

Educação, Saúde & Tecnologia



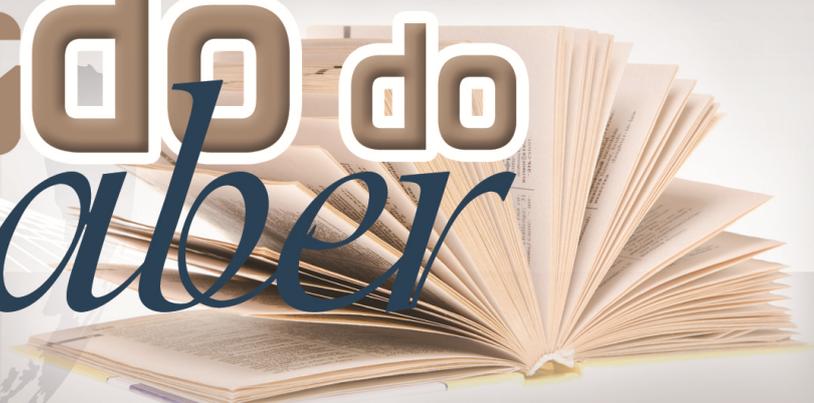
2012

Revista Eletrônica

Método do

Saber

ISSN: 2177-0875-SP



SUMÁRIO

DADOS GERAIS

A REVISTA CIENTÍFICA MÉTODO DO SABER	02
--	----

ARTIGOS

1. CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES INICIAIS.....	03
2. AS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS COMO FERRAMENTA.....	21
3. APLICAÇÃO DE LUZ PULSADA EM DEPILAÇÃO DE PELOS BRANCOS.....	35
4. IMAGEM NO DIAGNÓSTICO DA DISPLASIA COXOFEMORAL CANINA.....	50

EU VI NA PRÁTICA

RELATÓRIO DE ATIVIDADE EXTERNA – ATELIÊ DOS SABORES.....	58
--	----

INFORMAÇÕES GERAIS

CORPO EDITORIAL	62
-----------------------	----

REVISTA CIENTÍFICA 'MÉTODO DO SABER'

Introdução e Justificativa

O Projeto da Revista Científica, "Método do Saber", é uma iniciativa proposta e desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Faculdade Método e coordenada pela Prof^a. Patrícia Rodrigues, Prof. Olavo Egídio Alioto e Persio Nakamoto, com o apoio dos demais docentes do curso.

Este Projeto visa, inicialmente, inserir os alunos no universo acadêmico, ou seja, da produção e disseminação de pesquisas científicas e estimular a pesquisa, a leitura e a elaboração de textos acadêmicos, contribuindo para a sua formação.

A revista visa, também, à reflexão, à crítica e ao incentivo à leitura, por meio das edições de vários tipos de textos, entrevistas, artigos, e informações atualizadas sobre a área, criando e efetivando o acesso real dos usuários/alunos ao universo acadêmico, pois, a web inverteu o processo de produção acadêmica, possibilitando primeiro divulgar a informação e depois imprimi-la (antes só era possível a partir da impressão com custos altos, A divulgação de ideias).

Partimos do suposto de que a informação científica é o insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico, e os avanços das áreas de conhecimento, isto é, um processo contínuo em que a informação científica contribui para o desenvolvimento científico, e este, por sua vez, gera novos conteúdos realimentando todo o processo.

Objetivos

- Criar um veículo de debate teórico/metodológico auxiliando no processo de Formação Inicial e Continuada;
- Dinamizar publicações da produção dos professores, dos alunos e demais pesquisadores da área de Educação;
- Espaço para divulgação das experiências, ideias e propostas dos professores, alunos e demais interessados nos temas e problemas da Educação.

CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES INICIAIS: passos para a inclusão.

Raimunda de Sousa¹, Tatiane de Moura Milane¹, Patrícia Rodrigues²

¹ Alunas do Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva e Licenciadas em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo.

² Mestre em Educação (USP), Especialista em EAD (SENAC-SP), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Licenciada em Pedagogia (UNINOVE)

Resumo

O presente artigo teve como finalidade investigar o que é preciso para que a inclusão de crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais ocorra efetivamente. Para tanto, foi realizada uma fundamentação teórica sobre o assunto e uma pesquisa de campo, desenvolvida mediante um questionário composto por 10 (dez) perguntas interpretativas. Os sujeitos da pesquisa foram 5 (cinco) professores de escolas públicas com alunos com SD em suas salas de aula. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com verificação individual das questões. Por meio das respostas e da fundamentação teórica, observou-se que estamos no caminho certo para a verdadeira inclusão, porém, ainda existem muitos empecilhos dentre os quais se podem citar: falta de estrutura das escolas; ausência de recursos adequados para se trabalhar com esses educandos, problema na formação dos educadores e também a escassez de investimento por parte dos nossos governantes.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental.

Introdução

Esta pesquisa investigou o que é preciso para a inclusão de crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foi feita uma sondagem em escolas sobre como efetivamente acontece a inclusão, como é a aprendizagem da criança incluída e quais são as expectativas dos educadores em relação a esses alunos. Buscou-se principalmente mostrar quais os pontos que precisam ser modificados e/ou repensados em relação a esta inclusão.

Neste estudo, primeiramente, houve uma breve explanação sobre a Síndrome de Down, com descrição sucinta sobre sua origem, as características e o

diagnóstico. Posteriormente, apresentaram-se as principais leis que embasam a educação inclusiva, tanto no Brasil como no mundo. Em seguida, foram descritas algumas barreiras que precisam ser removidas para que a inclusão aconteça efetivamente no atual contexto educacional. Por último, apresenta-se a pesquisa propriamente dita, para a qual foi elaborado um questionário composto por 10 (dez) perguntas interpretativas, aplicado a 5 (cinco) professores de escolas públicas que tenham alunos com SD em suas salas de aula. As questões buscavam verificar o que é preciso para a inclusão de crianças com SD nas séries iniciais; os pontos favoráveis da inclusão; como ocorre a aprendizagem dos alunos com SD; as adaptações curriculares necessárias e os recursos utilizados com alunos com SD; e como tem sido a avaliação dos alunos com SD nas séries iniciais.

Síndrome de Down – diagnóstico e características

Segundo González (2007), a Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética, caracterizada pela presença de um cromossomo a mais no par 21, chamada de trissomia 21. A SD, relatada em 1866 pelo médico John Langdon Down que verificou características desta síndrome em algumas crianças com atraso intelectual, pode ocorrer de três formas: a trissomia simples, translocação e mosaïcismo.

A trissomia simples, em que todas as células possuem 47 cromossomos, é a forma mais comum e representa cerca de 90% dos casos. Na translocação, o cromossomo extra do par 21 fica unido a um cromossomo de outro par. Já no mosaïcismo, o que ocorre é um erro da distribuição dos cromossomos na segunda ou terceira divisão celular. Nesse caso, tanto o óvulo como o espermatozóide têm um número normal de cromossomos, podendo se dividir normalmente, porém, num momento determinado, uma das células se divide anormalmente, tendo como resultado uma célula com 47 cromossomos e outra com 45. (GONZÁLEZ, 2007)

O diagnóstico da SD é feito por meio de um estudo cromossômico. (cariótipo). Segundo Voivodic (2008), cariótipo corresponde à identidade genética do ser

humano e é por meio de um exame conhecido como cariograma que se é possível obtê-lo. A partir de uma ultrassonografia, também podemos fazer o diagnóstico da SD, vendo a dobra ou espessura da nuca.

Ainda sobre o diagnóstico da SD, Costa (2011) nos apresenta que pode ser feito nas primeiras horas de vida pelas características físicas e confirmada posteriormente por análises do cariótipo.

De acordo com Pueschel e Cunningham (1999 apud Costa, 2011), as causas da SD ainda são desconhecidas e, apesar de todos os estudos, a erradicação ainda não é garantida.

Outro fator de risco é a idade da mãe. Mulheres mais velhas, principalmente após os 35 anos, apresentam riscos maiores de terem filhos trissômicos, possivelmente devido ao fato do envelhecimento dos óvulos. Schwartzman (1999 apud PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002) confirma isso no trecho abaixo:

Um dos fatores [...] mais frequentemente associados a esta síndrome é a idade da mãe, pois as mulheres já nascem com uma quantidade de óvulos que envelhecem à medida que elas também envelhecem. Portanto, quanto mais velha a mãe, maior será a probabilidade de incidência da SD. (p. 168)

As características básicas das pessoas com SD são: traços morfológicos¹ próprios do quadro, retardo mental, hipotonia muscular, a cabeça é menor que o normal, mas a parte traseira (occipital) é proeminente. Existem mais de 300 características, entretanto nem todas estão presentes na criança. (GONZÁLEZ, 2007)

O comportamento e o desenvolvimento de pessoas com SD dependem muito dos estímulos que recebe e do meio em que vive. Sobre esse pensamento, Costa (2011) faz a seguinte afirmação:

¹ Traços morfológicos: características relacionadas à forma da pessoa, por exemplo, formato cabeça, das mãos, dos pés e etc.

Não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança [...] cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo. [...] os estímulos e a atenção adequadas dispensadas a essas crianças desde o nascimento podem fazer com que os mesmos superem as expectativas de desenvolvimento. (p. 18)

Ainda sobre esta discussão, Schwartzman (1999 apud VOIVODIC, 2008), adverte:

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo. (p. 42)

Apesar da diferença no tempo de desenvolvimento de uma criança com SD e outra sem, isso não quer dizer que elas não são capazes de se desenvolverem. Voivodic (2008) deixa clara essa afirmação: “O ser humano é muito mais que sua carga biológica, e é por meio de interações com o meio e da qualidade dessas interações, que cada indivíduo se constrói ao longo de sua vida.” (p. 48)

Educação inclusiva: escola para todos

A educação inclusiva é resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e a colaboração de organizações de pessoas com deficiência, pais e educadores no Brasil e no mundo.

No Brasil, pode-se começar pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos

princípios para o ensino e garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.208). As Leis de Diretrizes Curriculares (LDB) e o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) reiteram e complementam os artigos supracitados apresentados na Constituição Brasileira.

Já no contexto mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto. (GIL, 2005)

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Joimtien, Tailândia de 5 a 9 de Março de 1990, com objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesta Declaração, fica claro que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social; tendo como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, reafirmando o compromisso para a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi celebrada na Guatemala, em maio de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à

discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Apesar dos vários documentos e leis que norteiam a inclusão, o que vemos no Brasil é um acompanhamento das posturas internacionais somente por meio das leis, cuja implementação é lenta. Em nosso sistema educacional, encontramos uma integração não planejada, ou seja, a presença de crianças deficientes em classes comuns sem apoio especializado e sem planejamento. (VOIVODIC, 2008)

Para Sánchez (2005), a filosofia da inclusão luta por uma educação que funcione para todos, independentemente de os alunos terem ou não deficiência. Neste contexto, a escola deveria atender às necessidades de todos os alunos, assegurando aqueles com alguma deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem. Contudo, não é isto que presenciamos no contexto escolar brasileiro.

Segundo Gil (2005), para uma verdadeira inclusão, é preciso uma educação que:

[...] respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças. (p.18)

Com o mesmo pensamento, Mantoan (1997 apud Triaca, Nunez; Zilly, 2011), defende a tese de que todas as crianças devem ser aceitas e acolhidas independentemente de suas potencialidades e limitações.

Assim, simplesmente matricular uma criança com deficiência em uma classe comum, é um ponto importante, porém não é o suficiente para que aconteça a inclusão. “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não”. (GIL, 2005, 24)

Fabrcio, Souza e Zimmermann (2007) reforçam essa ideia no trecho abaixo:

[...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (p. 26)

Para que a inclusão ocorra, é preciso que o sistema de ensino tenha recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais. Santos (2002 apud VOIVODIC, 2008), revela que:

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva. (p. 30)

Segundo Gil (2005), o mais importante, na prática da educação inclusiva, é que a família, os professores e a comunidade saibam que a inclusão visa: “garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade” (p. 24).

