse trabalho, dando-me força e ânimo para continuar.

A Sueli Rocha, que tão generosamente se disponibilizou a fazer, com toda a urgência necessária, a revisão ortográfica deste trabalho.

Aos meus familiares, que nunca deixaram de me apoiar, seja financeiramente, seja emocionalmente, proporcionando-me condições para vencer mais um desafio.

E, finalmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, pelo compromisso com que acompanhou todo este estudo, quebrando a cabeça junto comigo para viabilizar um método de trabalho, sugerindo caminhos, corrigindo cuidadosamente cada palavra desta pesquisa, respondendo com muita presteza aos meus e-mails e fazendo-se sempre presente para atender a todas as necessidades desta pesquisa. A ela, o meu agradecimento muito especial.

Ao escrever esses agradecimentos, eu me dou conta da importância de cada um de vocês para a realização deste trabalho.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

Com esse trabalho, buscou-se elaborar um projeto de intervenção para pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, aplicar as atividades de intervenção em indivíduos usuários de uma ONG situada na Zona Sul de São Paulo que presta atendimento especializado a essa população e, por fim, analisar os resultados obtidos. O intuito da intervenção foi o de proporcionar um ambiente de estimulação cognitiva que visa, no longo prazo, facilitar o desenvolvimento das habilidades de atenção, criatividade e psicomotricidade, em um espaço de diversão e descontração. Para isso, optou-se pelo uso de recursos lúdicos e musicais, partindo de um levantamento bibliográfico que demonstra que esses recursos possuem alto potencial de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. O procedimento consistiu na aplicação de doze atividades, que se repetiram, cada uma três vezes, sendo quatro delas voltadas para a estimulação da atenção, quatro para estimulação da psicomotricidade e quatro para a estimulação da criatividade. Como critério de avaliação, observou-se a participação, a atenção, a persistência e o processo criativo dos alunos, frente às atividades propostas, partindo do pressuposto de que esses critérios indicam posturas ativas do sujeito que facilitam no processo de aprendizagem. Como resultado, pôde-se observar que o ambiente de descontração e de diversão favoreceu a participação e a atenção dos alunos; em contrapartida, as atividades com maior grau de exposição do indivíduo ao grupo mostraram-se menos eficazes na produção de respostas criativas. O uso de instrumentos lúdicos e musicais auxiliou no processo de comunicação e interação dos alunos com as atividades, com os outros alunos e com a experimentadora. Ainda foi possível identificar que as atividades que podem ser aprendidas e realizadas por meio da imitação mobilizam a atenção e a participação dos alunos, com mais facilidade do que as atividades cuja produção envolve processos mais abstratos e imaginativos.

Palavras-chave: deficiência intelectual; atenção; criatividade; psicomotricidade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 Pensando a deficiência.....	9
2. 1. 1 Dimensão I: Habilidades Intelectuais.....	11
2. 1. 2 Dimensão II: Comportamento adaptativo	12
2. 1. 3 Dimensão III: Participação, interação, papéis sociais	13
2. 1. 4 Dimensão IV: Saúde.....	13
2. 1. 5 Dimensão V: Contextos	13
2. 2 Educação especializada.....	14
2. 2. 1 Estimulando o desenvolvimento intelectual de alunos portadores de deficiência intelectual.....	15
2. 2. 2 Recursos musicais e lúdicos na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	18
3 MÉTODO	25
3. 1 Participantes.....	25
3. 2 Procedimento	25
3. 3 Atividades.....	25
3. 3. 1 Atenção.....	25
3. 3. 2 Criatividade	27
3. 3. 3 Psicomotricidade	28
3. 4 Descrição das categorias de atividades	33
3. 4. 1 Criatividade	33
3. 4. 2 Atenção.....	33
3. 4. 3 Psicomotricidade	33
3. 5 Critérios de avaliação.....	34
3.5.1 Atenção/Concentração	34
3. 5. 2 Participação	35
3. 5. 3 Persistência.....	35
3. 5. 4 Criatividade	36
4 RESULTADOS	38

4. 1 Participação.....	39
4. 2 Atenção/Concentração	42
4. 3 Persistência	44
4. 4 Criatividade.....	46
5 CONCLUSÃO.....	55
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICES	61
ANEXO 1	65
ANEXO 2	68

1 INTRODUÇÃO

A inspiração para iniciar uma pesquisa sobre o tema estimulação cognitiva de pessoas com deficiência intelectual surgiu da necessidade prática de elaborar um projeto de intervenção, por meio da música e de atividades lúdicas, para usuários de uma ONG – Caminhando -, localizada na zona sul de São Paulo. Essa ONG atende atualmente 160 pessoas com idades entre 14 e 50 anos, portadoras de deficiência intelectual, abrangendo quadros de Síndrome de Down, Síndrome de West, Paralisia Cerebral, Síndrome de Williams, Síndrome do X frágil, Síndrome de Cohen e Deficiência Intelectual não Especificada. Todas as síndromes têm em comum a deficiência intelectual. Alguns dos usuários têm também deficiências físicas; e, alguns outros, deficiência auditiva.

O trabalho iniciou-se em fevereiro de 2014 com propostas de atividades lúdicas e musicais com objetivo de favorecer o desenvolvimento cognitivo global. Inicialmente, as intervenções eram feitas de modo pouco sistematizado, sem controle de resultados. A cada intervenção pensava-se em uma proposta, levando em consideração as experiências anteriores e as demandas trazidas pelos alunos. O objetivo deste estudo consistiu em elaborar, aplicar, analisar e avaliar um projeto de intervenção que pudesse facilitar, aos indivíduos pesquisados, o desenvolvimento das funções atenção, criatividade e psicomotricidade. Assim, foram selecionadas 12 atividades de caráter lúdico, envolvendo jogos, brincadeiras e propostas musicais. Essas atividades foram desenvolvidas ao longo de 25 aulas.

O uso de recursos musicais e lúdicos foi preferido ao uso de outras ferramentas. Partiu-se da hipótese de que tais recursos pudessem contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos, criando um contexto em que a aprendizagem se tornasse mais prazerosa e divertida, o que facilitaria a disposição dos alunos para o envolvimento, a participação e a atenção às atividades. Partiu-se também do pressuposto de que, quanto maior o envolvimento, a participação e a atenção, maior a possibilidade de aprendizagem.

Na prática e na escolha de atividades realizadas, procurou-se identificar algumas necessidades ou dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir de uma análise das

observações em situações cotidianas, verificou-se que muitos tinham dificuldades fonéticas, dificuldades de comunicação (organização das ideias), dificuldades motoras, atrasos cognitivos, baixa autoestima, dificuldades de atenção, dificuldades psicomotoras, de compreensão, de adesão às atividades reflexivas e de elaboração de ideias. Dado o curto período de tempo para a realização deste estudo, seria inviável atender a todas essas demandas. Por isso, foram selecionadas três áreas - criatividade, psicomotricidade e atenção - para serem trabalhadas com mais ênfase. Além de agir sobre essas áreas, as atividades selecionadas têm potencial de facilitar o desenvolvimento de outras funções associadas, tais como cognição e desenvolvimento da linguagem, entre outras. Além disso, os grupos de atividades configurariam também um espaço de sociabilização, de criação, de diversão, dedescontração. Percebeu-se, então, que este estudo estaria entre uma proposta pedagógica e uma de efeito potencialmente terapêutico, mesmo não se configurando como uma terapia de grupo.

Segundo os profissionais da instituição Caminhando, os trabalhos desenvolvidos muitas vezes são uma adaptação de atividades voltadas para crianças ou para outro público ficando os resultados baseados em impressões e sem muito controle de resultados. Para esta pesquisa, foi realizada uma revisão na literatura, constituindo-se como fontes de consulta: Scielo, Google Acadêmico, biblioteca digital do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, biblioteca digital da Unicamp, Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, livros impressos, livros *online*- Google Livros - e referências bibliográficas dos trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas. Nessa busca, notou-se a escassez de trabalhos com resultados comprovados sobre intervenções de caráter lúdico para a facilitação do desenvolvimento de habilidades específicas para deficientes intelectuais.

A análise dos resultados permitiu avaliar a eficiência das atividades como provocadoras de um contexto que possibilitou o envolvimento, a prática da atenção e da criação. Além disso, os resultados obtidos suscitaram questões sobre quais as características e as qualidades de cada categoria de atividades foram mais aceitas pelos alunos. Por exemplo, se foram as intervenções que utilizaram música, histórias ou jogos de regras, se foram atividades mais, ou menos, concretas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Pensando a deficiência

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a funcionalidade e a incapacidade de um indivíduo são determinadas pelo contexto ambiental no qual ele está inserido. A CIF faz parte da “família” das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de propor um sistema de codificação de diversas informações sobre saúde (diagnóstico, funcionalidade e incapacidade, motivos de contato com serviço de saúde). A padronização da linguagem permite a facilitação na comunicação entre várias disciplinas e ciências da saúde. A CIF e a Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão (CID 10) são complementares, proporcionando informações sobre o diagnóstico de doenças e a funcionalidade do indivíduo, numa visão mais ampla sobre a saúde do mesmo. Referindo-se à CIF (p.7), Buchalla e Farias (2005) assim se pronunciam:

“O termo do modelo da CIF é a funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. A funcionalidade é usada no aspecto positivo e o aspecto negativo corresponde à incapacidade. Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação”. (BUCHALLA e FARIAS, 2005, p.189).

A CIF se diferencia do modelo biomédico por incorporar componentes de saúde nos níveis corporais, sociais e psicológicos, baseando-se num entendimento biopsicossocial do ser humano, segundo Buchalla e Faria (2005, p.189). Todos esses fatores, segundo esse modelo, interagem e se influenciam entre si, e são simultaneamente influenciados por fatores ambientais. Com isso, a CIF pretende ser uma forma de classificação universal, não se referindo apenas a pessoas com incapacidades, mas sim a qualquer indivíduo, uma vez que seu sistema de classificação engloba fatores relacionados a qualquer condição de saúde (CIF, p. 11).

No desenvolvimento deste estudo, foi possível observar a influência do ambiente como facilitador ou bloqueador de funcionalidades na vida cotidiana dos alunos com deficiência intelectual (DI). Em entrevista com os pais, identificou-se que, em muitos casos, essas pessoas estão inseridas em ambientes pobres de estímulos, ambientes castradores, carentes, conflitivos e desestruturados. Ao iniciar-se o trabalho, no entanto, e a partir da oferta de novos estímulos, observou-se, em muitos casos, um processo de aprendizagem e desenvolvimento bastante rápido e satisfatório.

Essa nova forma de olhar a deficiência, reconhecendo-se a influência do ambiente, permite uma reflexão a respeito dos determinantes socioculturais, políticos, do contexto físico e social e da própria atitude em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços, legislação e condições sociais. Assim, a classificação não se limita a medir o estado funcional dos indivíduos; ela permite também avaliar as condições de vida dos mesmos, oferecendo subsídios para as políticas de inclusão social (BUCHALLA e FARIA, 2005).

Reconhecendo o papel central do meio ambiente no estado funcional dos indivíduos, abrangendo os domínios contextuais do convívio humano - o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social/social -, e adotando uma perspectiva funcionalista, ecológica e multidimensional, a CIF está em consonância com a nova concepção de deficiência mental (DM) proposta pela *American Association Mental Retardation* (AAMR).

A AAMR foi criada em Washington em 1896 e, desde então, segundo Carvalho e Maciel (2003), vem liderando o campo de estudo sobre DM, buscando definir, conceituar, classificar, criar modelos teóricos e orientar intervenções em diferentes áreas. Em 2002, publicou um manual atualizado, oferecendo ao público informações, novos paradigmas, terminologias, sistemas de apoio e classificação da deficiência mental, considerando práticas que orientam as ações relacionadas ao benefício e ao melhoramento das condições de vida da população atendida (Carvalho, texto ainda não publicado).

No Sistema 2002, proposto pela AAMR, a DI é entendida em uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica. Esse novo modelo propõe a seguinte definição de "retardo mental" (expressão adota por seus proponentes):

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON e cols., 2002, p.8, *apud*.CARVALHO e MACIEL).

Assim, segundo Carvalho e Maciel, dessa definição desprende-se que a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento. Para a elaboração do diagnóstico, segundo o Sistema 2002, é importante considerar os seguintes critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo; e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

Na elaboração do diagnóstico, de acordo com os autores, é necessário que as limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos de mensuração, sejam culturalmente significadas e qualificadas como deficitárias, ou seja, os parâmetros para a definição levam em consideração o meio social no qual o indivíduo está inserido. Segundo Carvalho e Maciel, alguns parâmetros influenciam essa qualificação:

(a) os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que considera desempenho normal ou comportamento desviante; (b) a intensidade e a natureza das demandas sociais; (c) as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; (d) a demarcação etária do considerado período de desenvolvimento, convencionada e demarcada nos dezoito anos de idade. Os indicadores de atraso devem manifestar-se, portanto, na infância ou adolescência (CARVALHO e MACIEL, 2003, p. 150).

Segundo a AAMR, a deficiência é explicada em cinco dimensões que envolvem aspectos relacionados à pessoa no seu ambiente físico, social e em seus sistemas de apoio (CARVALHO e MACIEL 2003).

2. 1. 1 Dimensão I: Habilidades Intelectuais

Segundo essas autoras, o fator inteligência - medido por meio de testes psicológicos, como Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III), Wechsler

Adult Intelligence Scale (WAIS – III), Stanford-Binet-IV, Kaufman Assessment Battery for Children (KABC)- não é suficiente, por si só, para determinar um diagnóstico de deficiência. A identificação de um *déficit* intelectual é um fator de peso para se pensar a deficiência. No entanto, na nova proposição da AAMR, esse elemento foi aliviado ao serem colocadas, para o diagnóstico, novas dimensões relacionadas à pessoa.

2. 1. 2 Dimensão II: Comportamento adaptativo

Deacordo Luckasson, o comportamento adaptativo é definido por um “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.” (LUCKASSON e cols., *apud* CARVALHO e MACIEL, 2003, p. 151).

Esses comportamentos adaptativos envolvem, segundo Carvalho e Maciel (2003):

- 1- *Habilidades conceituais*: relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
- 2- *Habilidades sociais*: relacionadas às habilidades interpessoais, às responsabilidades, à autoestima, à independência e ao nível de ingenuidade;
- 3- *Habilidades práticas*: relacionadas à autonomia, à independência na execução de atividades diárias e a autocuidados.

Limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa no convívio social e dificultar suas relações com o ambiente.

2.1.3 Dimensão III: Participação, interação, papéis sociais

Essa dimensão diz respeito ao envolvimento social da pessoa na vida comunitária, às relações que ela estabelece nas interações sociais e nos papéis que vivencia.

2.1.4 Dimensão IV: Saúde

Para o diagnóstico, é importante considerar as condições de saúde física e mental do indivíduo, pois elas influenciam no funcionamento de qualquer pessoa. Essas condições podem facilitar ou inibir a ação e a realização de atividades do indivíduo.

2.1.5 Dimensão V: Contextos

Essa dimensão considera as condições em que vive a pessoa, incluindo o ambiente familiar, amigos próximos, vizinhança, comunidade e organizações educacionais, além do contexto social, político e cultural.

Para a definição do diagnóstico, são consideradas as práticas e os valores sociais, as oportunidades educacionais, de trabalho e de lazer, assim como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa.

Segundo Mantoan (1994), o entendimento da deficiência intelectual como sendo um fenômeno limitado exclusivamente à pessoa, inerente ao portador, leva a distorções de sentido e “encaminha os atendimentos educacionais e terapêuticos aos deficientes para uma linha que tende a acentuar o caráter patológico, especial e segregativo das intervenções” (p.60). A autora propõe que uma criança que não tem oportunidades de ser estimulada a refletir, de contar experiências passadas e pensar sobre o futuro, que não tem para quem pedir explicações ou não tem alguém que lhe faça perguntas, não se habitua a estabelecer trocas intelectuais que a preparem para se adaptar ao mundo. Essa é a condição para se estabelecer um déficit circunstancial que está relacionado à questão das trocas do indivíduo com o meio. Dessa forma, evidencia-se a importância de

entender a deficiência em todas as suas dimensões, para se pensar em uma proposta de intervenção que valorize a pessoa com deficiência, favorecendo suas trocas com o meio.

2.2 Educação especializada

De acordo com MEC, o atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual deve “privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado”. Para isso, é preciso estimular o aluno a sair de uma posição passiva e automatizada em relação ao conhecimento e ao processo de aprendizagem para uma posição de apropriação ativa do próprio saber.

De fato, a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar, desde os componentes físicos do objeto de conhecimento, como por exemplo, o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho e outras características que ele precisa retirar diretamente desse objeto. Isso ocorre, porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na re-elaboração do conhecimento. Exatamente por isso não adianta propor atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que a partir desse suposto aprendizado o aluno consiga dominar essas noções e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para um outro contexto. A criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa de outra atenção, ou seja, de exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo (MEC, 2006, p. 18).

Ainda considerando as orientações do MEC, o atendimento educacional deve permitir que o aluno traga suas vivências e contribuições, que elabore suas questões, posicionando-se de forma autônoma, ativa e criativa diante do conhecimento.

Para se pensar em uma metodologia de ensino inclusivo, é necessário que sejam elaboradas estratégias capazes de garantir que o aluno se sinta motivado para enfrentar as dificuldades e para participar das atividades. De acordo com Arnal e Mori (2007 p.2), “[...]currículo deve possuir qualidade metodológica, que identifique barreiras de aprendizagem e planeje formas de removê-las, com o objetivo de que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem”.

O trabalho desenvolvido com deficientes intelectuais, levando em consideração o paradigma da inclusão, deve procurar remover as barreiras de aprendizagem, fornecendo recursos pedagógicos para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional. Dentre as diversas barreiras existentes, Carvalho (2000) afirma que as de cunho atitudinal são as mais significativas.

Tratando da dimensão afetiva do desenvolvimento humano, Dias (2010) observa, por meio de relatos de pedagogas envolvidas no processo de educação de alunos com deficiência intelectual, que essa dimensão interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. A autora aponta para a importância do atendimento educacional especializado na ressignificação do lugar social da pessoa com deficiência intelectual, que tem suas bases na noção de incapacidade, que gera isolamento e invisibilidade social, atrapalhando seu desenvolvimento. A ideia de incompetência não pertence apenas ao imaginário social, mas também afeta o próprio indivíduo que passa a perceber a si mesmo como incapaz. A partir dessa percepção, o indivíduo deixa de participar das atividades, perdendo a motivação para realizar as tarefas que ele se acha incapaz de executar.

No paradigma vygotskyano, segundo Santana, Toazzi e B.B. Dias (2006), as relações afetiva e cognitiva são indissociáveis no que diz respeito à constituição da consciência. São vinculadas por uma relação de construção e reconstrução de dinâmica, ao longo de todo o processo de desenvolvimento. O afeto exerce um papel importante para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, pois é ele que servirá de estímulo para a superação de dificuldades (DIAS, 2010).

2.2.1 Estimulando o desenvolvimento intelectual de alunos portadores de deficiência intelectual

Segundo a teoria piagetiana, o processo de construção de conhecimentos implica a ideia de um sujeito que atua e aprende a partir da própria ação, ou seja, cada indivíduo constrói ativamente seu conhecimento sobre o mundo a partir do momento em que é confrontado com um objeto, com o mundo, com os fenômenos.

Mantoan, discorrendo sobre a perspectiva de ensino apoiada em Piaget, comenta que o conhecimento não tem a sua origem no objeto nem no sujeito, mas que ele é construído a partir das “ações que permeiam esse encontro” (MANTOAN, 1989, p. 129). Ainda segundo a autora, o processo de desenvolvimento intelectual, independentemente do nível que possa alcançar, passa pelos mesmos processos de transformação, que, a partir dos primeiros contatos do sujeito com o objeto, seriam processos constituídos pelas ações de reunir, separar, deslocar, ligar e etc. Posteriormente, essas ações poderão ser reproduzidas e criadas em pensamento, sem a presença do objeto. Ou seja, o sujeito aprende a imaginar o objeto e o resultado das suas ações no mundo; ele não precisará mais manipular o objeto concreto para prever qual será o resultado de sua ação.

A estrutura do conhecimento segundo Piaget não é hereditária. Logo, o funcionamento intelectual - a forma como construímos o conhecimento - ocorre a partir das trocas que cada um estabelece com o meio em que vive e, portanto, esse processo se desenvolve em todos os sujeitos.

A possibilidade de se explicar a cognição através da ação remete a questão da deficiência mental à hereditariedade específica e geral da espécie humana. De certo, limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por déficits motores e sensoriais, favorecem trocas igualmente deficitárias do sujeito com o meio, trazendo, como consequência, prejuízos ao funcionamento intelectual e, portanto, deficiências na forma de agir sobre o mundo, representá-lo em pensamento, sistematizá-lo, do ponto de vista lógico (MANTOAN, 1989, p. 136).

Dessa forma, a autora propõe que, para favorecer o desenvolvimento da inteligência de crianças com deficiência intelectual, é fundamental reconstruir, em nível exógeno e endógeno, as etapas de construção e evolução cognitiva, possibilitadas pela reconstrução dos esquemas de ação.

Segundo Fonseca (2007), a educação cognitiva deve visar à otimização máxima possível do potencial de aprendizagem dos estudantes, sejam eles com rendimento intelectual normal, superior ou inferior. A finalidade da educação cognitiva pode visar à compensação e ao enriquecimento do potencial habilitativo dos indivíduos portadores

de desigualdades, de transtornos, de desordens psicológicas ou dos indivíduos com necessidades especiais e deficiências biológicas.

Segundo o mesmo autor e considerando a plasticidade do cérebro, por mais que algum sistema cerebral esteja bloqueado e prejudicado, é possível superar as dificuldades mudando a natureza da tarefa (condições externas), modificando a localização onde a informação é processada, modificando os conteúdos de verbal para não verbal, enfim, adequando o ensino ao perfil do educando (FONSECA, 2007, p.42).

Autores como Santana, Roazzi e Maria da Graça Dias (2006), Dias (2010), Flavel, Miller e Miller (1999) e Fonseca (2007) concordam que não há uma abordagem ou conceituação única capaz de dar conta de todos os aspectos da cognição. E assim, para esses autores, abordagens como a do processamento da informação (paradigma computacional), o paradigma piagetiano, a perspectiva neopiagetiana, o paradigma contextual (perspectiva sistêmica de Luria e Vygotsky) e a abordagem da neurociência cognitiva são mais complementares do que excludentes.

Para Fonseca (2007), a educação cognitiva tem como objetivo estimular a capacidade de aprender a aprender, fornecendo ferramentas psicológicas para que o indivíduo possa generalizar conhecimentos e aprender a estudar, a comunicar, a refletir e a transferir conhecimento. Dessa forma, o ensino não seria baseado em conteúdos disciplinares ou áreas de conhecimento.

Fonseca (2007) define a cognição como resultante de uma relação funcional entre a estrutura (neurologia?) e a função (psicologia?), ou seja, entre a integridade biológica e a complexidade da interação sociocultural. Para o autor, explicações comportamentais (behavioristas), psicométricas ou motivacionais (psicanalíticas) por si só não explicam a cognição em sua totalidade (2007). Para esse autor, a cognição envolve, portanto,

(...)a coesão-coibição de vários subcomponentes, nomeadamente da atenção, da percepção, da emoção, da memória, da motivação, da integração, da monitorização central, do processamento sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas, da expressão e comunicação de informações (FONSECA, 2007, p. 32).

As perspectivas da educação cognitiva oferecem um campo de reflexão capaz de orientar a prática do trabalho com deficientes intelectuais que não esteja baseada em um ensino conteudista. Entendendo a educação como um processo que estimula habilidades cognitivas, valorizando o processo de aprendizagem e a ação ativa do aluno frente ao próprio desenvolvimento, é possível criar estratégias de ação capazes de estimular e potencializar a capacidade de desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Para empregar um método de trabalho que pudesse estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, método esse que não estivesse pautado em um ensino conteudista, pensou-se na utilização de alguns recursos lúdicos e musicais. Assim, as habilidades cognitivas, a atenção, a psicomotricidade e a criatividade foram estimuladas com recursos que não eram totalmente verbais e que estimularam os alunos a se envolverem afetivamente com o trabalho. Dessa forma, eles puderam explorar suas capacidades e potencialidades.

2.2.2 Recursos musicais e lúdicos na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

Partindo da proposta de trabalho baseada no uso de recursos lúdicos e musicais, alguns elementos teóricos da musicoterapia e da neuropsicologia foram trazidos para esta pesquisa, guiando e embasando uma parte do estudo a ser desenvolvido. Não houve a pretensão de afirmar-se que o trabalho realizado foi musicoterapêutico, entretanto, alguns recursos dessa área do conhecimento foram utilizados, para pontuar os benefícios do uso da música como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Padilha (2008), com um paciente ou com um grupo, a musicoterapia utiliza-se dos elementos constituintes da música, como ritmo, melodia ou harmonia,

(...) num processo destinado a promover a comunicação, relacionamento, aprendizagem, mobilidade, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia procura desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele alcance uma melhor qualidade

de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, *apud* PADILHA, 2008, p.40).

Padilha (2008), em seu estudo “Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”, discorre que a música, num ambiente musicoterapêutico tem um grande potencial reeducativo e terapêutico. Segundo a autora, o fenômeno musical, que pode ser vivido individual ou coletivamente, é uma experiência que provoca alterações, processos neurofisiológicos e psicológicos, envolvendo atividades perceptivas, cognitivas e motoras que ativam processos afetivos e de socialização. Assim, a música teria uma capacidade integradora em que, numa mesma atividade musical, estariam envolvidos diferentes processos de percepção e execução, que exigem diferentes respostas e misturam experiências:

- Motoras: tocar instrumentos, movimentar-se conforme a música.
- Sensoriais: escutar, perceber, reconhecer e discriminar sons e/ou música.
- Emocionais: expressar sentimentos e estados emocionais.
- Cognitivas: atenção, percepção, concentração, memória, análise e síntese.
- Sociais: convívio com outros integrantes, trocas de experiências e vivências, participação em atividades musicais coletivas, com respeito à produção e às dificuldades dos outros etc. (Padilha, 2008).

A musicoterapia distingue-se da educação musical em diversos aspectos, porém a diferença primordial encontra-se no objetivo final. A musicoterapia destina-se a trabalhar como meio ou como estímulo primário para a mudança terapêutica; ou seja, a música é um instrumento para atingir objetivos não musicais (PADILHA, 2008).

Segundo Padilha (2008), a música exerceria quatro funções principais na musicoterapia:

- 1) Servir como um estímulo que pode facilitar e aprimorar o desenvolvimento motor e/ou cognitivo.
- 2) Favorecer a expressão de sentimentos e emoções; por ser uma linguagem não verbal frequentemente considerada como uma espécie de linguagem emocional, capaz de conectar-se com ideias profundas de difícil acesso.
- 3) Estimular o pensamento e a reflexão sobre situações diárias da vida de uma pessoa, podendo assim ajudar a realização pessoal.

- 4) Por ser uma forma de comunicação, estimular habilidades sociocomunicativas e a interação, facilitando o relacionamento.

Além de recurso terapêutico, a música nesse contexto exerce uma função lúdica que promove satisfação no aprender, unindo bem-estar e lazer, evitando assim ambientes que ressaltem as dificuldades em detrimento das potencialidades das pessoas.

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente, na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e parece sempre como uma forma transacional em direção constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 2003).

Ainda segundo Almeida (2003), educar ludicamente tem significado importante e profundo, pois “combina e integra a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade que se manifesta na interação com o semelhante” (ALMEIDA, 2003).

Como dito anteriormente, o recurso lúdico aliado à música visa, neste trabalho, promover um ambiente de aprendizagem das habilidades atenção, psicomotricidade e criatividade, ambiente esse capaz de contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, sendo também um facilitador de relacionamentos interpessoais, de interiorização de regras, ritmos e comportamentos.

De acordo com Dias (2005), o jogo tem uma função importante para a saúde física, mental, social e emocional. Através do jogo e da brincadeira, abre-se espaço de prazer, criação, descoberta, invenção, realização e libertação. Nesse movimento, o indivíduo pode exprimir-se mais genuinamente, exercendo suas relações com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Tanto a música como a brincadeira são recursos expressivos e, portanto, podem ter qualidades transformadoras, curativas e educativas.

