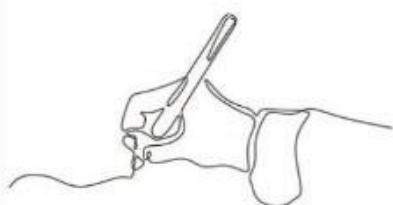


REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 2 - Nr. 6

Novembro 2022

ISSN - 2675 - 9543



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol 2, n.6 (nov. 2022) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2022.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino
Lúdico. 4. Gestão Escolar. 5. Práticas Docentes. 6. TDAH.
7. Autismo. 8. Alfabetização e Letramento. 9. Educação
Física. 10. Artes. 11. Biologia. I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

EDITORIAL

“A ESCOLA E A FAMÍLIA”

Demonstrar interesse pelas questões escolares, criar um ambiente de estímulo ao estudo e expressar expectativas positivas em relação ao desempenho dos filhos, são atitudes que favorecem a formação dos cidadãos como um todo. Em um primeiro momento, a família é a fonte inicial de aprendizados na vida de uma criança, a fase escolar deve vir para complementar esse aprendizado.

Para que isso seja possível, é imprescindível que se busque manter uma boa relação entre família e escola. O estreitamento dessa relação é muito importante. Convidar os pais para participarem de debates e exposições também é fundamental. Os alunos perceberem a parceria entre instituição de ensino e responsáveis.

O envolvimento da família com a educação de suas crianças é um fator crucial, não apenas para o sucesso acadêmico do aluno, mas também para o desenvolvimento emocional e social. A boa comunicação com a escola, é a condição mais importante para que tal envolvimento ocorra, consistindo em um diálogo harmônico pautado em respeito e colaboração.

Nesse cenário, a escola e a família devem funcionar como uma parceria, que se complementa, valoriza e dá suporte, a fim de resistir aos enfrentamentos e manter a estrutura necessária para o crescimento do aluno.

As reuniões de pais e mestres costumam ser as únicas possibilidades no calendário escolar em que as famílias e a escola estejam em contato direto para a discussão de assuntos de ordem prática. No entanto, reuniões mal planejadas podem ser pouco úteis e até prejudiciais ao vínculo dessa tão importante parceria. Vale lembrar que os contatos pessoais são os mais indicados, pois contato via telefone, mensagens ou bilhetes podem provocar desconfiança e/ou culpa sem necessidade.

O encontro do educador com o representante familiar deve ter entre seus objetivos a troca de informações pertinentes, a passagem de conhecimento e o suporte aos pais, mantendo como referencial os pontos positivos do aluno, dos pais e da escola. Esse momento não deve ser utilizado com a finalidade de externalizar a ansiedade ou a raiva gerada em alguma situação-problema.

Para que os pais pouco participativos se vinculem à escola, são necessárias estratégias criativas e atraentes. Precisamos reforçar que eles são as pessoas que mais sabem sobre os seus filhos e que a participação deles é essencial e indispensável.

Alguns princípios da prática para o estreitamento da parceria escola x família:

- Informe os pais o quanto antes em relação a um problema;
- Dê a mesma importância para comunicar sucessos e fracassos;
- Não culpe automaticamente os pais pelos problemas dos filhos. Um bom exercício é colocar-se na posição deles e considerar seu sofrimento;
- Não pressuponha que os pais não se importam por não os observar participando;
- Não use termos técnicos;
- Procure informar-se sobre a saúde mental antes de falar com os pais sobre problemas dessa ordem;
- Auxilie os pais a encontrar informações e recursos (conhecer a rede de encaminhamentos);
- Seja ético, mantendo sigilo sobre informações que lhe são confinados.

Quanto mais precoce a intervenção de aproximação da escola com a família, melhor o resultado (Webster-Stratton, Talyer, 2001). Além disso, é interessante perceber que as intervenções apresentam resultados mais satisfatórios com as famílias dos jovens que apresentam problemas comportamentais mais graves.