Já sobre o estudante, é importante destacar que é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem, afinal todos os alunos se beneficiam de um ensino de qualidade e a Escola Inclusiva pode vir a oferecer respostas adequadas às necessidades dos alunos que apresentam desafios específicos.

Batista e Mantoan (2007) acrescentam que aprender é uma ação humana individual, criativa, heterogênea e é regulada por quem está aprendendo, independentemente de sua condição intelectual é mais ou menos privilegiada; são suas palavras:

São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. (p. 17)

Neste contexto, a escola precisa rever suas concepções e mudá-las, recriar suas práticas, rever seu papel, sempre valorizando e reconhecendo as diferenças. (BATISTA e MANTOAN, 2007)

Voivodic (2008) defende a necessidade de uma mudança na maneira de ver a questão da inclusão. Ela prega que a saída, do foco das dificuldades do aluno para a forma como ensiná-lo poderá contribuir para as mudanças na escola, que facilitarão o caminho ao objetivo de fazer com que o aluno participe de atividades e sinta que pode contribuir de alguma forma. Valorizar a diversidade é proporcionar condições para que cada indivíduo desenvolva plenamente seu potencial.

Assim, pode-se concordar com Triarca, Nunez e Zilly (2011), ao defenderem que a educação inclusiva é o primeiro passo decisivo para uma mudança na sociedade.

Inclusão: barreiras que precisam ser removidas

Segundo Guijarro (2005), são várias as barreiras que precisam ser removidas para tornar nossas escolas mais inclusivas, que acolham todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação social. No âmbito educativo, podemos citar três pontos que precisam ser modificados, são eles: mudanças nas concepções e atitudes; mudanças no âmbito das políticas e dos sistemas educacionais e mudanças na prática educacional.

Concepções e atitudes

Valorizar a diversidade é um elemento enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e social; uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças é a condição mais importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. (GUIJARRO, 2005)

Macedo (2005) explicita que, ao lidarmos com as diferenças, algumas vezes, excluímos, ignoramos, enquanto que, outras vezes, aprendemos pouco a pouco a respeitar e, por isso, conviver com as diferenças. Quando se respeita a diversidade e valoriza a singularidade, tem-se a oportunidade de conhecer a pessoa com deficiência e aprender com ela.

Sobre diversidade e as diferenças individuais, Ferreira e Martins (2007) explanam que estas devem ser consideradas como recursos valiosos para promover a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Âmbito das políticas e dos sistemas educacionais

Guijarro (2005) defende veemente que, para ocorrer de forma efetiva essa mudança, são necessários marcos legais e políticas educacionais e intersetoriais² que promovam a inclusão em todas as etapas educacionais. A educação inclusiva tem de ser uma política do Ministério da Educação em seu conjunto, porque implica conseqüentemente em uma transformação da educação como um todo. Por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui no artigo 2, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, porém cabe às escolas organizar-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Colaborando com este pensamento, Mantoan (2004) explicita que a inclusão é uma possibilidade de melhora da educação escolar em favor de todos os alunos

²Que se processa entre vários setores

com ou sem deficiência; depende, contudo de uma disponibilidade interna para enfrentar mudanças e desafios.

As escolas da rede regular devem organizar alguns aspectos que são de suma importância para incluir os alunos com necessidades especiais.

I - professores das classes comuns e da educação especiais capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...]

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (BRASIL, 2001)

Nossas escolas ainda não estão preparadas em relação à estrutura organizacional para a inclusão, o que Mantoan (2004) deixa abaixo:

[...] as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. [...] não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na produção de conteúdos curriculares. (p. 29)

De acordo com Gil (2005), a escola tradicional era aquela onde todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e à mesma forma de avaliação. Os que não se enquadrassem, eram considerados fora dos padrões tidos

como aceitáveis e eram encaminhados para a classe ou escola especial, ou simplesmente eram deixados de lado e desmotivados paravam de estudar.

Partindo desse princípio, Mantoan (2004) argumenta que a sustentação de um projeto escolar inclusivo exige mudanças nas propostas educacionais e na organização curricular. As propostas devem ser feitas a partir de estudos da realidade da escola e do meio em que ela está inserida. Isso demanda ações que devem ser descritas no plano político pedagógico da escola.

O currículo deve ser amplo e flexível para que possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais. Além disso, deve ser significativo e pertinente para todos os alunos. (GUIJARRO, 2005)

De acordo com Triarca, Nunez e Zilly (2011), a escola deve ter um currículo bem elaborado, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e suas aptidões individuais, além de as atividades serem promotoras do efetivo desenvolvimento cognitivo e motor.

Prática educacional

A prática educacional deve sofrer mudança, na escola tradicional essa prática se baseia na transmissão de conhecimentos e na individualização de tarefas. (MANTOAN, 2004)

Para Guijarro (2005), é preciso:

Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação. [...] é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos. [...] Enfoques metodológicos e materiais didáticos que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. (p.13)

Mantoan (2004) ainda prega que, para que as escolas estejam abertas às diferenças, é preciso uma revolução nos processos de ensino e aprendizagem. Na maneira tradicional, há uma competição entre os alunos, busca-se a reprodução e

igualdade nas respostas e nos comportamentos esperados, e o medo de errar impede os educadores e os alunos de contemplarem as diferenças e a singularidade.

Para Bergamo (2010), as práticas inclusivas vêm com um novo conceito, que tem como alicerce uma educação acessível a todas as pessoas, independentemente de suas limitações e/ou possibilidades. Sobre essas práticas inclusivas e direito de igualdades de oportunidades, Ferreira e Martins (2007) nos revelam como deve ser a sala de aula inclusiva e a aprendizagem:

A sala de aula deve ser um espaço de promoção de participação de todos os presentes – de parcerias entre professor e aluno e entre os estudantes, como uma forma de combate à exclusão à discriminação. A aprendizagem na sala de aula deve envolver a interação e a colaboração entre os estudantes na realização de tarefas em grupo. [...] Estudantes e docentes devem ser parceiros ativos no processo de aprendizagem dinâmica. (p. 27)

Para que a proposta da inclusão escolar seja efetivada e favoreça o aprendizado dos alunos com deficiência, é preciso fazer adaptações curriculares. Essas adaptações não querem dizer um currículo isolado, mas ajustes realizados para que esse se torne mais adequado para acolher a diversidade dos alunos. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007)

As adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (p. 36)

Triarca, Nunez e Zilly (2011) afirmam que os recursos materiais como tvs, dvds, computadores com programas educacionais específicos, devem fazer parte das adaptações curriculares. Mantoan (2004) acrescenta ainda que a avaliação também precisa sofrer mudanças, para que a escola tenha um ensino voltado para todos.

Na concepção inclusiva, avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos seu sucesso a partir dos seus avanços em todos os aspectos de desenvolvimento. [...] dispensam-se notas e conceitos, pois o que importa é o registro fiel do desenvolvimento dos alunos, que vai sendo conhecido dos professores do ciclo que o aluno está cursando [...] Professores e alunos se auto-avaliam rotineiramente, acompanham e compartilham o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem. (p. 36)

Nessa linha de pensamento, Ferreira e Martins (2007) apresentam que ser incluído significa participar das atividades, aprender conteúdos que tenham algum significado, que seja relevante. Todas as realizações e aquisições devem ser compartilhadas e celebradas por todos.

A pesquisa

Objetivo geral:

Refletir sobre os atuais passos para a inclusão de crianças com SD nas séries iniciais do ensino fundamental e como os professores lidam com relação à aprendizagem desses alunos.

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer o que é preciso para a inclusão de crianças com SD nas séries iniciais.
- ✓ Estabelecer quais os pontos favoráveis da inclusão de alunos com SD nas séries iniciais.
- ✓ Verificar como ocorre a aprendizagem dos alunos com SD.

A presente pesquisa se deu por meio de um questionário composto de 10 questões abertas. (ANEXO 1) e foi desenvolvida e apresentada de forma a proteger a privacidade dos sujeitos, visto que a participação foi anônima e voluntária.

Participaram desta pesquisa cinco (5) professoras de escolas públicas, que tenham em sua sala de aula alunos com SD. Um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 2), assinado pelo próprio professor, foi uma exigência para a participação na pesquisa, a qual foi analisada qualitativamente, com uma análise individual das questões, relacionando as respostas dos entrevistados com os autores citados no artigo.

Análise dos dados

A primeira pergunta procurou saber qual a formação dos educadores que trabalham com alunos com SD. Verificou-se que as cinco (05) entrevistadas têm apenas graduação em Pedagogia e nenhuma especialização na área de inclusão; apenas uma (1) tem cursos e palestras na área e está fazendo uma pós-graduação em práticas inclusivas e deficiências intelectuais. Diferentemente do que fora observado, de acordo com as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001), ao promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, são necessários professores preparados, que tenham condições para reflexão de sua ação, articulando experiência e conhecimento, inclusive com a colaboração de instituições de ensino superior e pesquisa.

Segundo Guijarro (2005), para a efetivação da inclusão, são necessárias políticas educacionais que promovam, em todas as etapas educacionais, a inclusão, que, na prática, implica uma transformação na educação como um todo. Contudo, das cinco (5) educadoras que participaram da pesquisa, apenas uma cita a importância de investimento por parte dos governantes, assistência aos familiares e a participação ativa no processo educativo de seus filhos e criação de um Projeto Pedagógico que assegure a inclusão como uma questão de compromisso coletivo e não somente do professor como passos para a inclusão. As outras quatro (4)

consideram as adaptações curriculares e a diminuição da quantidade de alunos na sala de aula como os principais aspectos para a efetiva inclusão dos alunos com SD.

Quanto aos pontos favoráveis da inclusão de crianças com SD nas séries iniciais, todas as educadoras apresentaram a interação e o convívio com as diferenças como os principais aspectos, o que confirma os estudos de Ferreira e Martins (2007), que defendem que a sala de aula deve ser um espaço de participação de todos os alunos com interação e parcerias. Todos devem interagir e colaborar uns com os outros na realização das tarefas, tornando a aprendizagem mais dinâmica. Este ponto também é enfatizado por Guijarro (2005), que reitera que, quando valorizamos a diversidade e as diferenças, enriquecemos nosso desenvolvimento pessoal e social, visto que, quando isso acontece, há a oportunidade de aprender muito com as pessoas com deficiência.

Já sobre os pontos desfavoráveis, encontramos unanimidade entre as educadoras e os estudiosos elencados no trabalho. Todos concordam que a inclusão não acontece verdadeiramente, pois a infraestrutura é precária para atender às especificidades destes alunos que necessitam de maior intervenção e atenção em seu processo de desenvolvimento do aprendizado.

Quanto às expectativas de aprendizagem dos alunos com SD, as cinco 5 (educadoras) esperam que seus alunos avancem na questão de leitura e escrita e na alfabetização. Para alcançar esses objetivos, elas indicam as necessárias adaptações curriculares e a utilização de recursos que auxiliem no processo de ensino. Este ponto também vai ao encontro das afirmações e teses dos autores citados no trabalho.

Nas questões 6, 8 e 9, as professoras destacam a importância dessas adaptações para que a inclusão aconteça. As atividades devem estar de acordo com as necessidades dos alunos com SD, mas sempre contemplando o mesmo assunto trabalhado com o restante da turma. Dentre os recursos utilizados, as educadoras destacam o uso de materiais concretos, como jogos, letras móveis, figuras, pintura, músicas. Com pensamento similar, mas com foco na tecnologia, Triarca, Nunez e

Zilly (2011) consideram que os recursos materiais como TVs, DVDs e softwares educacionais são de extrema importância nas adaptações curriculares.

Segundo Oliveira e Machado (2007), essas adaptações não querem dizer um currículo isolado, mas devem envolver modificações nos objetivos, nos conteúdos, na didática de modo a favorecer o desenvolvimento e atendimento às necessidades de cada aluno. Para Triarca, Nunez e Zilly (2011), o currículo escolar deve ser bem elaborado considerando as aptidões individuais dos educandos.