Huizinga (2000) entende o jogo como um fenômeno cultural, na perspectiva de que a própria cultura possui um caráter lúdico. A expressão “homo ludens” é usada pelo autor para propor a ideia de que, no homem, além de existir a capacidade de raciocinar e de fabricar objetos, existe também uma função que adquire o mesmo patamar de importância. Essa função é o jogo. O jogo, para esse autor, é entendido com um comportamento lúdico que envolve diversos componentes da vida humana, não se

restringe apenas a regras e estruturas, mas tem como natureza e significado um fenômeno cultural.

Pesquisadores das áreas das neurociências têm voltado esforços para o desenvolvimento de pesquisas que investiguem a influência da música nos processos de aprendizagem e no impacto da mesma nas funções e organizações cerebrais. Janzen (2008) aponta que estudos que as neurociências vêm desenvolvendo com a música têm como objetivo “compreender como a mente percebe, interpreta, apreende e comanda a música, entender os processos anatomofisiológicos envolvidos na percepção, na aprendizagem e cognição musical”.

Autores como Zatorre e McGill (2005) e Ballone (2010) concordam que, do ponto de vista da neurociência, tanto o ato de ouvir música quanto o de produzir música envolve quase que a totalidade das funções cognitivas.

Até as atividades mais simples mobilizam processos complexos de audição, mecanismos de atenção, de memória, integração sensoriomotora e etc. (ZATORRE EMCGILL, 2005, tradução nossa). Dessa forma, a música teria um papel importante para o neurodesenvolvimento e as funções cognitivas.

A atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro e os sistemas neurais. Por exames de imagem funcional cerebral, vê-se que a música capaz de emocionar ativa estruturas das regiões cerebelares, responsáveis pela produção e liberação dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina e, principalmente da amígdala, que é a principal área do processamento emocional. O ato quase automático de acompanhar uma música é capaz de ativar a região do hipocampo, responsável pelas memórias, bem como o córtex frontal inferior. Para a execução de músicas são acionados os lobos frontais, tanto através do córtex motor quanto sensorial (BALLONE, 2010).

De acordo com a neurociência (BALLONE, 2010, ZATORRE, E MCGILL, 2005, MARTINS 2014, WEIGSDING E BARBOSA, 2014), a música influencia a plasticidade do cérebro, favorece conexões neuronais, aumenta o número de neurotransmissores e estimula a comunicação entre os dois hemisférios cerebrais, sendo os exercícios musicais apontados com grande potencial para desenvolver o hemisfério esquerdo, que compreende a área da linguagem. O aumento das conexões neuronais da

parte frontal do cérebro, segundo Ballone (2010), pode interferir positivamente nos processos de atenção e memorização.

A música tem uma extensa ligação com o ser humano, que envolve tanto os aspectos neurológicos quanto sociais, culturais e situacionais. Está relacionada à afetividade, ao controle de impulsos, às emoções e às motivações.

Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares, formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão além de habilidades técnicas específicas. (CUERVO, 2009, p. 56)

A música nasce em um contexto social e acompanha o desenvolvimento do ser humano ganhando significados sociais e pessoais. A música está presente nas sociedades desde as comunidades primitivas e sua presença pode ser percebida nos mais diversos contextos, como forma de expressão, de entretenimento, de posicionamento político e de manifestação religiosa, dentre outras. A música também acompanha os diversos momentos de vida de cada indivíduo, ganhando assim significados e sentidos individuais capazes de despertar emoções, lembranças e vivências. Allan Merriam (1964) aponta algumas funções sociais da música:

- Expressão emocional: refere-se à função da música como uma expressão que possibilita a manifestação e liberação dos sentimentos e ideias. É considerada como uma forma de desabafo das emoções - como expressão de hostilidade e de amor, gentileza - e também como manifestação da criatividade.
- Prazer estético: inclui a estética, com base no ponto de vista do criador e do contemplador. A associação entre música e estética está bastante presente tanto na cultura ocidental quanto nas culturas orientais.
- Divertimento: aqui o entretenimento pode ser pensado como “puro” (tocar ou cantar apenas) ou como um entretenimento combinado com outras funções.
- Comunicação: a música adquire função de comunicação, mesmo que não esteja estabelecido para quem ela é dirigida, ou como, ou o quê. Merriam (1964) não considera a música uma linguagem universal, mas uma linguagem rodeada pelos moldes culturais dos quais ela faz parte.

- **Representação simbólica:** em todas as sociedades, a música exerce uma função de símbolo, de representação de outras coisas. Ideias e comportamentos sempre estão presentes na música. Essa função pode ser cumprida por meio de suas letras, das emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem.
- **Reação física:** a música pode extrair reações, respostas físicas que podem ser mostradas no contexto social humano. Ela tem potencial de excitar, mudar comportamentos de grupos sociais e até encorajar reações físicas.
- **Conformidade às normas sociais:** uma das principais funções da música é mostrar sua conformidade às normas sociais.
- **Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos:** semelhante à anterior, essa função é utilizada em ocasiões sociais e religiosas. Existe a citação de lendas e mitos em canções folclóricas e também existem canções que expõem conceitos de certo e errado.
- **Contribuição para a continuidade e a estabilidade da cultura:** nesse caso, a música tem a função de expressar valores que permeiam determinada cultura. Serve também como veículo da história, mito e lenda, apontando para a continuidade cultural. A música é capaz de transmitir educação e formar opinião, contribuindo para a estabilidade da cultura.
- **Desenvolvimento cognitivo e linguístico:** as situações que as crianças podem experimentar ao longo do seu desenvolvimento representam uma fonte de conhecimento. As experiências rítmicas e musicais permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando), favorecendo os sentidos da criança, que pode desenvolver acuidade auditiva, coordenação motora (ao tentar acompanhar a música com gestos ou dançando) e atenção. Ao cantar ou imitar, ela descobre suas capacidades, estabelecendo relações com o ambiente e com o próprio corpo.
- **Desenvolvimento psicomotor:** as atividades musicais são ricas em oportunidades para que a criança treine e aprimore suas habilidades motoras, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Um movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto de atividades coordenadas. Por isso, atividades que combinam elementos - como cantar fazendo gestos, dançar,

bater palmas e pés - são experiências importantes para que a criança desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

- Desenvolvimento socioafetivo: as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulam a compreensão, a percepção do grupo e a cooperação. Ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, a criança demonstra seus sentimentos, libera emoções e desenvolve sentimento de segurança e realização pessoal.

Os estudos citados anteriormente - que buscam analisar o papel da música no desenvolvimento do indivíduo e na aprendizagem – demonstram que o uso da música na educação pode ser entendido como um processo que visa desenvolver habilidades que vão muito além do domínio de um determinado instrumento ou de uma habilidade específica, necessária para a produção da música. Dentre essas habilidades, Martins (2015) cita o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade, contribuindo também para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Os sujeitos que participaram da pesquisa compõem um grupo de 15 pessoas com idades entre 18 e 40 anos, com deficiências variadas, incluindo: Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Síndrome de Williams, Síndrome do X Frágil, Síndrome de West. Todos têm como característica em comum a deficiência intelectual, com diferentes níveis de comprometimento. Dos 15 alunos, 5 foram avaliados e compuseram a amostra da pesquisa.

O objetivo e as implicações da pesquisa foram esclarecidos previamente aos representantes legais dos alunos que autorizaram a participação de seus representados na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices). A participação foi voluntária e a experimentadora garantiu sigilo das informações pessoais dos alunos. Dessa forma, os nomes dos alunos apresentados nessa pesquisa são fictícios.

3.2 Procedimento

Para viabilizar de forma sistemática as intervenções, foram elaboradas atividades com foco em: 1) atenção; 2) criatividade; e 3) psicomotricidade.

Dessas atividades, algumas foram extraídas de manuais de psicomotricidade, umas são amplamente conhecidas e de domínio público e outras foram especificamente elaboradas para este estudo, pensando-se em características que favorecessem o desenvolvimento das três habilidades citadas.

3.3 Atividades

3.3.1 Atenção

Atividade 1 – Mestre

Os alunos devem estar dispostos em um círculo e pede-se para que um ou dois deles se retirem momentaneamente da sala. Na ausência desses, o grupo restante na sala

escolhe uma pessoa, que será o mestre. Ele deve iniciar um movimento rítmico e repetitivo e os outros alunos da sala deverão imitá-lo. Quando o movimento do grupo foi iniciado, chamam-se os alunos que estavam ausentes e eles devem tentar descobrir quem é o mestre. Esse, por sua vez, sempre que possível deve modificar os movimentos ao longo da atividade, disfarçadamente para não ser descoberto. Todos devem prestar atenção no mestre, imitando-o no momento imediato em que ele modificar a ação, para que não fique evidente quem está no comando.

Atividade 2- Tum Pá

Etapa 1.

Os alunos devem estar dispostos em círculo e alguém inicia a brincadeira, dizendo “Tum” e “Pá”. Ao dizer “Tum”, deve bater o pé no chão; e ao dizer “Pá”, bate palma, apontando para outro integrante do grupo. O integrante escolhido deve repetir as mesmas palavras, “Tum” e “Pá”, juntamente com os mesmos gestos e apontar para o próximo.

Etapa 2.

A ordem se inverte: o participante que começa o jogo deve dizer “Pá” e depois “Tum”, com o gesto de bater palma e, depois, o de bater o pé no chão, escolhendo e indicando o próximo participante ao dizer “Tum”

Atividade 3 – Carruagem

Essa atividade, proposta por Fonseca (1995), apresenta as seguintes regras: escolher nove jogadores e atribuir a cada um deles um dos nomes seguintes: cocheiro, roda, passageiro magro, cavalo, passageira, porta, banco, mola. Informar que todos são, além dos nomes recebidos, carruagem. A seguir, apresentar as regras do jogo.

Todos devem ficar de pé e ouvir a história que será relatada. Cada vez que ouvirem o nome que lhes foi atribuído devem bater palmas por três vezes. Devem também bater palmas, agora apenas uma vez, sempre que ouvirem, na história, a palavra ‘carruagem’.

Apresentadas as regras, ler a história seguinte:

A viagem estava atrasada porque o cocheiro estava consertando a roda dianteira da carruagem. O atraso deixava cada vez mais irritado o passageiro magro, que andava de um lado para o outro enquanto a passageira acalmava o menino chorão. Quando a carruagem ficou pronta, o velho cocheiro apressou-se em fechar a porta e tirar o capim de diante do cavalo para iniciar a viagem. O passageiro magro acalmou-se e até sorriu para o menininho, que agora, todo feliz, fazia ranger com seus pulos as molas do banco da carruagem, que iniciou a viagem puxada pelo cavalo enquanto a passageira sorria para o passageiro magro. Mas, de repente, o cavalo tropeçou, o banco inclinou, a porta se abriu, e o cavalo se assustou, obrigando a carruagem a parar para o cocheiro consertar a mola do assento e a roda que havia se soltado novamente.

Atividade 4 – Aponte o que ouviu

Fonseca (1995) apresenta as seguintes regras para a realização dessa atividade:

Os jogadores deverão sentar-se em círculo. Obedecendo a uma determinação do monitor, um deles aponta para uma parte de seu corpo, afirmando, entretanto ser outra. Por exemplo: aponta para o nariz e afirma:- Este é meu umbigo.

O seguinte, imediatamente, deve colocar a mão sobre a parte de seu corpo que ouviu e não na que viu – no caso, deve colocar a mão no umbigo – e afirmar, por exemplo:- Este é meu cabelo.

Caberá ao próximo colocar as mãos sobre os próprios cabelos e fazer uma afirmação indicando outra parte do corpo. E, assim, sucessivamente. O monitor deverá interromper o jogo quando houver erro - que é freqüente aliás - e indicar outro participante, no círculo, para iniciar as tentativas. Para estimular o acerto de todo o grupo, o monitor poderá estabelecer que a vitória será sua quando alguém errar e que o grupo será vencedor se todos acertarem. A tendência natural do jogador, premido pela urgência de sua resposta, é apontar o que viu e, não, o que ouviu, atrapalhando-se na hora de apresentar sua indicação.

3. 3. 2 Criatividade

Atividade 1 – Improviso

Improvisar com instrumentos musicais. Os alunos devem tocar os instrumentos.

Atividade 2 – Criar histórias¹

A atividade conta com um kit de cartas com figuras e palavras que indicam ações, lugares, adjetivos, personagens, objetos e advérbios.

Os alunos são distribuídos em roda. O monitor começa retirando uma carta de personagem e inicia uma história a partir da figura em questão. Na sequência, cada um retira do monte de cartas uma figura aleatória, com a qual terá que dar continuidade à história

Atividade 3 – Criar ritmo

Desenvolver sequências rítmicas através de sons corporais.

Atividade 4 – Sonoplastia

Disponibilizar instrumentos e objetos que façam sons, ruídos e barulhos. Por exemplo: panelas, talheres, instrumentos que façam sons de água, chuva, mar, trovão, carro, buzina, vento, trem, animais etc.

Contar uma pequena história e pedir aos alunos que, individualmente, em duplas ou em grupos, façam a trilha sonora e os efeitos especiais, utilizando os instrumentos e objetos disponíveis para isso.

3.3.3 Psicomotricidade

Atividade 1 - Copos

A turma deve estar em roda, todos sentados no chão ou ao redor de uma mesa. Cada um recebe um copo de plástico. Em seguida, é proposta uma sequência rítmica,

¹ Para a Atividade “Criar história” utilizou-se o jogo “Eu Conto” ASSOCIAÇÃO VIVA E DEIXE VIVER. Contadores de histórias.

envolvendo: bater palma; bater copo na mesa de cabeça para cima ou de cabeça para baixo; bater mão na mesa ou passar o copo a diante. Todos devem fazer simultaneamente a mesma sequência, no mesmo ritmo, criando-se assim um som harmonioso.

A atividade pode variar, criando-se novos ritmos. Se possível, os próprios alunos poderão elaborar novas sequências.

Atividade 2 - Tal tatu

A atividade envolve uma canção e uma sequência de ritmos sonoros extraídos do próprio corpo. Para isso, bater no peito, bater as costas de uma mão na palma da outra e estalar os dedos.