Yara Nieri, é formada em Educação Física e Pedagogia, tem diversas especializações na área da Educação. Atuou como Professora PEB I e PEB II, oito anos como Coordenadora Pedagógica e ingressou este ano como Diretora de Escola. É colaboradora do Conselho Editorial da Revista Autênticos.

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Yara Cristina Nieri
Cláudia Duarte
Fernando Piffer
Miriam Aparecida Silva

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 2, Número 6 (Novembro, 2022) – SP

ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional.

Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

SUMÁRIO

05– CONCEITOS BÁSICOS DA CITOLOGIA
ELAINE CRISTINA PIFFER

21– BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE EUFRÁSIO MACIEL

34– A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIAMENTO DA FAMÍLIA NA ESCOLA
VANESSA DE FREITAS FERREIRA SANTOS

49– A GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
ANGÉLICA AKEMI CUMAGAI

63– O ALUNO AUTISTA E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO
MARIA APARECIDA DOS SANTOS

81– A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS PARA A PSICOMOTRICIDADE
SANDRA SOUZA DA SILVA

93– A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
LILIANE APARECIDA SPADONI

100– AS DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH
CLÁUDIA DOS SANTOS PEREZ

115– CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO AMBIENTE ESCOLAR

JULIANA MACHADO
PATRÍCIA MARQUES PIMENTEL FOGAÇA
VANESSA APARECIDA FOGAÇA LIMA

158– O BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
MARIA ALICE VIEIRA ROSA

187– A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA
MARIA DO CARMO RIBEIRO COSTA SÁVIO



CONCEITOS BÁSICOS DA CITOLOGIA

Elaine Cristina Piffer

Formada em Pedagogia, e em Educação Física, com MBA em Gestão de Instituição Educacional, Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior e Educação Especial.

RESUMO

O intuito deste trabalho foi apresentar algumas breves considerações a respeito dos conceitos fundamentais da Citologia, sua inquestionável importância no contexto da Biologia e a necessidade de assimilar estes rudimentos básicos para transmitir aos alunos da rede escolar básica, dentro de suas faixas etárias, de uma forma que despertem sua curiosidade para esta temática tão importante e tão rica em possibilidades dentro da Biologia. De fato, a Citologia se desenvolveu muito com o passar dos anos, tornando-se um campo muito vasto, e este artigo não pretende, obviamente, esgotar toda a matéria a ele relacionada, mas fortalecer os fundamentos conceituais referentes a este assunto. Dessa forma, é importante compreender o contexto histórico que possibilitou os estudos de organismos tão microscópicos, e partindo desse ponto, apresentar a Citologia, também chamada de Biologia Celular, como o ramo da Biologia que estuda as células, tanto sua estrutura quanto o seu metabolismo. Assim, com a invenção do microscópio, o surgimento da Citologia foi imediato, e esta associação conta com a proeminência do cientista e filósofo inglês Robert Hooke que, por volta de 1665, ao observar um pedaço de cortiça ao microscópio, notou a existência de compartimentos, aos quais ele denominou de células. Hooke utilizou seus conhecimentos e ideias em todas as áreas das ciências, mas sua contribuição para a Citologia foi considerável, pois, a partir desta descoberta, a Citologia passou a ser postulada como ciência e, com o aperfeiçoamento dos microscópios, o estudo da estrutura das células passou a ser possível, permitindo a formação do conceito de Teoria Celular, que aponta que todos os seres vivos são constituídos por células, que as atividades essenciais para a vida ocorrem dentro das células, as quais se formam através da divisão de células preexistentes e que a célula é a menor unidade dos seres vivos. Além disso, admite-se, nos dias de hoje, que as células são formadas por três componentes básicos que são: membrana, citoplasma e núcleo, que todas elas possuem material genético, entretanto, nem todas possuem um

núcleo delimitado por uma membrana nuclear. As células que possuem membrana nuclear são chamadas de eucarióticas, e, as que não possuem, procarióticas. As cerca de cem trilhões de células que constituem o ser humano são as responsáveis por realizar processos elementares, que são fundamentais para a vida, como reprodução, nutrição, produção e liberação de energia. Assim, organismos tão importantes, mas que só podem ser vistos através do microscópio, são essenciais para a vida e necessitam ser estudados para garantir a continuidade da existência humana.