Sobre a avaliação dos alunos com SD, as cinco (5) educadoras relatam que é realizada de forma diferenciada, procurando sempre considerar o que os alunos são capazes de realizar, seus avanços. Contudo, nenhuma das entrevistadas conseguiu especificar como é realizada essa avaliação.

Assim, de certa forma, podemos aproximar a ideia de avaliação das educadoras com o que prega Mantoan (2004), que acredita que a avaliação deva levar em conta o que os alunos são capazes de fazer. Nessa avaliação, notas e conceitos são dispensados, pois, o mais importante são os avanços dos educandos em relação ao seu desenvolvimento.

O processo de inclusão tem alcançado alguns avanços se comparado a um passado não tão distante, no entanto, é fato que ainda é preciso caminhar e muito para que esta se efetive.

Considerações

De acordo com a fundamentação teórica e a pesquisa realizada, pode-se constatar que para que o processo de inclusão aconteça efetivamente é necessário que algumas barreiras sejam removidas e alguns aspectos da educação sejam repensados.

Apesar de a inclusão de todos os alunos com ou sem deficiência estar garantida por lei, ela ainda não acontece da maneira mais adequada nas escolas;

principalmente em relação à aprendizagem e preparação dos educadores que trabalham diretamente com alunos com SD.

Pode-se observar que os principais empecilhos para a inclusão é a falta de estrutura das escolas; recursos adequados para se trabalhar com esses educandos, formação adequada dos educadores e também a falta de investimento por parte dos nossos governantes.

Em relação às expectativas dos educadores quanto à aprendizagem dos alunos com SD, observou-se que todos almejam que eles avancem em relação à leitura e escrita, e para isso, pelo menos na fala das entrevistadas, todas dizem fazer as adaptações necessárias para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem; pensando sempre de acordo com as necessidades de cada aluno.

Sobre a questão da avaliação, todas as educadoras alegam que realizam de forma diferenciada, considerando os avanços de seus alunos, e não pensam apenas em notas e conceitos.

Os passos para a inclusão são muitos, desde investimento na educação, na formação dos educadores, em políticas públicas entre outros aspectos que devem ser repensados. Estamos no caminho para a verdadeira e efetiva inclusão de todos os alunos, porém, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Referências Bibliográficas

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental In: _____ (coord.)

Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2007

BERGAMO, R. B. **Educação Especial:** pesquisa e prática. Ibpex, 2010

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Resolução nº 2. **Institui as diretrizes da educação especial na educação básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

COSTA, L.N. **Inclusão escolar de um aluno com síndrome de down:** estudo de caso. 2011. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011

FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão:** estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007

FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente:** práticas de ensino e diversidade para educação básica São Paulo: Summus, 2007

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GONZÁLEZ, E. A educação Especial: conceito e dados históricos In: _____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais In: **Ensaio pedagógico:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.) **Educação Especial:** em direção a educação inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPICURUS, 2004 p. 27-40

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva In: GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Revista Interação em Psicologia**, v.6, n.1, p. 167-176, 2002

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

TRIACA, L.; NUNEZ, E.E.S; ZILLY, A. **A inclusão escolar do portador de síndrome de down**. In: EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 7, 2011. Paraná. Anais... Paraná: CESUMAR, 2011.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5° ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cassia Prado³, Elisa Prado⁴, Persio Nakamoto⁵

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo.

² Aluna do sexto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo.

³ Doutor em Didática (USP), Mestre em Educação Especial (USP), Bacharel em Letras e Licenciatura Plena em Inglês/Português (USP).

Resumo

O epilinguismo é compreendido, neste artigo, como um estímulo ao exercício intelectual em que a atuação pedagógica contribui para potencializar o aluno à reflexão com autonomia sobre sua escrita. As atividades epilinguísticas nas práticas didáticas envolvem o refazimento, a reescrita, a reelaboração e instiga o educando a exercer a autocorreção. Para alcançar esse processo, será necessário descrever a trajetória da formação docente e os fatores que influenciaram e que ainda se manifestam no ensino, assim como os conflitos gerados entre apropriação da teoria e da prática. Este artigo tem como objetivo reforçar a importância da aplicabilidade de atividades epilinguísticas, as quais não abordam técnicas, mas estimulam o educando a buscar estratégias em seu raciocínio.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua portuguesa. Epilinguismo.

Introdução

A formação docente desde o início da educação formal no Brasil foi deficiente, influenciando e desvalorizando o professorado. No entanto, entende-se que, para o exercício da docência, é minimamente necessário o conhecimento científico e, para acompanhar as constantes transformações que ocorrem na

sociedade, hoje denominada Era da Informação, também é preciso que o educador busque recursos para atualizar e inovar sua prática pedagógica, oferecendo aos alunos um ensino que supra as necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o ensino pode revelar-se significativo tanto para o professor quanto para o aluno, e estes envolvidos na aprendizagem se tornarem sujeitos da ação. A criança, ao adentrar na escola, já possui informações que recebe diariamente, e estas devem ser consideradas quando da elaboração do planejamento pedagógico de forma coerente e pertinente. Assim, o ensino da língua portuguesa deve compreender práticas pedagógicas diversificadas e atividades epilinguísticas, levando a uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Breve histórico da formação docente

De acordo com Silva (2001), até a década de 1970, não se acreditava na eficiência do curso de Pedagogia, pois se considerava que o exercício da função docente era “banal, simples e de fácil realização” (p. 124). O cargo de professor era destinado preferencialmente às moças de boa constituição física, pertencentes à classe média e burguesia. No entanto, com a oportunidade para frequentar cursos considerados de maior prestígio, essas jovens abandonam o magistério, fazendo com que se desvalorize ainda mais a profissão. Dessa forma, a formação docente far-se-á em nível médio, proliferando-se assim a procura por moças de nível socioeconômico inferior à classe média, pois surge a possibilidade de continuidade dos estudos e a estabilidade financeira. Sobre isso, ainda acrescenta Scheibe (2001) que a “redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica, [...] precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário [...]” (p. 174) contribuíram para a desvalorização do profissional docente.

De acordo com Lima e Gomes (2002), somente a partir da década de 1970 surge uma preocupação em definir a Pedagogia como curso de formação para atuação de docentes nas séries iniciais. De acordo com Gil (2001), ainda nessa década, a profissão docente vive um momento de grande prestígio, pois a procura

por professores aumenta devido ao crescimento da população. No entanto, em razão do crescente ingresso de indivíduos distintos, a escola não preparada para atendê-los “foi convertendo-se em responsável por uma série de desajustes sociais e econômicos” (p. 100). Consequentemente a profissão docente volta a ser encarada com desvalorização.

Scheibe (2003) afirma que desde a década de 1980 defensores da educação reclamavam uma reformulação de base comum para a formação de professores que contemplasse “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar e integração da concepção de educação continuada” (p. 176).

Lima e Gomes (2002) descrevem que em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exigência, faz-se necessário que a formação se realize em nível superior. A formação de docentes enfrentou diversos reveses no concernente a definição e regulamentação de diretrizes e curriculares. Defensores da educação reconheciam que docência, gestão e pesquisa deviam embasar o curso de Pedagogia. Em 1999, um decreto presidencial exige que a formação superior seja realizada exclusivamente em Cursos Normais Superiores, dando origem assim a manifestações de protestos. A palavra *exclusivamente* é trocada por *preferencialmente*, porém devido à primeira compreensão, surge um número considerável de “profissionais formados em diferentes cursos que, para além do título, poderão representar um diferencial na qualidade da formação” (p. 179).

Afirma Scheibe (2003) que, em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, e determinou-se a carga horária e duração dos cursos que contemplasse,

[...] uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências. (p. 181)

Atualmente, muitos fatores ainda influenciam o exercício da docência. Desde há muito vêm ocorrendo reformas com o objetivo de melhorias na educação. No entanto, por vezes, essas mudanças são incoerentes com a realidade escolar e não têm a participação do professor, fazendo com que o trabalho professoral se desenrole de forma não satisfatória. As políticas neoliberais, regidas por organizações internacionais que controlam os recursos financeiros, determinam regras e normas a serem seguidas que, por vezes, interferem na realização do trabalho docente, diminuindo-lhe a flexibilidade e autonomia. Além disso, o professor se depara com uma realidade diferente daquela que idealiza, pois a imagem angelical que tem de infância se rompe quando a criança se mostra *indisciplinada*. E ainda, o crescente avanço das ciências requer do professor continuada formação e inovações na sua prática pedagógica. Esses reveses e outros contribuem para a desvalorização da função do educador, que sempre foi desmerecida de valor (SANTOMÉ, 2001; ARROYO, 2004; ESTEVE, 1999).

Lima e Gomes (2002) ainda apontam questões como:

[...] o perfil do(a) aluno(a) e dos cursos formadores; a articulação teoria e prática; a definição de conhecimentos/competências necessários aos(as) futuros(as) professores(as); a educação formal e a não formal; a reconfiguração do tempo e do espaço de aprendizagem do aluno; a valorização dos saberes/práticas docentes; a unidade escolar como espaço de formação docente, da valorização, do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo; a valorização de atitude crítico-reflexiva no processo de formação docente; a introdução de temáticas emergentes como as relações de gênero, de minorias culturais e de etnias, entre outras. (p. 180)

De acordo com Gil (2001), para que o professorado acompanhe as mudanças, é preciso que ele se reelabore não só

[...] cognitiva, mas também afetiva e emocional, para transformar padrões de comportamento muito arraigados e aceitar as mudanças no âmbito da economia, bem como o poder de determinados indivíduos e grupos. (p. 84)

Bernard Charlot (2002), após anos formando professores, concluiu que três aspectos interferem no desempenho de suas funções: a *pesquisa educacional*

realizada para elaborar inovações pedagógicas, mas que, por vezes, distingue-se da prática diária do educador.

[...] ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. (p. 91)

Um segundo aspecto se refere à questão entre *teoria e prática*, pois muitas vezes, o professor recusa a teoria por esta fazer sentido para o pesquisador que não possui a experiência diária da sala de aula. O autor acredita que para a solução desse embate é necessário que exista uma troca dialógica entre os conflitantes. O terceiro aspecto é atribuído às *práticas dos alunos*, pois o sucesso do professor depende do desempenho do aluno. É a ele atribuída a função do trabalho intelectual. “Portanto o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender [...] ajudar o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual é o sentido dessa situação para o aluno” (p. 96). Charlot (2003) afirma que essa atividade intelectual deve ser propiciada pelo educador de uma forma que o aluno se aproprie do saber e que este tenha relação com o conhecimento de mundo que o educando possui, para que o que é ensinado tenha sentido e funcionalidade, induzindo-o a uma mobilização intelectual. O aluno precisa desejar saber e aprender e, para tanto, é necessário que o ensino inspire interesse.

Portanto, pode-se entender que a prática do professor constitui-se de reflexão constante da ação. Contudo, Contreras (*apud* Lima e Gomes, 2002) afirma que

[...] a reflexão não é um processo puramente criativo para a elaboração de ideias; é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, sendo vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes, compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses poderá servir. (p. 169)

No mundo atual, as crianças se posicionam no meio de informações que se apresentam de forma vertiginosa e cumulativa devido ao avanço da tecnologia.

Esses pequenos seres, em suas tenras idades, causam espanto nos adultos ao manusear com certa habilidade instrumentos tecnológicos que possuem diversas funções, por vezes em até outra língua. As informações que compartilham não se restringem a uma só região, mas são pertencentes ao mundo universal em tempo real. A criança chega à escola com grandes expectativas para aprender, mas é cerceada por conteúdos que desconsideram os saberes que ela traz consigo, pois ao professor é delegada a função de execução e cumprimento de metas com conteúdos predeterminados. Sendo assim, percebe-se uma discrepância com a realidade discente, que faz com que a aprendizagem seja desprovida de interesses. Além de um currículo congruente, é cabível ao educador que repute o conhecimento dessa infância, considerando-o na execução de sua prática, visto isso em qualquer disciplina. Pode-se entender que, por vezes, o sucesso de qualquer disciplina escolar também depende de interpretação textual, uma das funcionalidades do ensino da língua portuguesa.