Tal tatu

Tá tendo um treme treco

Troco treco por tramoia

Com a traquina da jiboia

E a jiboia que não boia

Sempre zoia

Tal tatu com seu balaio

Tal qual paca do soslaio

Atividade 3 - Troca de bastão

Posicionar a turma em duas fileiras, dispondo os participantes em pares, um em frente ao outro. Cada aluno inicia o jogo segurando o bastão com a mão direita e começando uma sequência composta de três movimentos; jogar o bastão para a mão esquerda, retornar jogando para a mão direita e por último jogar o bastão para o colega da frente. Como todos os alunos estão com um bastão, ao final da sequência cada participante joga o bastão e recebe o do parceiro da frente, ao mesmo tempo.

Quando o movimento tiver sido aprendido, introduzir uma música a fim de que os alunos sigam o ritmo da mesma para a realização da sequência.

A atividade também pode ser realizada com bolinhas substituindo o bastão.

Atividade 4 – Danças de roda

Em um círculo, todos em pé, inicia-se a música enquanto todos giram para o mesmo lado. Os movimentos corporais acompanham a música, indicando as partes do corpo retratadas na música. Por exemplo, ao cantar a palavra ‘cabeça’ na frase “Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão”, apontar para a cabeça.

1ª vez:

- Minha boneca de lata caiu com (incluir o nome de alguma parte do corpo, por exemplo, ‘cabeça’ e apontar para ela) no chão.
- Levou mais de 1 hora *pra* fazer a arrumação (com o dedo simbolizar o número 1).
- Desamassa aqui (apontar para a parte do corpo escolhida) *pra* ficar boa.

2ª vez:

- Minha boneca de lata caiu com (incluir o nome de outra parte do corpo, por exemplo, ‘nariz’ e apontar para ele) no chão.
- Levou mais de 2 horas *pra* fazer a arrumação (com o dedo simbolizar o número 2).
- Desamassa aqui, (apontar para a cabeça) desamassa aqui (aponta para o nariz) *pra* ficar boa.

E assim sucessivamente, até que se complete a música, com 10 partes do corpo citadas.

As instruções de cada atividade muitas vezes foram repetidas e por vezes de forma variada. A experimentadora buscava sempre a melhor forma de propor a atividade a fim de obter maior compreensão e adesão dos alunos nas atividades.

As aulas em que as atividades foram ministradas ocorreram três vezes por semana com duração de 45 minutos cada. Em cada aula foram realizadas de 1 a 3 atividades, no mínimo uma de cada categoria, dependendo de quanto tempo cada atividade precisou para ser desenvolvida.

As sequências das atividades estabelecidas por aula se alternaram entre começo meio e fim da aula, conforme exemplo:

Aula 1 - 1º Atividade de psicomotricidade, 2º Atividade de criatividade, 3º Atividade de atenção.

Aula 2- 1º Atividade de criatividade, 2º Atividade de atenção, 3º Atividade de psicomotricidade.

Aula 3 – 1º Atividade de atenção, 2º Atividade de psicomotricidade, 3º Atividade de criatividade.

Aula 4 – Repetição da ordem da aula 1 e, assim, sucessivamente.

Quando não foi possível realizar as três atividades, a aula seguinte iniciava com a atividade que não foi realizada na aula anterior. No total, foram realizadas 25 aulas, número necessário para que todas as atividades tivessem se repetido três vezes.

Para a avaliação, foram elaborados critérios: para medir posturas e comportamentos em relação à adesão e ao envolvimento nas atividades; para avaliar se os sujeitos mantiveram-se atentos às atividades; para avaliar os processos de criação e construção, a partir da proposta inicial e da participação nas atividades.

A coleta de dados foi feita por meio do preenchimento de uma planilha de avaliação (Planilha 1), conforme modelo a seguir, e foi realizado durante as aulas por uma psicóloga, profissional da ONG Caminhando, que se disponibilizou a acompanhar e auxiliar no processo. Além disso, a pesquisa contou com um diário de campo no qual foram feitas anotações pela pesquisadora após cada aula, para fazer-se a análise qualitativa do processo. No diário de campo, puderam entrar algumas descrições do aproveitamento de todo o grupo e, não, apenas em relação ao grupo que compõe a amostra da pesquisa. Os registros do diário de campo contemplaram as observações sobre a atmosfera e o clima estabelecidos durante a realização das atividades, descrição da produção dos indivíduos, relatos de situações inusitadas, tais como: comentários, comportamentos, uma resposta criativa surpreendente, colocações dos alunos entre outros. Também foi estabelecido que seriam registradas no diário de campo observações sobre as intervenções da experimentadora, a forma de explicar e colocar a atividade, a forma como ela manejava os alunos etc.. No entanto, dado o número de variáveis a serem observadas, não foi possível focar a atenção nas ações da experimentadora. Ao final de cada aula a experimentadora e a psicóloga auxiliar se reuniam para compartilhar ideias, impressões, discutir sobre as situações vividas e completar os registros do diário incluindo os apontamentos da experimentadora.

Planilha 1 - Avaliação de Atenção/Concentração, Participação, Persistência, Criatividade					
Nome da Atividade:					
Data:					
Sequencia da atividade (1°,2°,3° do dia):					
Aplicação do Programa					
Obs.: Circule, em cada linha, o número correspondente à seguinte escala de valores: 1- o índice mais baixo da escala; 2- o índice médio; 3- o índice mais alto.					
	Adriano	Douglas	Fausto	Leandro	Rafaela
Atenção / Concentração					
1 Ouvia com atenção as instruções?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
2 Conseguiu manter a concentração e participação na atividade, mesmo na vez do outro?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
3 Manteve-se atento à atividade, na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
4 Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Participação					
5 Demonstrou interesse pela atividade?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
6 Teve iniciativa na realização das atividades?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
7 Voluntariou-se para participar das atividades?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
8 Deixou a atividade para ir ao banheiro, beber água, ou sentar-se longe dos outros?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Persistência					
9 Pediu ou prestou ajuda?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
10 Tentou realizar e acompanhar a tarefa, mesmo com dificuldades?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Criatividade					
11 a) Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritmo, história, música etc.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
b) O aluno buscou adequar as atividades criativas à proposta? (Indicador utilizado apenas na atividade de Criar história).	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
12 O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? Apresentou mais de uma solução, mais de um final, etc.?	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

3.4 Descrição das categorias de atividades

3.4.1 Criatividade

As atividades relacionadas e agrupadas segundo o critério de criatividade foram atividades que tinham um estímulo inicial, a partir do qual, o aluno pôde desenvolver uma continuação, usando seus próprios recursos para introduzir novos elementos. A proposta do aluno deveria ser diferente de uma imitação dos conteúdos já reproduzidos: ela não deveria ter sido utilizada em exemplos da pesquisadora ou apresentada por outros alunos. Deveria ser uma variação dos conteúdos já produzidos. Foram escolhidas propostas envolvendo histórias, músicas e ritmos, pensando-se em oferecer diferentes contextos ao aluno, para que ele os pudesse modificar e transformar, tendo uma postura ativa frente às atividades, podendo expressar-se e manifestar-se por meio de sua produção.

3.4.2 Atenção

As atividades voltadas para a estimulação da atenção foram pensadas no sentido de criarem-se estímulos e contextos que exigem que o aluno volte, para a atividade proposta, suas ações de escuta, de olhar, de perguntar, a fim de conseguir executar a tarefa. Considera-se como atenção a capacidade do aluno de selecionar do ambiente os estímulos (instruções, regras, eventos) que estão relacionados com o foco da atividade, em detrimento de outros estímulos não relacionados, como: objetos na sala, conversas com amigos, lembranças de eventos sem qualquer relação com o tema da atividade etc.

3.4.3 Psicomotricidade

As atividades de psicomotricidade possuem características que permitam aos alunos o exercício de sincronizar diferentes partes do corpo, bem como seguir comandos mentais ajustados às realizações motoras.

3.5 Critérios de avaliação

3.5.1 Atenção/Concentração

Ouviu com atenção as instruções?

Manteve o olhar voltado para a experimentadora? Demonstrou gestualmente, balançando a cabeça, por exemplo, se estava entendendo ou não as instruções? Não se distraiu com conversas, objetos e outras coisas estranhas à atividade? Respondeu às perguntas feitas pela experimentadora? Etc.

Conseguiu manter a concentração e participação na atividade, mesmo na vez do outro?

Quando não era sua vez de fazer a atividade, continuou olhando para os colegas que a estavam realizando? Interagiu com o restante da turma por meio de gestos, falas e reações como riso, espanto etc.?

Manteve-se atento à atividade, na tentativa de executá-la de acordo com as regras?

Ao realizar as atividades, notaram-se no aluno ações como ensaiar com o corpo o movimento que foi pedido para ser realizado? Por exemplo, quando a regra foi seguir uma sequência rítmica que envolvia movimento, como na atividade dos copos ou de ritmos corporais, o aluno olhou para o modelo proposto pela pesquisadora, observou os colegas e tentou reproduzir o exemplo? Quando a atividade foi relacionada à criação de novos conteúdos, o aluno, por mais que só conseguisse dizer uma palavra, continuou interagindo com a experimentadora, modificando as respostas a fim de executá-la de acordo com as regras?

Precisou de novas instruções ao longo da atividade?

Durante a execução das atividades, foi preciso que a experimentadora repetisse as regras, ou que desse novas ‘dicas’ de como realizar tarefa? Esse critério foi avaliado com notas 1, 2 e 3, conforme a Planilha de registros. Para a contagem final, porém, a pontuação foi considerada inversamente proporcional, ou seja, a nota 1 foi considerada melhor nota do que a 3, de acordo com a escala proposta na Planilha de registro. Considera-se nesse critério que quanto menos ajuda o indivíduo necessitou para a

realização da atividade, melhor foi o seu desempenho, daí a necessidade de considerar esse critério como inversamente proporcional.

3.5.2 Participação

Demonstrou interesse pela atividade?

O aluno comentou ter gostado da atividade, demonstrou divertir-se durante o processo (sorriu, riu)? Ou demonstrou estar pensando para desenvolver alguma ação? Participou da aula comentando sobre o conteúdo, fez perguntas? Quando foi solicitado a levantar, ou fazer alguma coisa, demonstrou prontidão ao atender as solicitações?

Teve iniciativa na realização das atividades?

Durante a atividade, criou conteúdos? Executou as ações independentemente de novas solicitações? Teve iniciativa para realizar o que foi proposto?

Voluntariou-se para participar das atividades?

Quando houve uma solicitação para o grupo, perguntando-se quem queria iniciar a atividade, quem queria mostrar, dar exemplo, tentar etc., o aluno se dispôs a fazer e atender ao pedido da experimentadora?

Deixou a atividade para ir ao banheiro, beber água, ou sentar-se longe dos outros?

O aluno deixou de fazer a atividade para fazer outras coisas não pertinentes à aula, como ir ao banheiro, beber água etc.? Esse critério também foi avaliado com pontuação inversamente proporcional.

3.5.3 Persistência

Pediu ou prestou ajuda?

Quando necessitou, o aluno chamou a pesquisadora ou os colegas, perguntou sobre as regras novamente etc.? Ofereceu ajuda para outros colegas que não conseguiram executar a atividade?

Tentou realizar e acompanhar a tarefa, mesmo com dificuldades e erros?

Por dificuldade, entendeu-se que o sujeito buscou executar as ações, porém precisou de mais ajuda, ou mais tempo para organizar-se e pensar a ação. Por exemplo, quando o aluno tentou sincronizar movimentos do corpo, notou-se falta de controle: moveu a perna, mas o braço ou o restante do corpo moveu-se junto; demonstrou buscar palavras mas não as encontrou, não conseguiu pronunciar uma frase ou palavra por conta de gagueira ou deficiência no aparelho vocal; falou algo, porém sem sentido, repetindo a fala, na tentativa de fazer-se compreendido; buscou criar novos conteúdos, porém acabou por repetir o modelo.

3.5.4 Criatividade

Desenvolveu a atividade, criando novos conteúdos a partir da proposta inicial?

Por exemplo, desenvolveu novos ritmos e sequência, a partir do modelo inicial? Produziu um novo final para uma música ou ajudou a mudar seu conteúdo, criando uma nova letra? Manuseou os instrumentos musicais, criando sons e ritmos?

O aluno buscou adequar as atividades criativas à proposta?(Indicador utilizado apenas na atividade de Criar história).

As criações do aluno levaram em consideração o início da proposta, desenvolvendo-se a partir delas? Por exemplo: as histórias criadas foram retomadas das originais? Ou continuaram do ponto anterior, considerando os mesmos personagens, ainda que outros elementos tenham aparecido? Ao ser solicitado, o aluno não falou qualquer palavra ou fez qualquer ritmo? Ou seja, ele demonstrou refletir sobre o conteúdo da história, propondo sua continuação?

O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas?

Apresentou mais de uma solução, mais de um final? Tocou diferentes ritmos e instrumentos musicais?

Cada um desses itens foi avaliado numa escala de 1 a 3 pontos, sendo:

- Atribuiu-se o valor de número 1 quando o aluno não apresentou nenhum dos comportamentos citados ou só o realizou com e quando

houve a insistência da experimentadora, deixando a tarefa assim que deixou de receber o estímulo da experimentadora. Atribuiu-se valor superior a 1 quando o aluno participou, após intervenção da experimentadora.

- Atribuiu-se o valor de número 2 quando o aluno apresentou, de uma a duas vezes ou em alguns momentos, os comportamentos citados.
- Atribuiu-se o valor de número 3 quando o aluno apresentou mais de 3 vezes, ou a maior parte da aula, os comportamentos citados.

4 RESULTADOS

Tabela 1- Percentual de aproveitamento dos alunos por critério de avaliação em cada atividade

Tabela 1 - Percentual de aproveitamento dos alunos por critério de avaliação em cada atividade.					
ATIVIDADES	Atento / Concentrado	Criativo	Participativo	Persistente	Total Geral
APONTE O QUE OUVIU	66%		57%	78%	65%
BASTÃO	86%		63%	74%	78%
CARRUAGEM	81%		61%	82%	76%
COPOS	80%		62%	85%	77%
CRIAR HISTÓRIA	63%	61%	59%	60%	61%
CRIAR RITMO	77%	71%	58%	63%	67%
DANÇA DE RODA	80%		66%	85%	78%
IMPROVISO	81%	56%	69%	75%	72%
MESTRE	75%	54%	60%	68%	65%
SONOPLASTIA	83%	73%	70%	72%	75%
TAL TATU	72%		59%	63%	67%
TUM PA	77%		65%	82%	75%

Obs: Foi realizada uma proporção considerando as variáveis nota máxima que o aluno poderia ter tirado e a que ele realmente tirou, descontadas também suas faltas e os critérios não aplicáveis à atividade.