Palavras-chave: Citologia; Células; Microscópio; Ensino.

INTRODUÇÃO

Inegavelmente, a Citologia é um dos campos da Biologia que levou mais tempo para se desenvolver, uma vez que para analisar estruturas invisíveis a olho nu era necessária a criação e aperfeiçoamento de equipamentos capazes de ampliar o campo de visão e, assim, possibilitar a visualização e observação de estruturas tão pequenas como as células. Dessa forma, com a invenção do microscópio, os cientistas deram início, a partir do século XVII, às pesquisas referentes à Biologia Celular, mediante sucessivas descobertas, passando de análises inicialmente simples e superficiais para estudos investigativos mais complexos e substanciais. Entretanto, o cientista inglês Robert Hooke, ao aprimorar o microscópio colocando duas lentes ajustadas nas extremidades, sendo uma lente ocular, próxima ao olho do observador, e, a outra, uma lente objetiva, próxima ao material a ser observado, tornou-se o pioneiro nas pesquisas das células.

A importância do cientista e filósofo é inquestionável, visto que é atribuída a ele, no ano de 1665, a primeira observação de uma célula, quando examinava ao microscópio, o qual acabara de aperfeiçoar, um pedaço de cortiça, constatou que este vegetal apresentava diversas cavidades que se assemelhavam às de um favo de mel. Assim, Robert Hooke identificou estas cavidades denominando-as de “células”, pois, estas cavidades se assemelhavam em muito com os quartos que os sacerdotes utilizavam na época, os quais eram chamados de “celdas”. Assim, cada compartimento, ou “celda”, passou a ser identificada como “célula”, dando início às pesquisas celulares básicas, e que, com o decorrer do tempo, e com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos microscópios, puderam avançar para abordagens mais complexas na Biologia Celular.

Este desenvolvimento proporcionou a descoberta das partes fundamentais das células, quando, em 1833, o cientista inglês Robert Brown, identificou que a imensa maioria das células apresentava uma estrutura interna em forma esférica ou em forma oval, a qual ele denominou “núcleo”. Assim, os pesquisadores constataram que todas as células observadas, tanto de plantas quanto de animais, possuíam um revestimento de uma película muito fina, denominada membrana plasmática, todavia, nas células vegetais, ainda foi encontrada, além da membrana plasmática, outro envoltório, mais espesso e mais resistente, denominado de parede celular. Dessa forma, nas primeiras décadas do século XIX, já se tinha conhecimento das três partes estruturais fundamentais das células que são: membrana plasmática, citoplasma e núcleo.

Poucos anos depois, em 1838, depois de aprofundar os estudos de diversos pesquisadores, o botânico Mathias Jakob Schleiden concluiu que todas as plantas eram formadas por células. Apenas um ano depois, o zoólogo Theodor Schwann constatou a mesma definição pra os animais, ou seja, todos eles eram compostos por células. Dessa forma, consolidava-se a perspectiva de que a célula era a unidade que constituía todos os seres vivos. Este entendimento fortaleceu o conceito conhecido como Teoria Celular, cuja formulação tem enorme importância para o desenvolvimento da Biologia, pois ele determina que seres tão distintos possuem inquestionável semelhança microscópica, mesmo criaturas unicelulares como uma ameba, por exemplo, e um animal gigante como um urso.

Basicamente, as células são classificadas em dois grandes grupos: procariontes e eucariontes. As procariontes, grupo no qual se incluem as bactérias e as cianobactérias, se destacam por não apresentarem material genético envolvido por uma membrana nuclear, ou seja, não apresentam um núcleo definido. Já as eucariontes, apresentam membrana nuclear que envolve o material genético, ou seja, possuem um núcleo identificado e constitui uma diversidade maior de seres vivos como os fungos, protozoários, animais e plantas. Assim, o mais correto seria definir como partes estruturais da célula não apenas membrana, citoplasma e núcleo, mas que as células apresentam membrana plasmática, citoplasma e material genético, o qual pode ou não estar envolvido por uma membrana, formando assim o núcleo.