O ensino da língua portuguesa

Citamos a língua portuguesa, pois a leitura e a escrita são essenciais para a compreensão das outras aéreas do conhecimento. No ensino dessa disciplina, os resultados são geralmente insatisfatórios.

De acordo com Marcuschi (1998), a língua não é homogênea, imutável, pois por ser um fenômeno cultural, sofre alterações de acordo com o momento histórico e os falantes. É por meio dela que as pessoas constroem sentidos, expressam sentimentos e se interagem com os outros: “[...] a língua é uma prática social que contribui para constituir, transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos” (p. 140). Portanto, as crianças dominam a língua, apresentando diferentes dialetos, e estes devem ser respeitados e valorizados, mesmo que se preconize o ensino do dialeto padrão. O aluno deve entender que, diante de algumas circunstâncias, é preciso saber como se comunicar.

Gomes (2007) considera a língua como social e a fala como particular. A língua é sistematizada e pertencente a todos de uma determinada comunidade, já a fala é “[...] diversificada, individualizada, heterogênea” (p. 65). Assim como as pessoas se diferem, da mesma forma a língua se diversifica social e regionalmente, resultando em variação linguística. Ao aluno, precisa estar claro que existe uma língua falada e outra escrita, e que as duas têm diferentes propósitos e que devem ser utilizadas de acordo com o contexto de uso, diante de como as situações se apresentam a estes.

De acordo com Gomes (2007), o Brasil possui uma grande variedade linguística, que está vinculada a três tipos de fatores: geográficos, sociais e culturais. No entanto, essa variedade, muitas vezes, tem sido depreciada pelo preconceito linguístico, pois a língua sofre mudanças e variações conforme o contexto da sociedade.

Para Marcuschi (1998), à escola, cabe a função de ensinar a escrita padrão, e esse ensino não deve ser estritamente baseado em normas fora da realidade, pois esse método tem desencorajado alunos na aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo Gomes (2007), o ensino da língua compreende a leitura e a escrita. A língua falada pela criança quando chega à escola influencia a aquisição da escrita. No entanto, o educador tem como objetivo a mudança dessa língua, em função da reflexão de gêneros, contexto de uso e funcionamento da linguagem. A autora também afirma que o professor deve propiciar à criança a reflexão sobre a língua falada e sua relação com a escrita. A autora ainda afirma que é importante que o professor tenha conhecimento fonológico para que possa compreender produções de escrita feitas pelo aluno, analisando processos e desvios fonológicos que possam prejudicar a escrita. Em alguns casos, as crianças precisarão ser encaminhadas a outros profissionais, porém em outros mais simples, a intervenção do professor por si só poderá corrigir a interferência fonológica na escrita. “O professor deve, portanto, estar sempre atento às produções de seus alunos para ajudá-los a compreenderem que essas dificuldades são normais nesse período, e para impedir que se sintam incapazes de aprender a escrever corretamente” (p. 49).

Marcuschi (1998, p. 153) ainda ressalta que o ensino de normas e regras gramaticais não deve ser prioridade, ou seja, “[...] não é necessário fazer análises refinadas da língua [...]”, mas “deve ser um ensino mais contextualizado e menos terminológico”. O autor não sugere que se ignore totalmente a gramática, pois conforme a necessidade, por vezes, é necessária uma alusão às normas para uma noção básica.

Atividades epilinguísticas

A compreensão gramatical perfaz-se gradualmente durante todo o ensino fundamental e, nas primeiras séries, faz-se necessário a aplicação da gramática que se utiliza de atividades sem a obrigação técnica, ou seja, atividades epilinguísticas. Entendemos como exemplo de atividade intelectual, no ensino da língua, a aplicação de atividades epilinguísticas que compreende a prática pedagógica voltada para a ação do momento, possibilitando ao aluno a exploração do campo de estudo, a inovação e o enriquecimento do contexto em que vive.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a compreensão da linguagem ocorre por meio da análise e reflexão da língua. A linguagem deve ser ensinada como um meio para melhorar a qualidade de uma produção linguística. No entanto, é comum o educador ensinar de maneira descontextualizada, em que o ensino compreende essencialmente conteúdos, visando avaliações para a promoção do aluno para a série seguinte. A prática pedagógica se fundamenta em exercícios de memorização, cópias extensas e contínuas sem significado para o educando. Este precisa ter participação ativa, em que a partir do conhecimento que tem se torne sujeito da ação e explorador do objeto de estudo.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30)

As análises linguísticas estimulam o aluno a questionamentos, exposições de ideias, instigando-o a discussão de valores e expressões, diferenciando-se, recriando ou descobrindo algo de comum entre ele e o outro. As atividades epilinguísticas se diferenciam das metalinguísticas, pois

[...] a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (BRASIL, 1997, p. 30)

Os PCN sugerem que para os primeiros anos escolares sejam utilizadas, nas práticas didáticas, as atividades epilinguísticas, para que o aluno reflita sobre suas produções e interpretações textuais, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da produção linguística. Assim, ao ser introduzido progressivamente o metalinguismo, este poderá ser significativo quando o aluno sistematizar, regularizar e classificar as características específicas da língua.

Segundo Romero (2011), a atividade linguística compreende uma racionalidade interna e não necessita de verbalização, pois o indivíduo raciocina de uma forma silenciosa e, por vezes, não consciente, operando os pensamentos com coerência ao já existente.

Conceição (2009, p. 1040), afirma que o epilinguismo compreende a elaboração e reflexão de produção de texto, de forma criativa e significativa. A atividade epilinguística é “[...] um trabalho reflexivo e de transformação com a linguagem escrita [...]”, em que o aluno, ao reescrever o texto produzido, analisa e reflete sobre outras formas de expressões e conceitos que não sistematizados, mas que amplia a percepção dessa variedade. Essas atividades podem ser aplicadas de forma oral ou escrita pela repetição ou transformação, sem a exigência conceitual. Assim, aos alunos alfabetizando, esse processo deve ser inicialmente de forma oral, por não dominarem a língua escrita e, gradualmente, conforme o desenvolvimento na forma escrita, elevar o grau de dificuldade. A autora ainda afirma que é preciso que se conheça o funcionamento da língua e a produção de texto para orientar o aluno ao propor atividades epilinguísticas. No entanto, “[...] para

a implementação dessa estratégia, é preciso, antes de tudo, eliminar todas as formas de preconceito linguístico e discriminação social na linguagem” (p. 1040). Os alunos precisam estabelecer relação com as variedades linguísticas e se conscientizarem do uso e da adequação conforme a situação.

De acordo com Rezende (2008, p. 97), a atividade epilinguística, na transformação e adequação precisa de um texto, utiliza-se de dois mecanismos: *parafrasagem* (fala ou escrita de algo de um outro modo) e *desambiguação* (equilíbrio da linguagem). Assim, a autora entende o epilinguismo como sinônimo de linguagem, e a articulação desta com o estudo das línguas “[...] é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores”. A realização desses exercícios permite que o aluno aprenda

[...] a avaliar, julgar, apreciar, ver o que é igual e o que é diferente, distanciar, aproximar ou remontar significados. Essa procura de significados nas pregas da própria experiência de vida e de leitura – e que é a atividade de linguagem ou epilinguística – será mais importante do que se chegar com os alunos, em sala de aula, às expressões procuradas pela mudança de cenário. (p. 107)

As autoras Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) destacam o refazimento textual como prática didática na aplicação de atividades epilinguísticas, considerando que a intervenção do professor deve contribuir para auxiliar o aluno na organização de suas ideias por meio da reflexão contínua sobre sua escrita.

O planejamento educacional necessita estar atento em criar situações didáticas que abordem os aspectos a serem trabalhados de uma maneira sistêmica, ou seja, não cabe ao professor aplicar atividades epilinguísticas por módulos ou conteúdos dispersos. O processo ensino-aprendizagem deve se apresentar de modo que o aluno tenha participação ativa e que o professor atue como sujeito mediador. Essa afinidade em constante equilíbrio constrói uma ação dinâmica e produtora de conhecimento contínuo tanto para o aluno quanto para o professor.

Não é relevante apontar os erros do aluno em sua escrita, mas provocar a mobilização reflexiva, instigando o educando a potencializar suas produções escritas, sendo capaz de exercer a autocorreção por meio da revisão, refazimento e

reescrita. A correção textual não condiz com uma atitude somente realizada pelo professor, mas pode ser exercida com autonomia pelo aluno.

De acordo com Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007), as atividades epilinguísticas devem ser trabalhadas visando às dificuldades do aluno, sempre partindo de seu contexto. Por meio dessa ação, o professor pode convencer o educando a produzir textos coesos, criativos e inteligíveis. O professor não precisa dominar técnicas e cursos, mas basta compreender que seu ofício não é somente conceituar a linguagem por meio das atividades metalinguísticas, mas acima de tudo descobrir-se um sujeito consciente da importância de entender a língua e usá-la de maneira adequada.

De acordo com Freire (1996, p. 124), é preciso que “[...] o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor”.

Considerações

De acordo com as explanações nos parágrafos anteriores, percebe-se que a profissão de educador sofreu constantes transformações. Em um tempo anterior, a preocupação era dirigida ao perfil do professor. Hoje, a educação aborda em seus princípios o pleno desenvolvimento do educando nos aspectos físico, cognitivo e social, incumbindo o professor de ser mediador desse processo.

Contudo, o educador deve buscar informações, inovações e tornar criativa e hábil sua didática pedagógica, sempre adotando um perfil reflexivo e crítico, valorizando o contexto do aluno e incluindo-o como ferramenta qualitativa nas atividades pedagógicas, as quais em um primeiro momento são pertinentes para provocar no educando a reflexão sobre sua aprendizagem. Dessa forma, sucederá em seu conhecimento o processo de apropriação em saber diversificar, reelaborar, reescrever e refazer sua produção escrita. Essas apropriações são fundamentadas nas atividades epilinguísticas, que tratam de estimular e potencializar o educando na compreensão da importância da leitura como eixo norteador de uma escrita coesa e

clara, preparando-o para futuras abordagens que discutam as atividades metalinguísticas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues, SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Atividades epilinguísticas**: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf>. Acesso em 18 dez. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997, 144p.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOZA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

CONCEIÇÃO, Valdirene Pereira. Os meandros da atividade epilinguística na produção de texto escrito. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 4, p. 1037-1053, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In: NÓVOA, Antonio et al. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Juana Maria Sancho. É possível aprender da experiência?. In: LINHARES, Célia et al. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Maria Lucia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua a propósito dos Parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor. **Anpoll**, v. 1, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 152-162, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia et al. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

APLICAÇÃO DE LUZ PULSADA EM DEPILAÇÃO DE PELOS BRANCOS

**Vanessa Estima B. C. Tonidandel¹, Maria Magali Gosi¹, Mariangela Almeida
Wada¹, Maria Goreti de Vasconcelos²**

¹ Alunas do Curso de Pós-graduação em Estética da Faculdade Método de São Paulo.

² Professora Orientadora do Trabalho e Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Estética da Faculdade Método de São Paulo.

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir, por meio de estudo de caso, sobre a possibilidade de diminuição ou até eliminação de pelos brancos, bem como aprofundar estudo acerca do tipo de aparelho com o qual trabalham os profissionais de estética, não mais mediante a melanina, mas pela hemoglobina residual após uma depilação com cera, permitindo que a luz pulsada tenha uma ação de coagulação e *morte* desse pelo na área tratada. A fotodepilação dos pelos brancos é impossível pela técnica de utilização do laser, pois a melanina que permite a transformação da luz em calor é reduzida no pelo com essa pigmentação. O processo patenteado para a máquina ANTHELIA® consiste num tratamento vascular aplicado numa área previamente depilada por sistema mecânico. Após essa depilação, os sacos foliculares tornam-se sensíveis à luz especial amarela emitida pela máquina. Essa luz é transformada em calor e destrói as papilas dérmicas dos pelos em fase anágena a cada sessão. Algumas sessões foram necessárias para reduzir a densidade dos pelos brancos. É aconselhável validar a eficácia dessa técnica numa área pequena antes de prosseguir num tratamento longo. São necessárias normalmente de quatro a seis aplicações da área tratada seguido de um eventual tratamento de manutenção. A frequência das sessões foi de aproximadamente 30 dias em função do crescimento do pelo na área.