A Tabela 1 apresenta o aproveitamento total do grupo nas atividades propostas. Foi considerada a pontuação total realizada por cada aluno em relação à pontuação máxima possível de cada atividade, ou seja, foram descontadas as faltas dos alunos e os indicadores não aplicáveis a determinada atividade. Calculou-se a porcentagem que o aluno obteve em cada habilidade em relação ao máximo que poderia ter atingido. Por exemplo: nas atividades em que não havia possibilidade de o aluno se voluntariar para participar de algo ou para começar, os indicadores “Voluntariou-se para participar das atividades?” e “Teve iniciativa na realização das atividades?” foram descontados e considerou-se a porcentagem máxima que o aluno poderia ter atingido sem essas habilidades.

Observou-se que as atividades que atingiram maiores pontuações totais foram as de psicomotricidade e atenção. Os índices de melhor desempenho ficaram com a atividade “Bastão” (84%) e “Dança de roda” (84%). Com menor índice de aproveitamento, ficaram: “Criar História” (63%), “Mestre” (68%) e “Aponte o que ouviu” (68%).

4.1 Participação

As atividades que alcançaram o maior percentual de participação dos alunos foram: “Danças de roda”, “Tum pá”, “Bastão” e “Copos”. Dessas, três têm foco na estimulação da psicomotricidade.

A importância desses resultados justifica-se pelo valor que a psicologia atribui à dimensão afetiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É comum ouvir dos alunos frases como “não sei” ou “não consigo”, o que deixa evidenciado o estigma e o papel social de incompetência e da incapacidade que o deficiente intelectual desempenha na sociedade. Dessa forma, foi importante observar as atividades em que os alunos se envolveram, participaram, ou seja, tiveram um papel ativo. As atividades “Dança de roda”, “Bastão” e “Copos” foram também as que obtiveram a maior pontuação total. Convém destacar que os critérios utilizados para avaliar a participação foram: “Demonstrou interesse pela atividade?”, “Teve iniciativa na realização das atividades?” e “Voluntariou-se para participar das atividades?”. O critério “Deixou a atividade para ir ao banheiro, beber água, ou sentar-se longe dos outros?” não foi computado por não terem sido identificados tais comportamentos em nenhuma atividade.

Esses dados demonstraram que, além da nota em participação influenciar no resultado final, a participação ativa do aluno na atividade pôde garantir também seu melhor desempenho nas outras habilidades. Esse resultado era previamente esperado, porém não menos importante, uma vez que, conforme proposto anteriormente, o trabalho desenvolvido com deficientes intelectuais deve estimular o aluno a sair de uma posição passiva para uma atitude ativa de apropriação do seu processo de aprendizagem. (MEC, 2006).

Considerando-se as qualidades em comum das atividades que obtiveram elevado índice de participação dos alunos (“Dança de roda” com 98%, “Tum pá”, com 94%, “Bastão” 93% e “Copos” com 90%), observou-se que, em todas elas, a aprendizagem pôde ocorrer por meio da imitação. Para Piaget, a imitação não é um processo inato, ela se desenvolve a partir do primeiro estágio do desenvolvimento do ser humano, o *sensório-motor*. A *imitação* é construída e desenvolvida ao longo do processo de desenvolvimento, evoluindo posteriormente para o processo de representações.

Por assim dizer, essas atividades foram mais simples de serem compreendidas, devido à possibilidade que o aluno teve de imitar o modelo. De acordo com os dados registrados em diário de campo, os alunos foram capazes de realizar a atividade dos “Copos”, por exemplo, logo na primeira vez que ela lhes foi apresentada, com a experimentadora executando o movimento. Na ausência da experimentadora como modelo, no entanto, nenhum aluno conseguiu realizar e dar continuidade à sequência rítmica proposta. Na segunda e terceira vez que a mesma atividade foi apresentada, alguns alunos foram sendo capazes de, progressivamente, continuar o movimento sem a presença do estímulo (experimentadora). Os alunos com maior grau de comprometimento não conseguiram, em nenhuma das situações, continuar a movimentação sem a presença do modelo e de constantes estímulos (estímulos físicos, instruções e exemplos).

No encerramento do trabalho, foi feito um fechamento com os alunos e a cada um perguntou-se de qual atividade havia gostado mais. A “Dança de roda” foi bastante citada por eles. Um dos alunos, que não compôs a amostra desta pesquisa, em todo início de aula questionou se iríamos realizar a “Dança de roda”. Uma observação importante sobre essa atividade diz respeito ao fato de que, durante sua realização, os alunos pareceram divertir-se muito e se esforçavam para lembrar como continuar a sequência musical por eles estipulada e/ou para responder as perguntas da experimentadora. Antes de se iniciar a canção, a sequência de sua continuidade era proposta e elaborada pelos próprios alunos, conforme exemplo apresentado anteriormente, na Atividade 4, “Danças de roda”.

Enquanto experimentadora e alunos dançavam e cantavam, era necessário que os alunos lembrassem, com certa agilidade, a continuação da música que eles próprios haviam criado. Tudo isso tornou a atividade divertida e prazerosa.

Um fato que chamou a atenção é que, na primeira vez, nem todos entenderam que as “horas iam se somando, conforme o número de partes do corpo batia no chão”, conforme exemplo citado na Atividade 4. Na segunda vez, muitos compreenderam a sequência, dando respostas corretas à soma. Um dado ainda mais relevante, registrado em diário de campo, é que a maioria dos alunos emitiu respostas, na tentativa de continuar a sequência. Verificou-se, então, que, quando o foco não foi a resposta certa ou errada, mas a continuidade da brincadeira – com os participantes envolvidos na

música e no jogo, com as respostas individuais diluídas nas do grupo -, o ambiente favoreceu a participação de cada aluno.

Da mesma forma que “Dança de Roda”, as atividades “Copos” e “Tum pá” (ambas envolvendo ritmo) combinaram recursos musicais e lúdicos. Observou-se que esse contexto de união da música ao jogo causou nos alunos uma sensação de satisfação no ato de aprender, resultando na maior participação dos mesmos. Os dados de ampla participação dos alunos puderam demonstrar que uma atmosfera de bem-estar e lazer evita um ambiente em que as dificuldades sejam mais ressaltadas em detrimento das potencialidades individuais. Como visto anteriormente, estudiosos da musicoterapia e das neurociências - como Padilha (2008), Zatorre e McGill (2005) e Ballone (2010) - já apontam a música como um estímulo facilitador do desenvolvimento motor e cognitivo. Segundo Zatorre e McGill (2005), por mais simples que sejam, os recursos musicais têm potencial de estimular processos mais complexos da audição, da atenção, da memória e da integração sensório-motora.

As atividades que tiveram o menor percentual de participação foram: “Aponte o que ouviu”, “Criar ritmo”, “Criar história” e “Mestre”. As atividades “Criar ritmo” e “Criar história” foram pensadas para estimular a criatividade, enquanto que as outras duas para estimular a atenção. No entanto, a atividade “Mestre” teve em comum com as atividades “Criar ritmo” e “Criar história” a necessidade de uma resposta criativa do aluno. Entendeu-se como tendo necessidade de resposta criativa a atividade em que o aluno precisou criar algo, produzir. Diferentemente das atividades descritas anteriormente, nessas exigiu-se que o aluno propusesse algo novo sem a presença de um modelo para imitação. As atividades foram propostas e demonstradas com exemplos, porém a execução foi realizada pelos alunos, sem a permanência da experimentadora como modelo.

Nessas atividades em que foi necessária alguma ação nova, observou-se que muitos alunos resistiram em participar, dizendo que não sabiam como fazer, ainda que a experimentadora insistisse em dizer que não havia certo nem errado. Além disso, nas atividades em que os alunos tiveram alto percentual de participação, essa participação esteve diluída no grupo, conforme discutido nas atividades “Criar ritmo”, “Criar história” e “Mestre”. Nas atividades baseadas na criação individual dos alunos, cada um tinha a tarefa de iniciar algo novo na frente do grupo todo. A exposição ao grupo pode

ter sido um fator inibidor das atitudes proativas e participativas em relação ao trabalho. Uma vez que, de acordo com Arnal e Mori (2007), a superação das diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual passa pela superação das barreiras de cunho atitudinal, tais considerações são de relevada importância para se pensar no trabalho com alunos com essa deficiência.

“Criar história” foi uma atividade muito difícil de ser realizada. Os alunos se distraíram com facilidade e as regras precisaram ser retomadas a todo o instante. Além disso, eles tiveram dificuldade para entender a proposta e para propor novos conteúdos.

A atividade “Aponte o que ouviu” foi de difícil compreensão para eles. Das três vezes em que a atividade foi realizada, em nenhum momento nenhum aluno conseguiu entender as regras do jogo.

A participação do aluno nas atividades é considerada pela psicologia e pela pedagogia um fator de estimada importância, uma vez que a atitude proativa em relação à própria aprendizagem e à superação das dificuldades pode tirar o deficiente de uma deficiência situacional, que não é de ordem orgânica, mas de diz respeito à uma “situação criada entre as incapacidades físicas e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio” (MANTOAN, 1994, p.60).

4.2 Atenção/Concentração

Considerando os dados referentes à atenção e à concentração, as atividades que alcançaram maior percentual de pontuação foram: “Bastão” (86%), “Sonoplastia” (83%), “Improviso” (81%) e “Carruagem” (81%).

Chamou a atenção nesses dados o fato de que apenas a atividade “Carruagem” teve especificamente o objetivo de estimular a Atenção. Embora tenham conseguido alto percentual de pontuação em atenção e concentração, essas atividades foram elaboradas com outros objetivos: “Sonoplastia”, e “Improviso” foram pensadas para estimular a criatividade; e “Bastão”, para estimular a psicomotricidade.

As atividades “Sonoplastia”, “Improviso” e “Bastão” tiveram em comum a presença de um objeto a ser manipulado. Nesse contexto, tais objetos podem ser

entendidos como instrumentos mediadores, por meio dos quais os alunos podem conhecer o mundo físico e seus fenômenos, como afirma Rego (1994). Por meio dos instrumentos musicais ou do “Bastão”, os alunos puderam interagir com o grupo, experimentar sons diversos, precisaram adaptar a intensidade da força impressa ao objeto para controlar o som etc. Dessa forma, puderam agir e interagir com o mundo por meio de um objeto intermediador capaz de facilitar a comunicação e expressão.

De acordo com Benezon (1988), “objeto integrador é um instrumento de comunicação terapêutica que envolve a relação vincular de mais de duas pessoas entre si” (p. 58). O instrumento pode, assim, favorecer a integração dos participantes de um grupo.

Durante a realização da atividade “Sonoplastia”, ocorreu um evento que mereceu destaque. Uma das alunas, V., que não fez parte da amostra da pesquisa, teve muita resistência em participar de todas as atividades e das aulas em geral. Tratava-se de uma aluna nova, ingressante no início do ano de 2015. Desde o início, V. não estabeleceu contato com qualquer aluno e ou com os professores. Durante as aulas, sempre se manteve calada, cabisbaixa, sem responder a perguntas e sem participar de qualquer atividade. Quando a experimentadora dirigia-se a ela, os outros alunos diziam que ela não falava. Quando a atividade “Sonoplastia” foi realizada, a experimentadora pediu para que os alunos se sentassem no chão, formando um círculo ao redor dos instrumentos. Enquanto os alunos se organizavam e escolhiam os instrumentos que queriam tocar, pela primeira vez, V. levantou-se de sua cadeira (até então distante do grupo) e se aproximou escolhendo o gongo para tocar. No decorrer da atividade, a aluna foi se aproximando paulatinamente, até chegar à roda onde estavam os alunos. A psicóloga auxiliar também estava com um gongo e ambas, para sincronizar o movimento, estabeleceram contato visual para que fosse possível tocar ao mesmo tempo. A psicóloga relatou ter sido essa a primeira vez que conseguira estabelecer contato visual com a aluna. A partir desse momento, V. passou a participar das outras atividades que envolveram a manipulação de um instrumento musicais (“Sonoplastia” e “Improviso”).

Esse fato permitiu que, neste estudo, o instrumento musical gongo fosse interpretado como um facilitador para a expressão, para a comunicação. Por meio dele foi possível que a aluna interagisse com o grupo, com a atividade e com a psicóloga.

Observou-se também que os instrumentos podem ter despertado a curiosidade e o interesse dos alunos, fazendo com que eles tivessem se tornado mais atentos à atividade.

As atividades que atingiram o menor percentual no quesito Atenção/Concentração foram: “Criar histórias” (63%), “Aponte o que ouviu” (66%), e “Tal tatu” (72%).

Na atividade “Criar história”, cada aluno deveria propor individualmente uma continuação para a história. Assim cada um precisaria esperar a própria vez para participar, o que tornou lenta a dinâmica da atividade. Esse fato pode ter contribuído para que os alunos se dispersassem e iniciassem conversas paralelas, distraíndo-se com outros estímulos. A dificuldade que os alunos tiveram para executar a atividade também contribuiu para diminuir o ritmo da brincadeira, tornando menor a adesão dos alunos ao jogo.

A atividade “Aponte o que ouviu” não foi compreendida pelos alunos. Por mais que tivesse sido explicada várias vezes, de diferentes formas, inclusive com exemplo, os alunos não entenderam que era necessário falar uma coisa e apontar outra para confundir o outro participante.

A atividade “Tal tatu” obteve boa aceitabilidade entre os alunos. Teve um índice menor em atenção (72%), no entanto, esse índice não está tão abaixo do percentual mais alto atingido na atividade “Bastão” (86%).

4.3 Persistência

No quesito Persistência, as atividades com maiores percentuais foram: “Copos” (85%), “Dança de roda” (85%), “Carruagem” (82%) e “Tum Pá” (82%).

A questão da persistência é muito cara à psicologia e à educação, por ser ponto chave para a aprendizagem e para a superação das dificuldades.

Em todas essas atividades, notadamente os alunos tentaram a todo instante superar as dificuldades físicas, de coordenação motora e cognitiva. Na atividade “Tum Pá”, por exemplo, os alunos tiveram dificuldade de coordenar o movimento de bater o

pé no chão, seguir a sequência e bater palma, ao mesmo tempo que falavam “Tum” e “Pá” e escolhiam outro aluno para dar continuidade ao jogo. Conforme registro do diário de campo foi possível observar os esforços dos alunos, fazendo movimentos lentos, tentando pensar no que estavam fazendo, perguntando se estavam certos, buscando estratégias para acertar.