Considerando que os conteúdos referentes à citologia apresentam termos complexos, e que a citologia é frequentemente apontada pelos estudantes como uma das mais difíceis de compreender, caberá aos professores de Biologia a missão de apresentar conteúdos que possam superar esta dificuldade, recorrendo a estratégias e metodologias criativas e diversificadas, que permitam aos alunos contextualizarem seu

aprendizado com fenômenos que eles vivenciam em seu cotidiano, mediante uso de tecnologia e ludicidade, instrumentos pertinentes aos estudantes do século XXI.

CITOLOGIA, DOS PRIMEIROS PASSOS À TEORIA CELULAR

A Citologia, também chamada de Biologia Celular, é a área da Biologia que se dedica ao estudo das células e suas estruturas. Entretanto, estudar e compreender organismos e estruturas tão minúsculas, que são impossíveis de serem vistas a olho nu, somente seria imaginável de acontecer mediante avanços tecnológicos que permitissem aumentar o tamanho dos objetos observados em muitas vezes. O instrumento capaz de atender esta demanda seria o microscópio, o qual, após muitas tentativas, em diversas partes do mundo, foi criado de uma forma bastante rudimentar e, por volta da segunda metade do século XVII, foi se aperfeiçoando. Atribui-se ao cientista inglês Robert Hooke o pioneirismo neste campo, visto ter ele proposto utilizar duas lentes de aumento alinhadas em cada extremidade do aparelho, uma delas próxima ao olho do observador e a outra próxima ao objeto que se pretendia observar. Assim, mesmo que de forma primitiva, foi possível estabelecer o ponto de partida da Biologia Celular.

Com este protótipo de um microscópio em mãos, Robert Hooke passou a desenvolver inúmeras investigações, e, ao observar algumas fatias finas de cortiça, Hooke viu diversos buraquinhos que lembravam favos de mel.

“A cada um desses pequenos compartimentos ele deu o nome de célula - que significa "pequena cela". A cortiça é uma árvore, material de origem vegetal. Quando esse material está morto - no caso das rolhas, por exemplo, seus buraquinhos são ocos. Porém, antes da morte do vegetal, havia estruturas vivas nesses lugares. Mais de cem anos depois de Hooke e sua descoberta, os cientistas provaram que os seres vivos são formados por células” (BLOG EDUCAÇÃO UOL, 2013).

Outro estudioso de destaque, e que contribuiu enormemente para as pesquisas da Citologia, é o pesquisador holandês Antonie van Leeuwenhoek, que, recebeu forte influência de Robert Hooke, e, além de produzir uma série de microscópios e lentes especiais, entre outras contribuições, anunciou, em 1674, a descoberta dos protozoários (organismos vivos com algumas características muito próprias, sendo unicelulares, e incapazes de produzir seu próprio alimento). Também é o

responsável pela descoberta dos glóbulos vermelhos em anfíbios, peixes e em alguns mamíferos.

“Após ter contato com o livro *Micrographia* de Robert Hooke aprendeu a lapidar lentes e em 1668 começou a construir microscópio simples. Acabou aperfeiçoando um protótipo que usava uma única lente montada em uma placa de latão. Uma ponta afiada de uma ferramenta segurava o espécime para observação, um parafuso movia a amostra para a posição em frente a lente e outro parafuso movia para cima ou para baixo para o ajuste do foco. Ele construiu os melhores microscópios de sua época, alcançando ampliações acima de 200x” (BLOG SANITY, 2021).

Com o avanço das pesquisas, o botânico e estudioso alemão Mathias Jakob Schleiden, no ano de 1838, depois de estudar os trabalhos de diversos pesquisadores, pôde concluir que todas as plantas eram formadas por células. Um ano depois, o médico e fisiologista alemão, Theodor Schwann chegou à mesma conclusão em relação aos animais, afirmando que todos se compunham de células. Fortalecia-se assim o conceito de que a célula era a unidade básica que constituía todos os seres vivos.