Palavras-chave: Pelos brancos. Luz pulsada. Depilação definitiva.

Introdução

O estilo de vida moderno, principalmente das mulheres devido à forte integração no mercado de trabalho e ao acúmulo de responsabilidades e tarefas, levou-as à busca de soluções rápidas e eficientes no que diz respeito à estética.

A beleza da pele, sua aparência e sua juventude fazem parte da personalidade da mulher e da imagem que quer passar. Hoje em dia, pela higiene e praticidade, tornaram-se comuns as técnicas de retirada de pelos, conhecidas como depilação definitiva ou depilação em longo prazo, técnicas então consideradas muito eficazes para quem não quer mais se preocupar com a extração dos pelos por um grande período da vida.

O grande problema é que até então não havia sido criado um tipo de laser ou luz pulsada que pudesse ser utilizado em pelos brancos, loiros ou ruivos devido à sua falta de pigmentação (melanina) por onde atuam os mecanismos de laser ou luz pulsada.

A fototerapia por lâmpada flash é uma nova resposta aos problemas de pelo ou às alterações provocadas na pele processo de envelhecimento.

Lâmpada flash

Foi em 1972 que o americano Harte registrou a primeira patente sobre o princípio da luz pulsada. Em sua patente, ele descreveu o mecanismo de fotodepilação, dando valores de fluência e de duração da impulsão ainda hoje válidos. Essa tecnologia foi testada durante mais de 30 anos para se chegar a uma ótima administração do procedimento.

Desde então, enormes progressos foram feitos em relação aos aspectos tecnológicos das máquinas suficientemente rápidas, utilizando-se em torno de 30 minutos para depilar, com qualidade, duas pernas.

A luz emitida pela lâmpada é uma luz branca que é a soma de todas as cores: do violeta ao vermelho. A luz branca não tem uma cor em particular. É essa decomposição da luz que se pode observar em um arco-íris, por exemplo, ou no momento da passagem de um raio de luz através de um prisma (BAUMELOU, 2011).

A luz emitida é caracterizada pela distribuição espectral das diferentes cores que a compõem. Nem todas as luzes brancas são idênticas: aquelas qualificadas como quentes têm componentes vermelhos mais acentuados, enquanto as luzes frias têm componentes azuis mais marcantes. É preciso lembrar que uma luz que

possui uma cor particularizada e precisa – um laser, por exemplo – é caracterizada por um comprimento de onda único (uma raia).

Uma grande vantagem das lâmpadas flash é que elas utilizam uma luz branca com grande espectro, que permite efetuar tratamentos diferentes. Em função dos tratamentos, ou aplicações desejadas, a filtragem da luz será diferente.

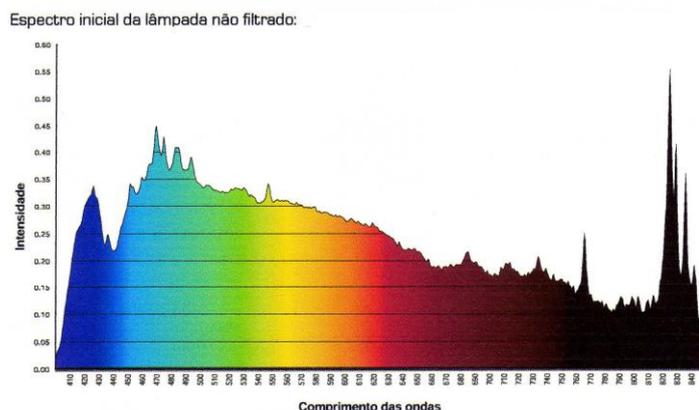


Figura 1. Espectro de luz branca de lâmpada flash não filtrada.

Legenda: As partes perigosas do espectro serão filtradas, portanto, suprimidas e será mantida somente a parte útil do espectro. Anthélia, por exemplo, está equipada com duas peças manuais (PAM) filtradas diferentemente para as duas aplicações HR e SR. Anthélia pode receber outras PAM, filtradas para outras aplicações.

A energia é um conceito que permite quantificar as interações entre fenômenos bem diferentes. A unidade de medida de energia oficial é o Joule (J). Na área da nutrição, expressa-se frequentemente a energia em calorias (1 caloria = 4,18 J). Na eletricidade, usa-se o watt-hora (Wh), que consiste na energia consumida durante uma hora por um aparelho que tenha potência de um Watt. Quanto à potência, é a energia fornecida por um elemento dividido pela duração dessa energia (BAUMELOU, 2011).

Em suma, $P = E/t$.

A potência é medida em Watts (1 W = 1 J/s). Nesse caso, a energia representa a quantidade de luz que sai do condutor óptico. Por outro lado, a fluência representa a quantidade de luz ou de energia que sai de uma área de um cm² (BAUMELOU, 2011).

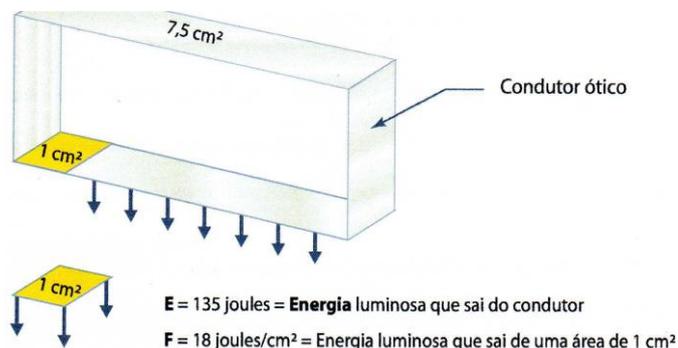


Figura 2. Duto e energias ópticas na máquina.

Fonte: Eurofeedback Manual, 2011).

A fluência é a característica mais importante de uma máquina, e sua unidade de medida é expressa em joules/cm². Para obter uma boa qualidade no tratamento, um nível mínimo de fluência é indispensável. Graças a esse nível de fluência, pode-se obter uma elevação de temperatura suficiente do alvo pelo vaso sanguíneo (BAUMELOU, 2011).

Geralmente, os tratamentos necessitam de fluência mínima de 12 J/cm² no caso de uma eliminação fácil, e de uma fluência da ordem de 20 J/cm² para espessura vascular, obviamente, dependendo da forma individual que essa energia luminosa seja de qualidade, ou seja, bem filtrada, bem calibrada e precisa, sendo condição importante para um bom tratamento (BAUMELOU, 2011).

A fluência é medida por um aparelho formado por uma cabeça composta de um corpo de cor preta que absorve a luz e de uma medida de temperatura associada a um mostrador. Os joule/metros podem ser configurados para mostrar diretamente a medida de fluência (BAUMELOU, 2011).

Pele

A pele constitui a primeira linha de defesa do corpo humano contra as agressões do meio externo, sendo, assim, o mais extenso órgão sensorial respondendo a estímulos táteis, térmicos e dolorosos (GUIRRO; GUIRRO, 2004).

Além de suas funções – como nutrição, pigmentação, termorregulação, perspiração, defesa e absorção –, a pele é também considerada um órgão de grande relevância social e emocional (BAUMELOU, 2011).

Para Peyrefitte, Martini e Chivot (1998, p 326):

Nosso revestimento cutâneo se afirma como um órgão ‘de relação’ de primeira importância, pois seu relevo, sua tez, suas imperfeições se inscrevem na primeira imagem, no primeiro contato, oferecidos aos circunstâncias, da mesma maneira que o olhar, o gesto, a atitude.

O tecido cutâneo é uma membrana de camada dupla, epiderme e derme, que envolve toda a superfície exterior do corpo (HARRIS; 2005).

Obagi (2004), em seus estudos, afirma que a pele pode ser dividida em três partes principais: epiderme, derme e seus apêndices e camada subcutânea.

Ainda assim, pode-se afirmar sobre as pesquisas de Harris (2005) que no organismo existem dois tipos diferentes de pele: a pele glabra, sem pelos, como na palma das mãos e planta dos pés; e a pele pilificada, que pode estar em todo o restante do corpo humano.

De acordo com Du Vivier (2005), a epiderme é formada por um epitélio escamoso, contendo várias camadas (estratificado).

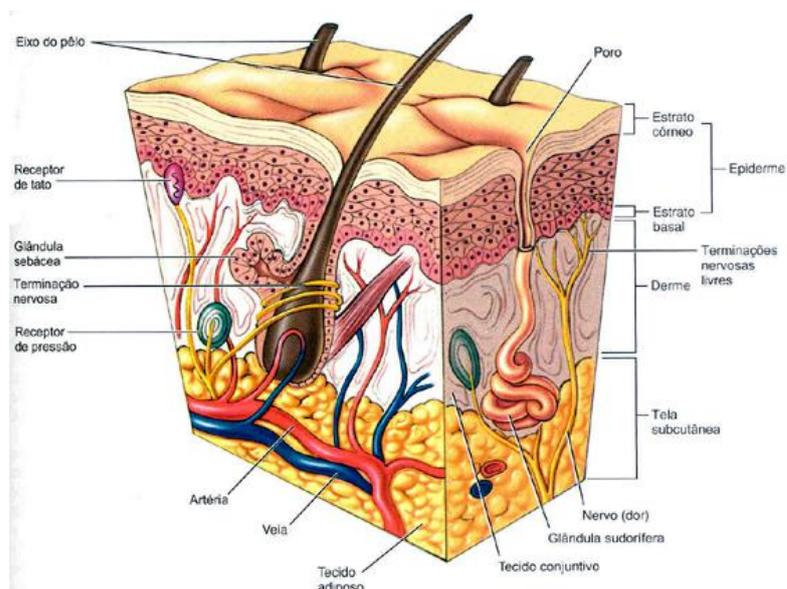


Figura 3. Camadas da pele - Imagem ilustrativa de um corte da derme e da epiderme evidenciando o pelo, seu folículo, vasos sanguíneos e o músculo eretor do pelo.
 Fonte: Manual Eurofeedback , 2011.

Entre as células em maior quantidade, os queratinócitos, encontram-se os melanócitos, que são de extrema importância para a pele, responsável também pela proteção desta contra os raios ultravioleta e sua absorção em diferentes níveis (SOUZA, 2004).

De acordo com essa diferenciação de pigmentação, pode-se observar o quadro de diferenciação da pele humana, segundo Fitzpatrick (1975):

Fototipos*	Descrição	Sensibilidade ao Sol
I - Branca	Queima com facilidade, nunca bronzeia	Muito sensível
II - Branca	Queima com facilidade, bronzeia muito pouco	Sensível
III - Morena Clara	Queima moderadamente, bronzeia moderadamente	Normal
IV - Morena Moderada	Queima pouco, bronzeia com facilidade	Normal
V - Morena Escura	Queima raramente, bronzeia bastante	Pouco sensível
VI - Negra	Nunca queima, totalmente pigmentada	Insensível

Quadro 1. Classificação da pele segundo Fitzpatrick (1975).

Pelo

Com função específica, os pelos são responsáveis pela conservação da temperatura da camada córnea, e por uma boa proteção de injúrias físicas (SOUZA, 2004).

São estruturas delgadas e queratinizadas, que se desenvolvem a partir de uma invaginação da epiderme para a derme e para o tecido subcutâneo. A região de crescimento da maioria dos pelos conseqüentemente se encontra no tecido subcutâneo abaixo da derme. Sua cor, tamanho e disposição variam com a raça e a região do corpo (CORMACK, 2003).