Na atividade “Copos”, os alunos tiveram dificuldades com a lateralidade, confundindo a todo instante o lado certo para continuar a sequência. No entanto, foi possível observar que, apesar das dificuldades, os alunos olhavam atentos uns para os outros para acompanhar o movimento. Eles próprios se ajudavam, dizendo: “é para cá” ou “assim, olha, desse jeito que eu estou fazendo” etc.

Tanto na atividade “Dança de roda” quanto na “Carruagem”, os alunos continuaram tentando acertar os movimentos, responder as perguntas da experimentadora corretamente e executar a atividade de acordo com as instruções, mesmo com erros frequentes.

Vale lembrar que as atividades “Copos”, “Dança de roda” e “Tum Pá” foram também as que tiveram os percentuais mais altos em participação. No caso delas, vale considerar também as hipóteses levantadas no quesito Participação. Essas foram as atividades que poderiam ser consideradas as mais simples, dado que puderam ser aprendidas por meio da imitação, conforme já discutido neste estudo.

As atividades com menor percentual em persistência foram: “Criar história” (60%), “Tal Tatu” (63%), “Criar ritmo” (63%), “Mestre” (68%).

A atividade “Tal Tatu”, voltada para a estimulação da psicomotricidade, não envolve uma elaboração abstrata, porém tem um nível elevado de dificuldade. A coordenação entre movimentos, o trava-línguas e o ritmo exigem treino para serem realizados, mesmo para pessoas sem nenhuma dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, talvez tivesse sido necessário um tempo maior para treino, para se poder avaliar melhor a atividade.

Para as atividades “Criar história”, “Criar ritmo” e “Mestre”, valem as observações que constam do quesito Participação.

4.4 Criatividade

Das atividades voltadas para a estimulação da criatividade, a que teve maior percentual foi a “Sonoplastia”, com 73%. E a que teve o menor percentual foi “Improviso”, com 56%.

A atividade “Mestre” obteve um percentual de 54%. No entanto, essa não foi uma dinâmica voltada para a estimulação da criatividade. Por isso, não foi avaliada nesse quesito nas três vezes em que foi repetida, nem foi comparada às outras. Ela entrou nesta pesquisa para a avaliação do quesito criatividade e seus dados passaram a ser anotados sistematicamente a partir da segunda vez que foi proposta, quando a experimentadora notou, na brincadeira realizada, a manifestação de produções criativas e novas. Esse fato mereceu destaque, pois foi possível observar uma produção criativa em uma atividade cujo foco não era a criação.

Os percentuais que tiveram índices mais baixos foram os referentes à criatividade. O que foi observado é que os alunos tiveram dificuldade de sair do exemplo para criar algo novo. Na atividade “Improviso”, os alunos poderiam tocar os instrumentos livremente, mas para garantir alguma organização, um aluno por vez foi o “regente”, coordenando a ordem em que cada um tocaria seu instrumento, a hora de parar etc. Alguns conseguiram fazer coisas interessantes; outros, no entanto, apenas seguiram a sequência em que estavam dispostos. Do grupo amostral, apenas dois conseguiram criar algo. Os outros seguiram a ordem em que o grupo estava posicionado: um aluno tocava e, ao acabar, indicava o aluno seguinte a ele na posição em que estavam para que esse fosse o próximo a tocar. E, assim, sucessivamente. Dos 15 alunos que compõem o grupo, apenas 4 conseguiram realizar satisfatoriamente a dinâmica.

Na atividade “Criar história”, muitos dos alunos, ao pegar uma carta do monte, descreviam a imagem desenhada na carta sem levar em consideração a história que estava sendo elaborada. Outros alunos olhavam a figura da carta e, imediatamente, contavam uma história de seu contexto de vida. Ou falavam alguma coisa por associação livre, segundo consta no diário de campo.

Apesar dos percentuais de criatividade terem sido menores do que os dos demais quesitos avaliados, os índices de pontuação foram razoáveis, o que significa que o grupo

teve um bom aproveitamento nesse tópico. As dinâmicas voltadas para a estimulação da criatividade, diferentemente daquelas em que a aprendizagem poderia ocorrer por meio da imitação, envolviam processos mais abstratos e imaginativos de produção, o que tornava mais difícil a realização da tarefa. Para a produção de novas soluções - como a continuação da história, a criação de um ritmo ou uma sequência instrumental -, é preciso que o aluno imagine algo novo, a partir de sua experiência com o mundo real e com os objetos e que ele os reproduza em ação, a partir do processo imaginativo. Segundo Piaget, essa capacidade de abstração é adquirida em etapas posteriores à imitação frente ao modelo no processo de desenvolvimento humano.

Tabela 2 - Percentual de aproveitamento dos alunos no critério Participação por atividade, nas três vezes em que cada atividade foi realizada

Tabela 2 -				
ATIVIDADES	Critérios	Soma %Total	Soma %Total	Soma %Total
APONTE O QUE OUVIU	Demonstrou interesse pela atividade?	75%	75%	92%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	50%	58%	67%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	42%	67%	58%
APONTE O QUE OUVIU Total		56%	67%	72%
BASTÃO	Demonstrou interesse pela atividade?	93%	93%	93%
BASTÃO Total		93%	93%	93%
CARRUAGEM	Demonstrou interesse pela atividade?	87%	89%	92%
CARRUAGEM Total		87%	89%	92%
CRIAR HISTÓRIA	Demonstrou interesse pela atividade?	75%	75%	67%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	67%	75%	58%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	50%	83%	58%
CRIAR HISTÓRIA Total		64%	78%	61%
COPOS	Demonstrou interesse pela atividade?	78%	100%	93%
COPOS Total		78%	100%	93%
CRIAR RITMO	Demonstrou interesse pela atividade?	93%	75%	83%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	33%	58%	83%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	33%	58%	75%
CRIAR RITMO Total		53%	64%	81%
DANÇA DE RODA	Demonstrou interesse pela atividade?	93%	100%	100%
DANÇA DE RODA Total		93%	100%	100%
IMPROVISO	Demonstrou interesse pela atividade?	92%	92%	100%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	75%	83%	83%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	83%	67%	58%
IMPROVISO Total		83%	81%	81%
MESTRE	Demonstrou interesse pela atividade?	92%	67%	93%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	42%	73%	67%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	42%	67%	67%
MESTRE Total		58%	69%	76%
SONOPLASTIA	Demonstrou interesse pela atividade?	100%	93%	100%
	Teve iniciativa na realização das atividades?	78%	73%	56%
	Voluntariou-se para participar das atividades?	78%	80%	78%
SONOPLASTIA Total		85%	82%	78%
TAL TATU	Demonstrou interesse pela atividade?	87%	83%	83%
TAL TATU Total		87%	83%	83%
TUM PA	Demonstrou interesse pela atividade?	92%	92%	100%
TUM PA Total		92%	92%	100%

A Tabela 2 indica as atividades em que os alunos obtiveram o maior desempenho no critério participação, considerando a primeira vez e a última que a atividade foi realizada. Para a contagem dos dados, foram considerados apenas os indicadores plausíveis de serem analisados em cada atividade. No final, foi feita uma proporção entre a pontuação máxima que poderia ter sido obtido e a pontuação realmente obtida.

Chamam a atenção as atividades “Tum Pá” e “Dança de roda” que, na terceira vez, obtiveram 100% de participação. Esses dados indicam que essas atividades, além de boa aceitação inicial, proporcionaram um resultado final capaz de motivar os alunos à participação.

As atividades de “Criar Ritmo” e “Mestre” surpreenderam pela melhora percentual obtida, comparando-se a primeira e a última vez que as tarefas foram apresentadas. Observou-se, por essa comparação, que houve papel importante do fator aprendizagem, como uma forma de garantir a participação dos alunos nessas dinâmicas, pois, a partir do momento em que os alunos aprenderam e se familiarizaram com a tarefa, eles se envolveram e participaram mais.

Em contrapartida, a atividade “Bastão” manteve-se estável no critério participação em todas as vezes em que foi realizada, indicando ser essa uma atividade eficiente em estimular a participação dos alunos, sem apresentar, no entanto, um processo progressivo de melhora nesse indicador.

Tabela 3- Percentual de aproveitamento dos alunos no critério Atenção/Concentração em cada atividade nas três vezes em que foi realizada

Tabela 3 -				
ATIVIDADES	Critérios	% Total	%Total	%Total
APONTE O QUE OUVIU	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	67%	83%	83%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	75%	67%	67%
	Ouviu com atenção as instruções?	75%	83%	83%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	42%	33%	33%
APONTE O QUE OUVIU Total		65%	67%	67%
BASTÃO	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	93%	80%	93%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	93%	80%	87%
	Ouviu com atenção as instruções?	93%	93%	93%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	80%	80%	67%
BASTÃO Total		90%	83%	85%
CARRUAGEM	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	93%	67%	92%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	93%	67%	83%
	Ouviu com atenção as instruções?	93%	67%	83%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	87%	67%	83%
CARRUAGEM Total		92%	67%	85%
CRIAR HISTÓRIA	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	75%	58%	58%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	67%	58%	67%
	Ouviu com atenção as instruções?	67%	58%	67%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	58%	50%	67%
CRIAR HISTÓRIA Total		67%	56%	65%
COPOS	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	67%	100%	93%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	67%	83%	93%
	Ouviu com atenção as instruções?	67%	92%	93%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	44%	83%	80%
COPOS Total		61%	90%	90%
CRIAR RITMO	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	73%	83%	75%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	80%	83%	75%
	Ouviu com atenção as instruções?	73%	83%	83%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	80%	67%	67%
CRIAR RITMO Total		77%	79%	75%
DANÇA DE RODA	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	67%	75%	83%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	67%	83%	83%
	Ouviu com atenção as instruções?	93%	83%	75%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	73%	75%	100%
DANÇA DE RODA Total		75%	79%	85%
IMPROVISO	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	92%	92%	67%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	92%	92%	92%
	Ouviu com atenção as instruções?	92%	92%	83%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	67%	67%	50%
IMPROVISO Total		85%	85%	73%
MESTRE	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	83%	60%	93%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	83%	60%	93%
	Ouviu com atenção as instruções?	75%	67%	93%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	67%	60%	67%
MESTRE Total		77%	62%	87%
SONOPLASTIA	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	100%	67%	100%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	100%	73%	89%
	Ouviu com atenção as instruções?	100%	80%	100%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	56%	67%	67%
SONOPLASTIA Total		89%	72%	89%
TAL TATU	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	73%	83%	83%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	67%	75%	83%
	Ouviu com atenção as instruções?	73%	75%	83%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	47%	50%	75%
TAL TATU Total		65%	71%	81%
TUM PA	Conseguiu manter a concentração e participação na atividade mesmo na vez do outro?	75%	83%	73%
	Manteve-se atento à atividade na tentativa de executá-la de acordo com as regras?	67%	92%	73%
	Ouviu com atenção as instruções?	75%	92%	80%
	Precisou de novas instruções ao longo da atividade?	67%	75%	67%
TUM PA Total		71%	85%	73%

Para a leitura da tabela 3 é necessário considerar que o indicador “Precisou de novas instruções ao longo da atividade?” é um indicador inversamente proporcional conforme descrito anteriormente nos *Crítérios de avaliação*. Assim, esse indicador expõe que quanto maior o percentual demonstrado na tabela, menos ajuda o aluno precisou para realizar a atividade e *vice versa*.

Observou-se, pelos dados da Tabela 3, que as atividades “Copos” e “Tal tatu” foram as que tiveram uma diferença mais significativa no critério Atenção/Concentração, considerando-se a primeira e a última vez em que foram realizadas. Foi possível notar também uma melhora em quase todos os indicadores nas atividades “Copos”, “Dança de roda”, “Mestre” e “Tal tatu” o que sugere que, a partir do processo de aprendizagem e repetição dessas atividades, os alunos mantiveram-se mais atentos e concentrados durante a realização da atividade

Nas atividades “Aponte o que ouviu”, “Criar história”, “Criar Ritmo”, “Sonoplastia” e “Tuma Pa” notou-se, entretanto, discreta flutuabilidade da atenção e da concentração, considerando-se cada uma das três vezes em que as atividades foram propostas. Essa tendência pode indicar que a variação estaria mais relacionada a outros fatores que não foram possíveis de serem quantificados e menos vinculada ao fator aprendizagem.

Tabela 4 - Percentual de aproveitamento dos alunos no critério Persistência em cada atividade nas três vezes em que foi realizada

Tabela 4 -				
ATIVIDADES	Critérios	Soma %total	Soma %total	Soma %total
APONTE O QUE OUVIU	Pediu ou prestou ajuda?	42%	75%	83%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	67%	100%	100%
APONTE O QUE OUVIU Total		54%	88%	92%
BASTÃO	Pediu ou prestou ajuda?	33%	73%	60%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	93%	93%	93%
BASTÃO Total		63%	83%	77%
CARRUAGEM	Pediu ou prestou ajuda?	53%	56%	100%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	93%	89%	100%
CARRUAGEM Total		73%	72%	100%
CRIAR HISTORIA	Pediu ou prestou ajuda?	33%	58%	50%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	75%	75%	67%
CRIAR HISTORIA Total		54%	67%	58%
COPOS	Pediu ou prestou ajuda?	89%	83%	47%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	89%	100%	100%
COPOS Total		89%	92%	73%
CRIAR RITMO	Pediu ou prestou ajuda?	60%	42%	42%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	73%	67%	92%
CRIAR RITMO Total		67%	54%	67%
DANÇA DE RODA	Pediu ou prestou ajuda?	75%	92%	50%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	93%	100%	100%
DANÇA DE RODA Total		85%	96%	75%
IMPROVISO	Pediu ou prestou ajuda?	58%	42%	50%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	100%	100%	100%
IMPROVISO Total		79%	71%	75%
MESTRE	Pediu ou prestou ajuda?	58%	60%	67%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	58%	67%	100%
MESTRE Total		58%	63%	83%
SONOPLASTIA	Pediu ou prestou ajuda?	44%	33%	78%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	100%	87%	89%
SONOPLASTIA Total		72%	60%	83%
TAL TATU	Pediu ou prestou ajuda?	53%	33%	33%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	80%	83%	92%
TAL TATU Total		67%	58%	63%
TUM PA	Pediu ou prestou ajuda?	58%	50%	93%
	Tentou realizar e acompanhar a tarefa mesmo com dificuldades?	100%	92%	100%
TUM PA Total		79%	71%	97%

Pela Tabela 4, no critério persistência algumas atividades se destacaram, como se observou pela diferença de percentual entre a primeira e a última vez em que foram realizadas. São elas: “Aponte o que ouviu”, “Carruagem”, “Mestre” e “Tum Pá”. Os resultados apontaram para uma mudança de atitude dos alunos frente às dificuldades encontradas para a realização das atividades. Esses resultados foram bastante animadores, uma vez que, conforme discutido anteriormente, a atitude ativa do aluno para enfrentar as barreiras de aprendizagem é um fator de grande importância para seu desenvolvimento.

Nesse critério, o papel da repetição e do fator aprendizagem pode ter sido importante para proporcionar aos alunos condições de superar as próprias limitações. A

partir do momento em que os alunos se familiarizaram com a atividade, tiveram mais facilidade de executá-la superando suas próprias dificuldades iniciais.

Tabela 5- Percentual de aproveitamento dos alunos no critério Criatividade em cada atividade nas três vezes em que foi realizada

Tabela 5				
ATIVIDADES	Critérios	%total	%total	%total
CRIAR HISTÓRIA	a)Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritimo, história, música, etc.	50%	75%	75%
	b) O aluno buscou adequar as atividades criativas à proposta? ((Indicador utilizado apenas na atividade de Criar história).	50%	67%	67%
	O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? (Apresenta mais de uma solução, mais de um final, etc)	50%	58%	58%
CRIAR HISTÓRIA Total		50%	67%	67%
CRIAR RITMO	a)Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritimo, história, música, etc.	80%	67%	75%
	O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? (Apresenta mais de uma solução, mais de um final, etc)	60%	67%	75%
CRIAR RITMO Total		70%	67%	75%
IMPROVISO	a)Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritimo, história, música, etc.	83%	42%	42%
	O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? (Apresenta mais de uma solução, mais de um final, etc)	67%	67%	33%
IMPROVISO Total		75%	54%	38%
MESTRE	a)Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritimo, história, música, etc.	33%	60%	67%
	O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? (Apresenta mais de uma solução, mais de um final, etc)	33%	67%	67%
MESTRE Total		33%	63%	67%
SONOPLASTIA	a)Desenvolveu a atividade criando novos conteúdos a partir da proposta inicial? Ex: Ritimo, história, música, etc.	78%	60%	89%
	O aluno teve fluência para propor novas ideias e propostas? (Apresenta mais de uma solução, mais de um final, etc)	78%	53%	78%
SONOPLASTIA Total		78%	57%	83%
Obs: Foi realizada uma proporção considerando as variáveis nota máxima que o aluno poderia ter tirado e a que ele realmente tirou, descontadas também suas faltas e os critérios não aplicáveis à atividade.				

Pela Tabela5, observou-se que houve considerável melhora no desempenho dos alunos entre a primeira e a terceira vez em que a atividade foi apresentada, exceto pela dinâmica “Improviso”.

Conforme já explicitado, a atividade “Criar história” foi bastante difícil de ser compreendida e realizada pelos alunos. Na primeira vez em que foi apresentada, de

acordo com o diário de campo, os alunos não conseguiram propor nenhuma continuação para a história. No entanto, na terceira vez, os alunos conseguiram, em sua maioria, entender a proposta e propor novos conteúdos. Um deles Adriano, por exemplo, na primeira e na segunda vez apenas descreveu a imagem da carta ex: - “Aqui é um menino. Ele está triste, está chorando olha” (descrição da imagem de um menino triste desenhado na carta). Já na terceira vez, deixou de descrever. Ou seja, saiu do concreto (a carta) para se utilizar de elementos da fantasia, um recurso abstrato, para dar continuidade à história. Na terceira vez Adriano finaliza a história com a seguinte frase: - “ela (a enfermeira personagem principal da história criada pelos alunos) foi tirar férias na montanha onde morava um dragão” (criação do aluno a partir da carta que continha uma imagem de uma montanha).

O que foi notado ao longo das aulas em que foram realizadas as atividades de criatividade, conforme registro em diário de campo, é que os alunos tinham pouca familiaridade com o processo de contação de história. Faltavam-lhes alguns recursos de compreensão do que é uma história, de como é composta (sua estrutura) etc. Assim, foi levantada a hipótese de que a dificuldade para a realização da atividade esteja relacionada a uma deficiência circunstancial - termo proposto por Mantoan (1994) e discutido anteriormente - para referir-se mais a uma falta de oportunidade e de estímulo para a aprendizagem do que à própria deficiência orgânica do sujeito. Esse déficit pode também ser pensado para a questão da produção musical, tanto na atividade “Criar ritmo” quanto na atividade “Improviso”. A pouca familiaridade com os instrumentos, por mais simples que fossem (chocalho, pau de chuva, gongo, xilofone, instrumentos de percussão), pode justificar a dificuldade na produção de novos conteúdos.

A atividade “Sonoplastia” teve ótimo aproveitamento dos alunos, o que surpreendeu um pouco, dada a complexidade da proposta. Os alunos empenharam-se em produzir sons acompanhando a história (Anexo 2), fazendo sons de madeira, sons alegres ou tristes, conforme a história. Observou-se que, ao longo dessa atividade, os alunos não se recusaram a participar dizendo que não sabiam. Esse fato levou novamente à hipótese de que, quando a produção foi individual porém esteve difundida no coletivo, ou seja, quando todos os alunos puderam tocar os instrumentos livremente, no momento em que acharam adequado, o grau de exposição foi menor, o que justificaria o maior percentual de participação e produção.

A imaginação e a criatividade são de grande valia para o desenvolvimento do ser humano e para a melhor adaptação dos sujeitos ao meio social. Ambas alimentam a razão e a memória, interagem com elas e produzem novas combinações de elementos. Possuem, pois, importância inegável na vida humana (CASTRO, 2006). Os dados da Tabela 5 indicam que, entre a primeira e a terceira vez que a atividade foi realizada, houve um processo de aprendizagem. Dessa forma é importante ressaltar que, por mais que as atividades voltadas para o desenvolvimento da criatividade representem um desafio maior em se tratando de alunos deficientes intelectuais, é necessário que haja um investimento de ações voltadas para o aprimoramento dessa habilidade.

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos e intervenções realizadas neste trabalho foi possível levantar alguns pontos de relevada importância para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Ficou bastante evidenciado ao longo das realizações das atividades propostas que o caráter lúdico das mesmas facilitou o envolvimento e a participação dos alunos. A atividade mais efetiva na promoção de uma atmosfera de diversão, de lazer e de bem-estar, conforme apontado nos resultados, garantiu um alto percentual de participação (“Dança de roda”). As atividades que proporcionaram um ambiente lúdico ganharam grande importância neste estudo porque evitaram a formação de um ambiente em que as dificuldades dos sujeitos sobressaíssem em detrimento das habilidades individuais. O envolvimento afetivo em relação ao próprio processo de aprendizagem, como foi visto, contribuiu para que os alunos pudessem superar as próprias dificuldades. Concluiu-se daí a importância assumida pelas atividades em que os alunos participaram e desempenharam um papel ativo frente ao trabalho.

Outro fator também observado que tendeu a dificultar ou a facilitar a participação e a produção do aluno nas atividades envolveu sua maior ou menor exposição perante o grupo. Notou-se que houve maior tendência dos alunos em participar das atividades quando suas respostas e produções puderam estar diluídas no grupo, quando todos participaram e contribuíram ao mesmo tempo. As atividades em que cada aluno teve que criar algo por conta própria, diante do grupo todo, constituíram um desafio difícil de ser vencido. Ainda se pode destacar que quando o foco da atividade não esteve na resposta certa ou errada do aluno e, sim, no processo de continuação e produção da música ou da brincadeira, por exemplo, os alunos também tenderam a participar e a se envolver mais.

Alguns recursos utilizados nas atividades, tais como um bastão ou os instrumentos musicais, tiveram importante papel mediador da interação do aluno com o grupo e com a experimentadora, e como tal foram identificados. Esses objetos facilitaram a comunicação e a expressão dos alunos, proporcionando a esses sujeitos uma forma de conhecer o mundo e seus fenômenos. Segundo Benezon (1988), os instrumentos musicais podem ser considerados como instrumentos de comunicação terapêutica, favorecendo a integração entre duas ou mais pessoas. Neste estudo, as

atividades que se utilizaram desses recursos obtiveram alto percentual de atenção dos alunos.

Foi observado que as atividades mais fáceis de serem realizadas e que tiveram aceitabilidade inicial elevada foram aquelas em que o aluno pôde aprender e entender as instruções a partir de um modelo. Foi o caso de “Dança de roda”, “Tum pá” e “Bastão” que, desde o início, obtiveram elevado percentual de participação.

As atividades de criatividade, principalmente “Criar história”, “Criar ritmo” e “Improviso”, mostraram-se bastante desafiadoras, tanto para os alunos quanto para a experimentadora. Elas demandaram dos alunos um nível maior de abstração e imaginação, pois, a partir de um modelo, eles precisaram propor algo novo. Constatou-se, no entanto, que, com a repetição das atividades, houve um processo de aprendizagem, além de significativa melhora no percentual de participação, de atenção e da própria produção criativa dos alunos. Com base em tal constatação, foi possível concluir que essas atividades precisam de um grau de investimento maior - com mais repetições e estímulos -, do que aquelas dinâmicas cuja aprendizagem se baseia na imitação. Levantou-se também a hipótese de que a dificuldade para a realização dessas atividades poderia estar associada a déficits circunstanciais ligados ao processo de ensino desses alunos e, não tanto, a questões orgânicas.

Ressalta-se ainda que a repetição e o fator aprendizagem mostraram-se importantes no papel de estimular os alunos à superação das próprias dificuldades. Assim, identificou-se que, na maioria das atividades, no critério Persistência, os percentuais obtidos pelos alunos foram mais altos na última do que na primeira vez em que a atividade foi realizada. Por essa constatação foi possível concluir que houve mudança de postura frente às dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas. A repetição permitiu a eles que se familiarizassem com a atividade, que encontrassem mais facilidade em executá-la e que, finalmente, a aprendessem, superando os próprios obstáculos da aprendizagem inicial.

Pelas razões apontadas e pelo trabalho que foi desenvolvido por esta pesquisa com os alunos da ONG Caminhando, este estudo concluiu que, quando se proporciona ao aluno com deficiência intelectual um espaço de diversão e descontração voltado a criar um ambiente de estimulação cognitiva, a tendência é que, a longo prazo, ele supere

algumas de suas dificuldades e deficiências circunstanciais, no desenvolvimento de habilidades como atenção, criatividade e psicomotricidade.

A estruturação metodológica deste trabalho possibilitou identificar alguns elementos das atividades, por exemplo, que tiveram maior ou menor potencial de estimular algumas habilidades dos alunos. As anotações sistemáticas sobre a participação, atenção, persistência e criatividades dos alunos permitiram ao experimentador/professor além de uma forma de avaliar as atividades, também foi possível identificar algumas peculiaridades, necessidades de alguns alunos, preferências e particularidades da turma. Assim, foi possível, a partir da primeira análise/intervenção, pensar em novos projetos de trabalho com os alunos, a partir das necessidades previamente identificadas.

Dessa forma, as atividades de criatividade poderiam ser desenvolvidas, como proposta de futuros projetos, retomando alguns aspectos não abarcados por essa pesquisa. No caso da atividade “Criar história”, por exemplo, poderia pensar-se em um processo que proporcionasse aos alunos o contato com o mundo da literatura e da fantasia, partindo de intervenções como “Contação de histórias”, realizando com os alunos atividades com personagens, com representações e com elementos constituintes das histórias, entre outras. A partir desse contato inicial, será possível propor atividades mais abstratas e criativas. Um desdobramento desse processo poderia ser a reprodução, criação e teatralização de histórias, com o auxílio de recursos musicais (instrumentos, ritmo, melodia etc.). Familiarizados com esse ambiente lúdico e acolhedor – e distantes de qualquer forma de segregação - os alunos poderiam desenvolver novas produções. Essas poderiam ser algumas das estratégias que proporcionariam aos alunos com deficiência intelectual um ambiente de estimulação cognitiva. Inseridos nesse ambiente, sentindo-se parte dele e nele encontrando apoio, os alunos poderiam superar as dificuldades de uma deficiência situacional e, estabelecendo trocas com o meio, poderiam vencer o desafio de realizar atividades mais criativas e abstratas, que proporcionariam a eles maiores oportunidades para apropriarem-se da construção de novos conhecimentos.

Ainda pensando em pesquisas futuras, seria interessante a elaboração de um instrumento de avaliação das intervenções da experimentadora em relação à maneira de propor e conduzir as atividades, criando-se uma forma de medir, calcular e comparar

variáveis. Por essa nova pesquisa, seria possível perceber, com maior clareza e exatidão, o impacto dessas intervenções nos resultados finais dos quesitos Participação, Atenção, Persistência e Criatividade dos alunos frente às tarefas a eles propostas. Entendemos que a forma como a experimentadora intervêm, explica, propõe uma determinada atividade pode interferir diretamente no resultado.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. **Educação Lúdica -Técnicas e jogos Pedagógicos**. 11ª edição. São Paulo: oyola, 2003.
- ARNAL, L.S.P.; MORI N. N. R. **Educação Escolar Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2.
- BALLONE, G. J. A. **Música e o Cérebro**. In: PsiqWeb, Internet, 2010. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/>>. Acesso em: 03 de maio de 2015
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. In: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015
- BUCHALLA, C. M.; FARIAS, N. A. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde, Usos e Perspectivas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, 2005; 8(2): 187 – 193.
- CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D. M. M. A. **Nova Concepção de Deficiência Mental segundo a American Association on Mental Retardation. AAMR: 2002**. Temas em Psicologia da SBP. 2003, Vol. 11, nº 2, 147 -156.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 95-125. In: REV. PSICOPEDAGIA. vol.23 nº.70. São Paulo, 2006.
- CUERVO, L. **Musicalidade na Performance**. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre.
- CUERVO, L. **Articulações entre Música, Educação e Neurociências: Ideias para o Ensino Superior**. In: 7 SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2011, Brasília. Anais do 7 SIMCAM. Brasília: UNB, 2011.
- DIAS, I. **O Lúdico**. In: EDUCAÇÃO & COMUNICAÇÃO. Nº 8, 2005, pp. 122-133. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2014
- DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: reflexões sobre a efetivação do direito a educação**. 2010. 156p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem** :Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo, SP: Perspectiva S., 2000.