Os pelos estão presentes em praticamente toda a superfície corporal, com exceção de algumas regiões bem delimitadas (pele glabra). Os pelos são estruturas que crescem continuamente, intercalando fases de repouso e fases de crescimento (CORMACK, 2003).

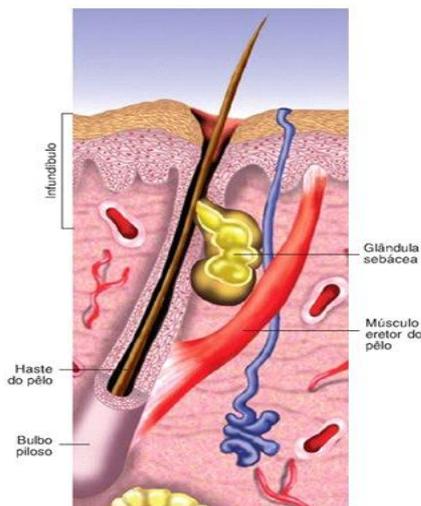


Figura 4. Imagem ilustrativa de um corte da derme e da epiderme evidenciando o pelo, seu folículo, vasos sanguíneos e o músculo eretor do pelo.

Fonte: Manual Eurofeedback , 2011

O folículo piloso apresenta uma dilatação terminal, o bulbo piloso, contendo a papila dérmica. As células que recobrem a papila dérmica formam a raiz do pelo. As células centrais da raiz do pelo produzem células grandes, vacuolizadas e fracamente queratinizadas, que formam a medula do pelo. Em seguida e lateralmente, aparecem células dispostas compactamente que dão origem ao córtex do pelo, que se dispõe envolvendo o córtex como escamas. Finalmente, as células epiteliais mais periféricas dão origem às duas bainhas epiteliais – uma interna e outra externa –, que envolvem o eixo do pelo na sua porção inicial e os melanócitos localizados entre a papila e o epitélio da raiz do pelo, que fornece melanina às células de seu córtex e medula (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).

De maneira cíclica e totalmente independente, cada folículo, como um ioiô, desce até o interior da derme durante sua fase de crescimento (fase anágena), depois sobe (fase telógena), após o que desce novamente e sobe. Se todos nossos pelos ou cabelos estivessem na mesma fase ao mesmo tempo, eles passariam todos simultaneamente pela fase telógena (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).

O processo de crescimento segue certa cronologia. O pelo se forma e cresce por uma divisão intensa das células do folículo piloso. A raiz do pelo está

profundamente situada na derme com um tamanho relativamente importante e bem pigmentada (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).

A maioria dos pelos e cabelos se encontra na fase de crescimento. Essa fase também é a mais longa do ciclo. Quanto maior for a fase de crescimento mais o pelo cresce durante esse período (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).

A fase de involução, também chamada de fase de regressão ou de repouso, é a mais curta do ciclo e dura apenas de 2 a 3 semanas (fase catágena e telógena). Portanto, somente uma pequena fração de folículos pilosos encontra-se nessa fase em um dado momento. No decorrer dessa fase de involução, as células do folículo param de se dividir: o folículo piloso se estreita e cresce em direção à epiderme próxima à saída da glândula sebácea. Um novo ciclo anágeno, catágeno, telógeno tem início. Os folículos são programados para efetuar 25 a 30 ciclos pilosos de 3 a 5 anos cada um, durante a vida humana, mas por razões hormonais, genéticas ou fisiológicas, o ciclo piloso pode se desregular (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).



Figura 5. Imagem representativa das 3 fases de crescimento do pelo: anágena, catágena e telógena.

Fonte: Manual Eurofeedback , 2011.

Depilação

Com o objetivo de parecerem mais femininas e belas, as mulheres têm utilizado desde o início dos tempos todos os artifícios que possuem para se livrarem de seus pelos indesejados. Quanto aos homens, eles logo compreenderam a vantagem de se livrar dos pelos no rosto para parecerem mais jovens e sedutores.

Os pelos podem ser eliminados por meio de formas mecânicas nos quais chamamos de arrancamento como, por exemplo, utilizando pinças, mas que, nesse

caso, deve ser feito apenas em pequenas áreas. Pode ser também retirados mediante lâminas com o inconveniente do retorno desse pelo de 2 a 3 dias (AVÉ, 2004).

Um método um pouco mais duradouro é a depilação por meio da cera, cujo tempo para repetição do procedimento deverá ser feito entre 15 e 30 dias. Os pelos só poderão ser retirados novamente após o aparecimento deste e que atinjam certo comprimento para que possam ser arrancados (AVÉ, 2004).

Outro método utilizado há alguns anos é a depilação elétrica que permitia a eliminação prolongada dos pelos indesejados. O médico introduz, em cada orifício de pelo, uma agulha bem fina e coagula somente o bulbo com uma corrente elétrica leve (AVÉ, 2004).

Existem também técnicas mais duradouras como, por exemplo, o laser e a luz intensa pulsada. A depilação a laser vem sido muito estudada como um dos melhores métodos para depilação. Este método vem ganhando cada vez mais espaço.

A depilação com luz intensa pulsada é uma inovação dos modos de depilação e oferece hoje todas as vantagens em qualidade e segurança para se tornar indispensável (AVÉ, 2004).

Essa técnica de lâmpadas flash apresenta eficácia, rapidez, economia e também é menos dolorosa que as técnicas de depilação por eletrólise e laser.

Luz pulsada

A primeira razão por ser luz pulsada é para obter uma luz bem branca (espectro de luz adaptado ao alvo antes da filtragem). É indispensável manipular os níveis de corrente de várias centenas de Ampères dentro do tubo, e então as potências instantâneas são muito importantes para o funcionamento contínuo (AVÉ, 2004).

A segunda razão está ligada às energias necessárias para um bom resultado terapêutico. Para emitir tais níveis de energia, é importante estocar durante o tempo de carga essa energia em um reservatório, depois de enviá-la brutalmente por intermédio do flash de luz intensa (AVÉ, 2004).

É relevante observar que o espectro de emissão da lâmpada depende da temperatura do plasma dentro do tubo e, portanto, da corrente do tubo. Por esse motivo, é possível adaptar o espectro de emissão da lâmpada ao alvo, escolhendo a boa corrente dentro do tubo. O operador, selecionando as configurações de tratamento, escolhe ao mesmo tempo um espectro de luz bem adaptado ao alvo (AVÉ, 2004).

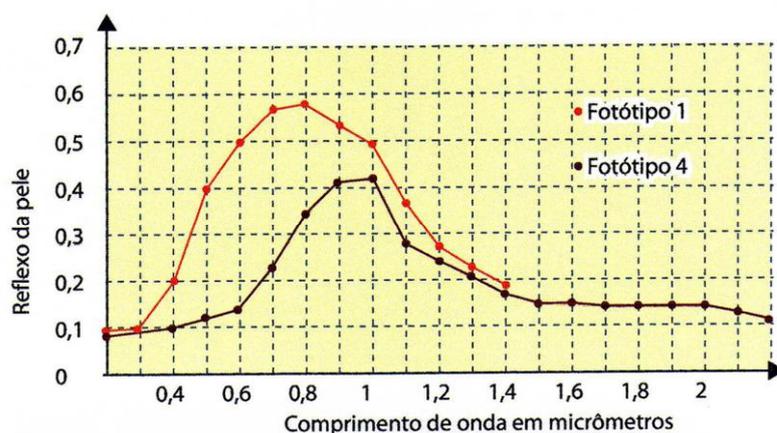
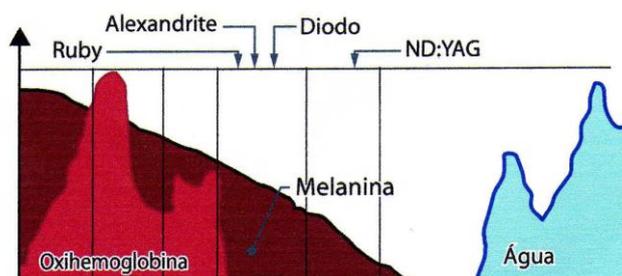


Figura 6. Curvas de reflexo da pele As curvas de reflexo de luz da pele mostram que é necessário enviar energias mais elevadas sobre as peles brancas para manter a mesma absorção global dos tecidos.

Fonte: Eurofeedback Manual, 2011.



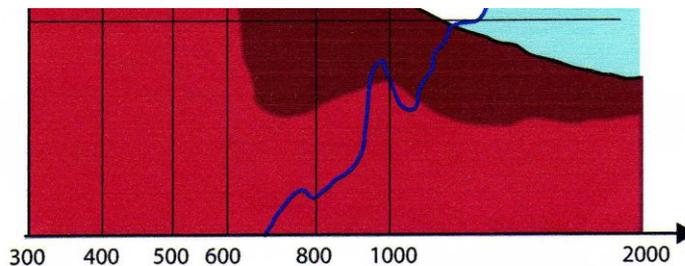


Figura 7. Curvas de absorção dos cromóforos da pele.

Fonte: Eurofeedback Manual, 2011.

A luz que penetra nos tecidos durante o flash será absorvida pelos principais cromóforos que são o sangue, a melanina e a água. Pode-se observar que a oxihemoglobina é o cromóforo dominante abaixo de 600 nm. Entre 600 nm e 1200 nm, a melanina absorve a maior parte da luz. Sem melanina, nessa faixa de 600 a 1200 nm, a absorção dos tecidos é mais fraca e será propícia a uma iluminação em profundidade. Além de 1200 nm, a absorção luminosa da água torna-se importante (BAUMELOU, 2011).

O efeito térmico da luz pulsada sobre os tecidos biológicos é um processo complexo, resultando três fenômenos distintos: conversão de luz em calor; transferência de calor; e reação do tecido ligada à temperatura e à duração do aquecimento. Essa interação conduz à desnaturação ou à destruição de um volume de tecido (BAUMELOU, 2011).

A fonte de calor é induzida por conversão da luz pulsada em calor depois da absorção dessa luz pelos diferentes cromóforos. A conversão em calor da luz absorvida dentro do cromóforo é a origem de uma fonte de calor a que se pode chamar de primária (BAUMELOU, 2011).

A condução pode ser considerada uma transferência de energia por interação das partículas do tecido. Essa transferência se faz das partículas mais quentes em direção às mais frias e leva a um volume aquecido secundário mais volumoso que a fonte primária, na qual se efetua a conversão da luz em calor. É esse volume aquecido secundário que se precisa levar em consideração para estudar a desnaturação do tecido (BAUMELOU, 2011).

A desnaturação do tecido é o resultado final da ação térmica sobre esse tecido. O conhecimento da cinética dessa transformação é necessário para descrever o processo de desnaturação. Essa cinética depende da temperatura atingida dentro dos tecidos, assim como a duração desse aquecimento. A suscetibilidade do tecido ou seu comportamento ante a agressão térmica também é um parâmetro capital a ser considerado no mecanismo de desnaturação. Esse mecanismo fototérmico chama-se fotocoagulação seletiva (BAUMELOU, 2011).

De acordo com Baumelou (2011), a ação térmica do flash de luz pode se resumir, conforme o grau e o tempo de aquecimento do tecido, em duas ações principais:

- a) A hipertermia: significa uma elevação moderada da temperatura, de alguns graus Celsius, podendo corresponder, portanto, a temperaturas de 41 °C a 44 °C durante várias dezenas de minutos e encadeiam morte celular retardada para atingir processos enzimáticos.
- b) A coagulação: corresponde a uma necrose irreversível sem destruição imediata do tecido. A temperatura atinge (de 50° a 100°), durante um período da ordem do segundo. Produz dessecação, branqueamento e uma retração dos tecidos por desnaturação das proteínas e do colágeno. Os tecidos vão secundariamente se eliminando – desbridamento – com aparição, em seguida, do processo de cicatrização.

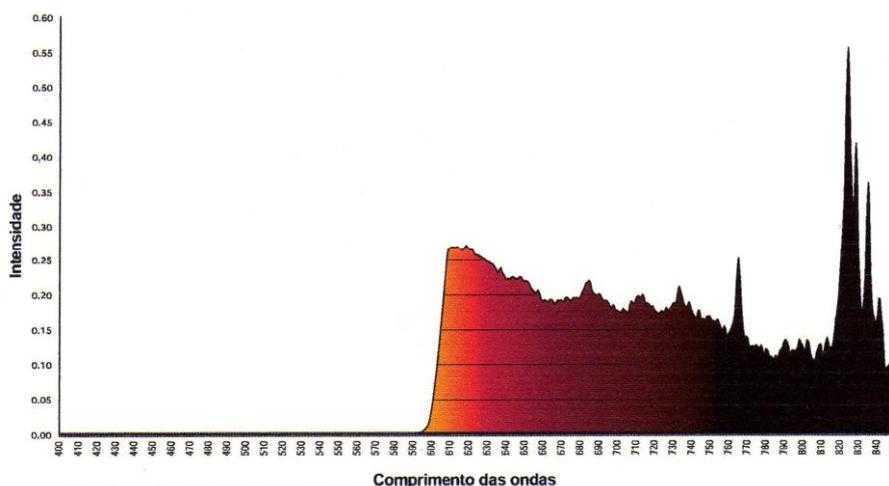


Figura 8. Imagem representativa do espectro de uma lâmpada “flash” filtrada HR a 600 nm.

Fonte: Eurofeedback Manual, 2011.

A fase anágena precoce é o melhor momento para a epilação. Nesse estado, o folículo piloso tem toda sua integridade e está menos profundo que no estado anágeno mais tardio. Ele também está mais pigmentado em sua base. O prazo de crescimento dos pelos pode ser diferente para cada indivíduo. É imprescindível esperar que eles tenham crescido ao menos 3 mm antes de fazer uma nova sessão. A duração total de um tratamento é a mesma do ciclo do pelo considerado.

Fotodepilação de pelos brancos

Por não possuir melanina em sua composição, o tratamento de epilação em pelos brancos deve ser feita com um protocolo diferenciado já que o órgão-alvo não será a melanina e sim a hemoglobina residual. (BAUMELOU, 2011)

De acordo com Baumelou (2011), na fotodepilação dos pelos brancos, deve-se observar que:

- a) O tratamento assemelha-se ao tratamento vascular grosso, e a hemoglobina-alvo está situada na raiz do pelo a uma profundidade de 2 a 4 nm;
- b) A energia deve ser importante;
- c) O tempo de flash deve ser adaptado (30 ms);
- d) Uma leve pressão na pele é possível.

Materias e métodos

A pesquisa foi realizada em paciente branco, fototipo 2, dificuldade em pegar sol, 57 anos, casado, pelos brancos em barba referida desde 28 anos de idade. Foram realizadas três sessões, sendo uma sessão a cada trinta dias. Antes do procedimento, foi feita depilação com cera quente em todos os pelos para que a luz pudesse alcançar a hemoglobina residual proveniente do arrancamento do pelo e, assim, armazenar calor, enfraquecendo a região bulbo papila.

Protocolo de tratamento

O protocolo de tratamento foi realizado da seguinte forma:

- a) Alvo: hemoglobina residual no interior do folículo piloso após sua extração;

- b) Objetivo: temperatura hemoglobina acima de 80 graus centígrados;
- c) Meio: luz intensa filtrada a 475 nm;
- d) Ação: coagulação da matriz e do bulbo piloso;
- e) Resultado: eliminação dos pelos brancos na fase anágena.

O objetivo do tratamento foi a proporcionar ao pelo coagulação do sangue residual após a extração feita com a cera quente.

Tratamento

Deve-se realizar um depilação com cera quente, aguardar 5 minutos para que ocorra a coagulação sanguínea e iniciar a fotodepilação, que será realizada com padrões de tratamento vascular grosso, já que esse pelo não tem melanina e o resultado é obtido por meio da hemoglobina, configurando a máquina para o fototipo do paciente. Logo após a aplicação, deve-se resfriar a área tratada por aproximadamente cinco a dez minutos com bolsa de gelo.

A exposição ao sol não é recomendada antes de duas semanas da data da aplicação.

Considerações

Em três meses e meio de acompanhamento entre uma sessão e outra, o paciente demonstrou gostar do tratamento, posto que apresentou falhas em sua barba e acredita que, com a continuidade das sessões, possivelmente terá melhora nos resultados já que a quantidade de sessões ainda não foi suficiente.

Nesse período de tratamento, notaram-se pelos mais finos e, sobretudo, o lapso de tempo entre as barbeações do cliente com uso de aparelho de barbear foi alterado ao longo do tratamento, o que pode ser atribuído à depilação com cera quente feita antes da aplicação de luz pulsada.

Para um resultado mais eficaz, convém aguardar novas sessões e assim por diante, até que os pelos acabem por completo.

Referências

AVÉ, B. R. C. Depilação a laser. In: KEDE, M. P. V; SABATOVICH, O. **Dermatologia estética**. São Paulo: Atheneu, 2004.

BAUMELOU, C. **Evaluation of the efficacy of a light pulse photo depilation process**. Lisses: Eurofeedback, 2011.

CORMACK, D. H. **Fundamentos de histologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DU VIVIER, A. **Atlas de dermatologia clínica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
Manual Eurofeedback. Etude du Domaine Scientifique de La Doua, France, fev. 2011.

FITZPATRICK, T. B. Soleil et peau. **Journal de Médecine Esthétique**, v. 2, p. 330-334, 1975.

GUIRRO, E; GUIRRO, R. **Fisioterapia dermato-funcional: fundamentos – recursos – patologias**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004.

HARRIS, M. I. N. C. **Pele: estrutura propriedades e envelhecimento**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2005.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Histologia básica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

LOW, J.; REED, A. **Eletroterapia explicada: princípios e prática**. São Paulo: Manole, 2001.

OBAGI, Z. E. **Restauração e rejuvenescimento da pele: incluindo classificação básica dos tipos de pele**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

PEYREFITTE, G.; MARTINI, M.; CHIVOT, M. **Estética – Cosmetologia: cosmetologia, biologia geral, biologia da pele**. São Paulo: Organização Andrei, 1998.

SOUZA, V. M. **Ativos dermatológicos: guia de ativos dermatológicos utilizados na farmácia de manipulação para médicos e farmacêuticos**. São Paulo: Tecnopress, 2004.

MÉTODOS POR IMAGEM NO DIAGNÓSTICO DA DISPLASIA COXOFEMORAL CANINA

Bruno Baessa Chagas¹, Daniela Patrícia Vaz²

¹ Aluno do Curso de Pós-graduação em Imaginologia da Faculdade Método de São Paulo. (e-mail: bbaessa@hotmail.com)

² Professora e Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Imaginologia da Faculdade Método de São Paulo. (danielavaz@famesp.com.br)

Resumo

A patologia displasia coxofemoral canina é uma doença multifatorial, caracterizada por malformação e degeneração da articulação coxofemoral acometendo qualquer raça, sendo mais comum em cães de grande e médio porte. A etiologia da doença envolve fatores genéticos, hormonais, nutricionais, musculoesqueléticos e ambientais. Os sinais clínicos variam amplamente, desde claudicação intermitente até dor aguda e paresia voluntária. O diagnóstico definitivo é feito somente por meio do exame radiográfico, obedecendo padrões de execução e interpretação. Este artigo tem como objetivo descrever a utilização dos métodos diagnósticos por imagem na condução clínica de animais portadores de displasia coxofemoral canina, desenvolvido por meio de método descritivo, racional e sistemático por pesquisa e levantamento bibliográfica no acervo da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP) e também em pesquisa na internet nas principais fontes de dados LILCAS, PUBMED, BIREME e SCIELO, utilizando os unitermos: medicina veterinária; cães; radiologia.

Palavras-chave: Cães. Radiografia. Displasia.

Introdução

A displasia coxofemoral (DCF) é o desenvolvimento anormal da articulação coxofemoral, o qual se inicia por uma frouxidão e progride para uma doença articular degenerativa. A etiologia da doença é multifatorial, porém são considerados fatores importantes a genética, o ambiente e a nutrição (HAAN et al., 1993; ARNBJERG, 1999).

A doença pode surgir em qualquer raça, mas é mais comum nas raças médio e grandes, como Rottweillers, Pastores e Filas, e principalmente em animais que tem um crescimento muito rápido (JORGE, 2012).

Os sinais clínicos da DCF variam amplamente, podendo apresentar claudicação uni ou bilateral, dorso arqueado, peso corporal deslocado em direção aos membros anteriores, com rotação lateral desses membros e andar bamboleante. As manifestações clínicas nem sempre são compatíveis com os achados radiológicos (BRASS, 1989).

Entretanto, a qualidade radiográfica vai depender das radiografias devidamente identificadas e as que obedecerem aos critérios de posicionamento do animal, cujo padrão de qualidade ofereça condições de visualização da microtrabeculação óssea da cabeça e do colo femorais e ainda definição precisa das margens da articulação coxofemoral, especialmente do bordo acetabular dorsal, além do tamanho do filme que deve incluir toda a pelve e as articulações fêmoro-tíbio-patelares do paciente (SOMMER, 1998).

O diagnóstico radiográfico pode ser feito, inicialmente, entre seis e nove meses de idade, dependendo da gravidade do caso, sendo que cerca de 80% dos cães displásicos mostram evidências radiológicas aos doze meses e, em alguns casos, só são identificadas aos dois anos (LUST et al., 1985).

Displasia coxofemoral

A displasia coxofemoral (DCF) é uma alteração do desenvolvimento que afeta a cabeça, o colo femoral e o acetábulo. Sua transmissão é hereditária, recessiva, intermitente e poligênica. Fatores nutricionais, biomecânicos e de meio ambiente, associados à hereditariedade, pioram a condição da displasia (SOMMER, 1998).

Os animais doentes podem apresentar claudicação uni ou bilateral, dorso arqueado, peso corporal deslocado em direção aos membros anteriores, rotação lateral desses membros e andar bamboleante. Os sinais clínicos nem sempre são compatíveis com os achados radiológicos (BRASS, 1989).

Exames radiográficos

Posicionamento ventrodorsal

O exame radiográfico deve ser feito na posição ventrodorsal com os membros posteriores bem estendidos e rotacionados internamente de modo que a patela fique sobreposta medianamente em relação ao plano sagital do fêmur. Os fêmures devem ficar paralelos entre si e em relação à coluna vertebral e a pélvis em simetria. Procedendo-se dessa forma, a radiografia poderá revelar anormalidades (LUST et al., 1985; BRASS, 1989; TÔRRES, 1993).



Figura 01. Radiografia ventrodorsal evidenciando displasia coxofemoral bilateral (setas). Fonte: SILVEIRA, 2005.

PennHIP

O PennHIP (Programa de Melhoramento Pélvico da Universidade da Pensilvânia, Hospital Veterinário da Universidade da Pensilvânia, EUA) é um método radiográfico utilizado para avaliar a pelve (CULP et al., 2006).

O método determina a qualidade da articulação coxofemoral e mensura quantitativamente a laxatividade da articulação. Essa avaliação incorpora três projeções

radiográficas: projeção tradicional com os membros estendidos, de compressão e distração (PENNHIP, 2007).