JANZEN, T. B. **Pistas para compreender a mente musical**. In: REVISTA COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Vol. 3, nº1. 2008.

LUCADO, Max. **Você é especial**. United Press (editora virtual). Distribuidora Hagnos, 2004. In: GIUGUIMARÃES ARTEBLOG.

Disponível em: <http://giuguimaraes.arteblog.com.br/497227/Contacao-de-historias-com-o-livro-Voce-e-especial-do-Max-Lucado/?__hsc>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Intelectual – Novos caminhos educacionais**. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

MARTINS, P. N. **Efeito da educação musical na promoção das habilidades sociais e escolares em crianças**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, 2014.

MERRIAN, A. O. **The anthropology of music**. Evanston, Illinois, EUA: Northwestern University Press, 1964.

MOTA, A.F. **Programade Estimulação Cognitiva Para Alunos com Dificuldades Educativas Especiais** – Guimarães, Portugal: Universidade do Minho, 2006.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/6353>>. Acesso em: 15 de agosto de 2014

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Lisboa, Portugal, 2004.

PADILHA, M. **A Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**- Dissertação (Mestrado). Covilhã, Portugal. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira do Interior, 2008.

SANTANA, S. M., ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B. **Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva**. ESTUDOS DE PSICOLOGIA.RN, Natal. v.11 n.1. Natal jan./abr. 2006. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100009>>. Acesso em: 09 de abril de 2015

WEIGSDING J. A.; BARBOSA, C. P. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62, 2013.

ZATORRE, R.; MCGILL, J. **Music, The foof of neuroscience?** Nature 434, p.312-315, 2005.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Modelo: Representante Legal)

Prezado participante/ Representante Legal:

Sou estudante do curso de graduação na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa, como Trabalho de Conclusão de Curso, sob supervisão da professora Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, cujo objetivo consiste em elaborar, aplicar e analisar um projeto de intervenção, que possa facilitar o desenvolvimento das funções: atenção, criatividade e psicomotricidade de indivíduos com Deficiência Intelectual. A pesquisa será realizada na ONG Caminhando – Núcleo de Educação e Ação Social, situada na zona Sul de São Paulo, tendo como participantes alguns alunos desta instituição. Assim foram selecionadas e desenvolvidas 12 atividades, de caráter lúdico, envolvendo jogos, brincadeiras e propostas musicais, que serão propostas ao longo de aproximadamente 18 aulas, ministradas 3 vezes por semana.

A participação de seu dependente na pesquisa implica em frequentar as aulas do Caminhando – Núcleo de Educação e Ação Social no período da manhã, horário em que serão realizadas as aulas.

A participação nesse estudo é voluntária e se você e seu dependente decidirem não participar ou quiserem desistir de continuar em qualquer momento, têm absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade e a dos participantes serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente vocês estão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, tel (11) 982228246.

Atenciosamente,

Milene Tramansoli Resende
Pesquisadora
Matrícula: RA00032748

Local e data

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro
Profa. Orientadora
CRP/

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Estou ciente da concordância do meu dependente com relação a sua participação na pesquisa. Este formulário está assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação do meu dependente nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome e assinatura do responsável

Local e data

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, [informar nome completo], [informar nome do cargo que ocupa na instituição], RG N°, CPF N°, AUTORIZO Milene Tramansoli Resende RG: 44.250.147-X, CPF: 351.047.448-17 aluna do curso de Psicologia da PUC-SP, RA:00032748, sob orientação da Prof. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, RG: [...] CPF: [...] a realizar o estudo intitulado “Estimulação da atenção, criatividade e psicomotricidade de indivíduos com deficiência intelectual por meio de recursos lúdicos e musicais”. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

[Localidade], [dia] de [mês] de [ano].

[assinatura do responsável institucional]

[carimbo com nome, cargo e ato de indicação do cargo]



"Facilitar e Incluir social e o desenvolvimento de pessoas com deficiência,
por meio da educação e da cultura."

Caminhando
Núcleo de Educação e Ação Social

Pág. 1 de 1

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

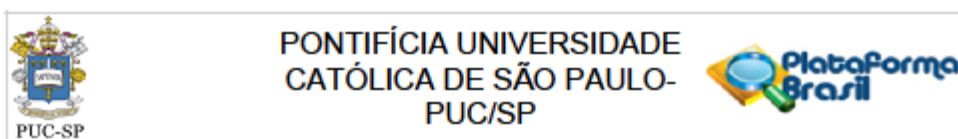
Tu, **Ricardo Lima Martins Furtado de Souza**, Coordenador Geral do Caminhando Núcleo de Educação e Ação Social, RG Nº 3648133, CPF N° 770.311.801-49, **ALYDIZO Milene Tramansoli Resende** RG: 44.250.147-X, CPF: 351.947.448-17 aluna do curso de Psicologia da PUC-SP, RA:00032748, sob orientação da Prof. Dra. Marilda Pietro de Oliveira Ribeiro, RG: 45.766-13 CPF: 375.417.808-63 a realizar o estudo intitulado "**Estimulação da atenção, criatividade e psicomotricidade de indivíduos com deficiência intelectual por meio de recursos lúdicos e musicais**" do qual participarão alunos deste estabelecimento. Foi informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

São Paulo, 14 de janeiro de 2015.

Ricardo Lima Martins Furtado de Souza

Ricardo Furtado
Coordenador/Gerente
CSP 06/102013

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estimulação da atenção criatividade e psicomotricidade de indivíduos com deficiência intelectual por meio de recursos lúdicos e musicais

Pesquisador: Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43827815.6.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.022.900

Data da Relatoria: 20/04/2015

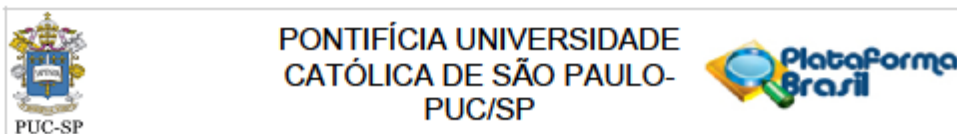
Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Psicologia, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FCHS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Milene Tramansoli Resende, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro.

A proposta visa "(...) elaborar, aplicar e analisar os resultados de um projeto de intervenção para pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual de uma ONG na Zona Sul de São Paulo, que presta atendimento especializado para essa população. O intuito da intervenção é proporcionar um ambiente de estimulação cognitiva que visa facilitar o desenvolvimento das habilidades: Atenção, Criatividade, e Psicomotricidade em um espaço de diversão e descontração. Para isso optou-se pelo uso de recursos lúdicos e musicais, partindo de um levantamento bibliográfico que demonstra que esses recursos possuem alto potencial de promover a aprendizagem e desenvolvimento."

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br



Continuação do Parecer: 1.022.900

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

O objetivo desse trabalho consiste em elaborar, aplicar, analisar e avaliar um projeto de intervenção que possa facilitar o desenvolvimento das funções: atenção, criatividade e psicomotricidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

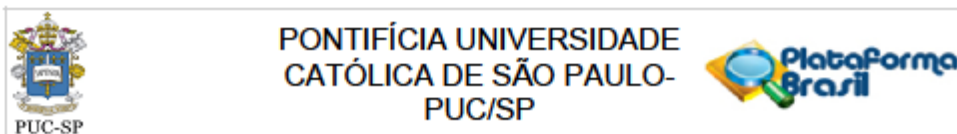
Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C			
Bairro: Perdizes		CEP: 05.015-001	
UF: SP	Município: SAO PAULO		
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466	E-mail: cometica@pucsp.br	



Continuação do Parecer: 1.022.900

- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 14 de Abril de 2015

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puccsp.br

ANEXO 2

VOCÊ É ESPECIAL (Max Lucado)

Era uma vez, um povo chamado xulingo. Os xulingos eram pequenos seres, feitos de madeira. Toda essa gente de madeira tinha sido feita por um carpinteiro chamado Eli. A oficina onde ele trabalhava ficava no alto de um morro, de onde se avistava a aldeia dos xulingos.

Cada xilungo era diferente dos outros. Uns tinham narizes bem grandes, outros tinham olhos enormes. Alguns eram altos, e outros bem baixinhos. Uns usavam chapéus, outros usavam casacos. Todos eles, porém, tinham sido feitos pelo mesmo carpinteiro e moravam na mesma aldeia.

E o dia inteiro, todos os dias, os xulingos só faziam uma coisa: colocavam adesivos uns nos outros. Cada xulungo tinha uma caixinha com adesivos dourados, em forma de estrela, e uma caixinha com adesivos cinzentos, em forma de bola. Em toda aldeia, indo e vindo pelas ruas, os xulingos passavam dia após dia colando estrelas e bolas uns nos outros.

Os mais bonitos, feitos de madeira lisa e tinta brilhante, sempre ganhavam. Mas, se a madeira era áspera ou se a tinta descascava, os xulingos colocavam bolas cinzentas. Os xulingos que tinham algum talento também ganhavam estrelas. Alguns xulingos, porém, não sabiam fazer muita coisa. Esses ganhavam bolinhas cinzentas.

Marcelino era um desses. Ele tentava pular bem alto como os outros, mas sempre caía. E, quando caía, os outros xulingos se juntavam à volta dele e lhe davam bolinhas cinzentas

Às vezes, quando caía, sua madeira ficava arranhada, e, assim, os outros colavam mais bolinhas cinzentas nele.

Aí, quando ele tentava explicar porque tinha caído, dizia alguma coisa do jeito errado, e os xulingos colocavam mais bolinhas cinzentas nele. Depois de algum tempo, Marcelino tinha tantas bolinhas que nem queria sair de casa. Tinha medo de fazer alguma bobagem, porque os xulingos iriam colar nele mais uma bolinha.

- Ele merece ficar coberto de bolinhas cinzentas – as pessoas de madeira diziam umas às outras. – Ele não é um bom xulungo.

Depois de algum tempo, Marcinelo começou a acreditar neles. E vivia dizendo:

- Eu não sou um bom xulingo.

Certo dia, Marcinelo encontrou uma xulinga diferente de todas que ele conhecia. Ela não tinha nem estrelas nem bolinhas. Só madeira. O nome dela era Lúcia.

E não era porque outros xulingos não tentassem colar adesivos em Lúcia. É que os adesivos não ficavam.

É assim que eu quero ser, pensou Marcinelo. Não quero ficar com as marcas de outras pessoas.

Então, ele perguntou à xulinga que não tinha adesivos como é que ela conseguia ficar assim.

- É fácil – respondeu Lúcia – todo dia, vou visitar Eli.

-Eli?

-Sim, Eli, o carpinteiro. Fico lá na oficina com ele.

-Por quê?

- Por que você não descobre por si mesmo? Suba o morro. Ele está lá em cima. E, dizendo isso, a xulinga que não tinha adesivos virou e foi embora, saltitando.

- Mas será que ele vai querer me ver? – gritou Marcinelo. Lúcia não ouviu.

Assim Marcinelo foi para casa. Sentou-se junto à janela e observou toda aquela gente de madeira andando de um lado para outro, colando estrelas e bolinhas uns nos outros.

- Isso não é certo. – disse ele baixinho para si mesmo.

E decidiu ir ver Eli.

Marcinelo subiu pelo caminho estreito até o alto do morro e entrou na enorme oficina.

Seus olhos de madeira se arregalaram com o tamanho das coisas. Ele engoliu em seco.

- Eu não fico aqui não! – e virou-se para ir embora.

Foi então que ouviu alguém dizer seu nome.

- Marcinele? – a voz era profunda e forte.

Marcinele parou.

- Marcinele! Que alegria ver você. Chegue mais! Quero ver você bem de perto.

Marcinele virou bem devagar e olhou para o enorme carpinteiro.

- Você sabe o meu nome? – perguntou o pequeno xulingo.

- É claro que sei. Fui eu que fiz você.

Eli se curvou, levantou Marcinele e o colocou sentado no banco.

- Huuummm! – disse pensativo o carpinteiro, olhando para todas aquelas bolinhas cinzentas. – Parece que você recebeu muitos adesivos ruins.

- Eu não queria que isso acontecesse, Eli, eu me esforcei para ganhar estrelas.

- Você não precisa se defender comigo, amiguinho. Eu não me importo com o que os outros xulingos pensam.

- Não?

- Não, e você também não precisa se importar. Quem são eles para dar estrelas ou bolinhas? São apenas xulingos como você. O que eles pensam, não importa, Marcinele. A única coisa que importa é o que eu penso. E eu penso que você é muito especial.

Marcinele deu uma risada.

- Eu, especial? Por quê? Não sei correr. Não consigo pular. Minha tinta está descascando. Por que eu seria importante para você?

Eli olhou para Marcinele, colocou suas mãos enormes naqueles pequenos ombros de madeira, e disse bem devagarinho:

- Porque você é meu. Por isso, você é importante para mim

Nunca ninguém havia olhado assim para Marcinele – Muito menos o seu Criador.

Ele nem sabia o que dizer.

- Todo dia, tenho esperado a sua visita – explicou Eli. – Eu vim porque encontrei alguém que não tinha marcas. – Disse Marcinelo.

- Eu sei. Ela me falou sobre você.

- Por que os adesivos não colam nela?

O criador dos xulingos falou bem mansinho:

- Porque ela decidiu que o que eu penso é mais importante do que o que eles pensam. Os adesivos só colam se você deixar que colem.

- O quê?

- Os adesivos só colam se eles forem importantes para você. Quanto mais você confiar no meu amor, menos vai se importar com os adesivos dos xulingos.

- Acho que não estou entendendo.

Eli sorriu e disse:

- Você vai entender, mas levará tempo. Você tem muitos adesivos. Por enquanto, basta vir me visitar todo dia, e eu lhe direi como você é importante para mim.

- Eli ergueu Marcinelo do banco e o colocou no chão.

- Lembre-se – disse Eli quando o xulingo saía pela porta - Você é especial porque eu o fiz. E eu não cometo erros.

Marcinelo nem parou, mas lá no fundo de seu coração pensou: acho que ele realmente se importa comigo.

E, quando ele pensou assim, uma bolinha cinzenta caiu ao chão.