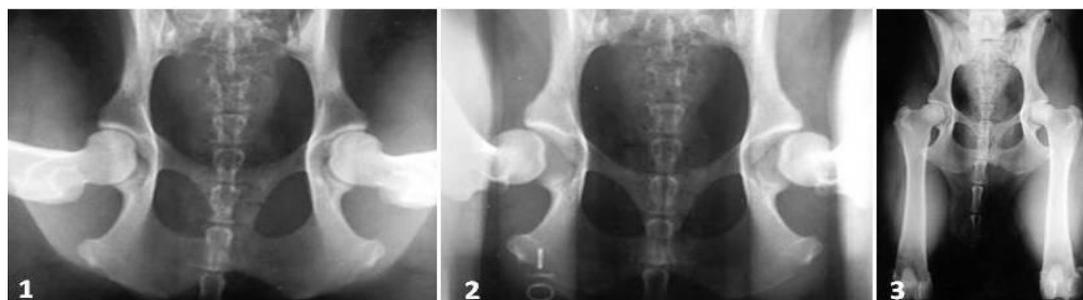


Figura 02. Imagens radiográficas da articulação coxofemoral de cães. Note em (1) projeção de compressão da cabeça femoral, projeção em distração em (2) e em (3) projeção da articulação coxofemoral com os membros estendidos para diagnóstico de DCF. (Fonte: PENNHIP, 2007)

Técnica radiográfica de estresse

As técnicas radiográficas de estresse existentes objetivam quantificar o máximo deslocamento da cabeça femoral do acetábulo. A radiografia padrão é feita com os membros estendidos e o grau de DCF é avaliado usando um critério de seis graus. Então, é feita a técnica em estresse com o cão em decúbito dorsal, sendo que os fêmures são posicionados em ângulo de 60° em relação à mesa, e os joelhos são aduzidos e manualmente empurrados craniodorsalmente durante a exposição, tendo a tíbia atuando como uma alavanca (FLÜCKIGER et al., 1999).

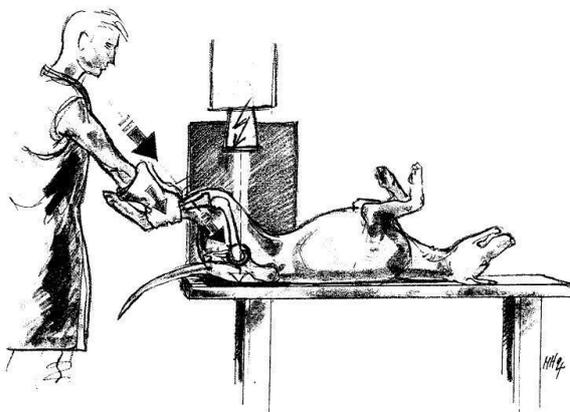


Figura 03. Técnica radiográfica de estresse para determinação da subluxação das cabeças femorais. Os fêmures são angulados a 60° com a mesa e manualmente empurrados craniodorsalmente. Fonte: FLÜCKIGER et al., 1999.

Classificação das articulações coxofemorais

Segundo Sommer e Fracocchi (2012), a classificação é dividida em cinco categorias, de acordo com as características encontradas:

Grau A – Articulações coxofemorais normais: a cabeça femoral e o acetábulo são congruentes. O ângulo acetabular, segundo Norberg, é de aproximadamente 105°.

Grau B – Articulações coxofemorais próximas da normalidade: a cabeça femoral e o acetábulo são ligeiramente incongruentes e o ângulo acetabular, segundo Norberg, é de aproximadamente 105°.

Grau C – Displasia coxofemoral leve: a cabeça femoral e o acetábulo são incongruentes. O ângulo acetabular é de aproximadamente 100°.

Grau D – Displasia coxofemoral moderada: a incongruência entre a cabeça femoral e o acetábulo é evidente com sinais de subluxação. O ângulo acetabular, segundo Norberg, é de aproximadamente 95°.

Grau E – Displasia coxofemoral grave: há evidentes alterações displásicas da articulação coxofemoral com sinais de luxação ou distinta subluxação. O ângulo de Norberg é menor que 90°. Há evidente achatamento da borda acetabular cranial, deformação da cabeça femoral ou outros sinais de osteoartrose.



Figura 3. A, sem sinais de displasia coxofemoral.

Figura 4. B, articulação coxofemoral próxima do normal.

Figura 5. C, displasia coxofemoral leve. Discreta subluxação.

Figura 6. D, displasia coxofemoral moderada. Evidente subluxação, acompanhada de osteoartrose.

Figura 7. E, displasia coxofemoral severa. Subluxação ainda mais evidente, acompanhada de osteoartrose. Fonte: <http://www.blacklab.com.br/displasiaprovvet.htm>.

Tratamento

O tratamento clínico é baseado na utilização de analgésicos, anti-inflamatórios não esteroidais e até mesmo os esteroidais. Pode ser feito também o controle de peso do animal, fisioterapia (natação, caminhadas), evitar que o animal deambule em piso liso e a utilização da acupuntura, trazendo bons resultados. Todos esses procedimentos são realizados para melhorar, controlar e até evitar as algias que acometem o animal com essa patologia (CALHEIROS, 2007).

No tratamento cirúrgico, para os casos considerados de maior gravidade, a técnica mais utilizada é de implantar uma prótese total do quadril. Esse procedimento é praticado apenas em cães com mais de dois anos, uma vez que os ossos necessitam estar bem formados para suportarem os implantes (PAYNE, 2008).

Considerações

A displasia coxofemoral tem sido amplamente estudada e pesquisada, principalmente pelo bom atual esclarecimento dos proprietários em relação às causas dessa enfermidade. No presente trabalho, a radiografia foi citada como essencial exame complementar para diagnosticar e assim controlar o problema e tratar os sintomas.

Referências

ARNBJERG, J. Recent information about hip dysplasia. **Vet. Clin N. Am.: Small Anim. Pract.**, v. 29, p. 921-934, 1999.

CALHEIROS, J. C. **Controle e tratamento da displasia**. Disponível em: <<http://arcadenoe.sapo.pt/article.php?id=330>>, 2007. Acesso em: 16 ago. 2012.

FLÜCKIGER, M. A.; FRIEDRICH, G. A.; BINDER, H. A radiographic stress technique for evaluation of coxofemoral joint laxity in dogs. **The American College of Veterinary Surgeons**, v. 28, n. 1, p. 1-9, 1999.

HAAN, J. J.; BEALE, B. S.; PARKER, R. B. Diagnosis and treatment of canine hip dysplasia. **Can. Pract.**, v. 18, p. 24-28, 1993.

JORGE, C. **Displasia coxofemoral: o que é isso?** Disponível em: <<http://www.saudeanimal.com.br/artigo1.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

LUST, G.; RENDANO, U. T.; SUMMERS, B. A. Canine hip dysplasia: concepts and diagnosis. **Journal of the American Veterinary Medical Association**, v. 187, p. 638-640, 1985.

PAYNE, W. J. **Displasia coxofemoral**. Disponível em: <<http://www.vidadecao.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

PennHIP. **What's PennHIP**. Disponível em <<http://research.vet.upenn.edu>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

SILVEIRA, T. **Aspectos radiográficos das principais afecções osteoarticulares congênitas, hereditárias e do desenvolvimento em cães com esqueleto imaturo.** Lavras: UFLA, 2005.

SOMMER, E. L.; FRATOCCHI, C. L. G. **Displasia coxofemoral canina.** Disponível em: <<http://www.blacklab.com.br/displasiaprovet.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

SOMMER, E. L.; FRATOCCHI, C. L. G. Displasia coxofemoral. **Revista de Educação Continuada do CRMV-SP.** São Paulo, v. 1, p. 31-35, 1998.

TÔRRES, R. C. S. **Prevalência da displasia coxofemoral em cães da raça Pastor Alemão.** 1993. 69 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) - Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

Atelier dos Sabores.

Por: Alexandre Carrizo, Gastronomia.

Fotos: Milena Fernandes Sartori.

Já se imaginou por um passeio degustativo através de todos os sentidos? Que inclua a técnica dos mais renomados Chefs da Gastronomia? Onde não existem segredos? Pois é, temos a honra de apresentar o Atelier dos Sabores, do curso de Tecnologia em gastronomia da faculdade Método de São Paulo (Famesp), uma experiência artístico-degustativa e técnico-saborosa que vai além das expectativas.

A ideia nasce para acrescentar uma pitada a mais nas atividades desenvolvidas no curso de gastronomia, como também é aberto ao público em geral, com foco profissional ou ao menos com o ensino das técnicas fundamentais para cada curso, mantendo a base da higiene, noções dos equipamentos profissionais, segurança pessoal e alimentar, produções gastronômicas, técnicas de armazenamento, pré-preparo, preparo e o servir.

Com a dedicação e liderança do Chef e Professor Aldo, o Atelier dos Sabores não é um local de receitas de livros, mas sim de aprendizagem com a paixão desse chef sobre alimentos, preparos, aromas e sabores. O carinho dedicado em cada passo da preparação e servir é algo que vai além da compreensão, e todo esse processo ajuda ainda mais a se apaixonar pelo Atelier dos Sabores.



Atelier dos Sabores – Maria de Fátima (esq), Alexandre Carrizo (sentado) e Professor Chef Aldo.

Como qualquer carreira, a gastronomia necessita de trabalho e estudo diário e árduo, pois não é simplesmente cozinhar – o que já é bem difícil –, envolve tudo o que se refere ao homem enquanto se alimenta. Isso é gastronomia e o Atelier dos Sabores vem para

promover ainda mais essa percepção em cursos práticos, principalmente aqueles que têm a necessidade de conhecer ou expandir seus conhecimentos sobre a gastronomia.



Aula de Sushi II – Apresentação.

Todo o projeto te envolve no sentido mais amplo: desde o passo mais básico até o aprimoramento, não importando o seu nível. No Atelier dos Sabores, é possível aprender e perceber do que se trata essa paixão e essa sede pela busca de um novo ingrediente, de um novo sabor, qual a sua melhor harmonização, as técnicas que predominam e a possibilidade da prática real, possibilitando a vivência pelos cinco sentidos.

Os cursos passaram por algumas experiências como:

- Festa de queijos e vinhos: harmonizações, tipos de queijos, tipos de vinhos, quantidades e montagem da mesa;
- Alquimia das manteigas: manteigas compostas e segredos dos sabores;
- Ervas e especiarias: conhecimento, combinações e a utilização com proteínas;
- A arte de servir bem: técnicas e conceitos sobre a arte de servir;
- Sushi I;
- Sushi II.



Alquimia das Manteigas – Sugestões de embalagem e apresentação para Servir.



Alquimia das Manteigas – Apresentação em latinha.



Alquimia das Manteigas – Exemplos de Apresentação.

Além da possibilidade de desenvolver as técnicas de preparo, os alunos recebem o aprendizado e aperfeiçoamento. Um simples preparar até o ato de servir com grande estilo são funções importantes dentro de uma cozinha profissional ou mesmo em sua casa. É importante que o aluno reconheça as formas de servir, em qual lado deve servir ou retirar e como funciona a logística de um restaurante, tarefas simples, porém que fazem a diferença para um profissional que busca qualificação no mercado.



A Arte de Servir Bem – Como arrumar a mesa com utensílios de casa.



A Arte de Servir Bem.

Talvez o que esquecemos é que um chef não apenas cozinha, mas tem a função gerencial de todo um restaurante: desde a compra até o servir, e o Atelier dos Sabores promove um pouco desse aprendizado, indo além das questões triviais de uma cozinha e reconhecendo a necessidade de se conhecer todo o ambiente e processo que envolve essa carreira.

Sou aluno do primeiro Semestre de Gastronomia da FAMESP e tive a oportunidade de participar dos cursos ministrados pelo Professor Chef Aldo. Inicialmente achamos que é apenas mais um cursinho, que será bom para o *currículum*, mas aos poucos vamos percebendo que o curso promove essa paixão pela cozinha, paixão por ingredientes não conhecidos, paixão pela pesquisa de novos sabores e nos traz a possibilidade da dedicação ao seu máximo, percebendo o quão fundamental são essas pequenas-grandes possibilidades.

Atelier dos Sabores, o máximo do sabor.

DIREÇÃO GERAL

Lígia Lacrimanti

José Natal Alves

DIREÇÃO ACADÊMICA

Thais Pratt

REVISÃO

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

COMISSÃO ORGANIZADORA

Olavo Egídio Alioto

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

PARECERISTAS

Olavo Egídio Alioto

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

Márcia Fernanda Antonio Fiore

Rita de Cássia Soares

Maria Goreti de Vasconcelos

Daniela Patrícia Vaz

Daniele Albertini

Kelly Oliveira

Edson Mello

Eliane Cristina dos Santos

José Paulo Augusto Dutra

CAPA

Bruna Passos