“Essa generalização ficou conhecida como Teoria Celular, e a formulação da Teoria Celular teve importância para o desenvolvimento da Biologia, porque permitiu reconhecer que seres tão diversos como a ameba e o ser humano têm grande semelhança no nível microscópico. Ambos são constituídos por células bastante parecidas, embora a ameba seja unicelular, e uma pessoa seja pluricelular. Segundo a Teoria Celular, a célula é a unidade morfofisiológica dos seres vivos, entretanto, os vírus são os únicos seres vivos que não apresentam organização celular. Eles são organismo simples, constituídos por uma molécula de ácido nucleico associada a proteínas” (BLOG KLIMANATURALI 2021).

Importante destacar que Schwann foi um cientista bastante ativo, combatendo com veemência a Teoria da Geração Espontânea, que preconizava a origem de seres vivos a partir de matéria inanimada. Schwann atuou, também, na área de bioquímica, estudando a fermentação alcoólica por fungos, sendo o responsável por dar origem ao termo metabolismo, entre tantas contribuições.

Outro pesquisador proeminente foi o botânico britânico Robert Brown, que visualizou, no ano de 1836, o núcleo da célula de uma orquídea, sendo esta a primeira descrição de uma organela celular (as organelas celulares são as estruturas localizadas no citoplasma da célula, e sua função é garantir um bom funcionamento

das células tais como a digestão, quebra de moléculas, sintetização e transporte de proteínas, além de outras mais).

“O núcleo foi a primeira organela celular a ser descrita. A descrição do núcleo é atribuída ao botânico escocês Robert Brown, que no ano de 1838 observou a organela ao estudar células de orquídeas. Entretanto, alguns autores ressaltam que estudos realizados por Leeuwenhoek, no século XVII, já reportam a observação de núcleo em hemácias de salmão, que, ao contrário das hemácias de mamíferos, são nucleadas” (SANTOS, 2011 p. 5).

Em seguida, outras organelas foram descobertas, O cientista suíço Albert von Kölliker , em 1857, referiu-se à segunda organela descoberta: a mitocôndria.

“Além disso, ele foi o primeiro cientista a isolar uma célula de um tecido muscular liso, dando início a uma técnica fundamental na biologia celular que é a obtenção de células isoladas de tecidos para o estabelecimento de culturas celulares primárias. Além desta importante contribuição, Kölliker escreveu os primeiros tratados sobre Histologia e Embriologia humana. Seus estudos sobre a origem dos gametas masculinos e femininos o levaram a propor, muitas décadas antes da descoberta do DNA, que o núcleo era o grande responsável pela hereditariedade” (SANTOS, 2011 p. 5).

Considerando que os primeiros microscópios eram bastante simples, os resultados dos trabalhos realizados eram bastante restritos, todavia, com o passar dos anos, surgiram novos aparelhos que permitiram a visualização de diversas estruturas, porém, fazia-se necessária a utilização de corantes na célula, o que matava a célula. Porém, em 1932, com a invenção do microscópio de contraste de fases, pelo físico holandês Frits Zernike, um novo marco para a biologia celular foi estabelecido, pois este instrumento permitia visualizar diversas estruturas celulares sem a necessidade de corantes, ou seja, passou a ser possível estudar a célula viva. Tal façanha foi celebrada com a conquista do prêmio Nobel de Física, porém inúmeros outros cientistas fizeram grandes contribuições para a Biologia Celular, e, à medida que novas tecnologias surgem, novas descobertas são realizadas e o desenvolvimento dessa área da Biologia é inesgotável.

ESTRUTURA BÁSICA DAS CÉLULAS

A Citologia é a Ciência que estuda a célula, que é a menor unidade estrutural básica de um ser vivo. Todos os seres vivos são constituídos por células, com exceção

dos vírus, que são organismos acelulares. Alguns organismos são formados por uma única célula (seres unicelulares), outros, por sua vez, são formados por várias células (seres pluricelulares), o corpo humano possui cerca de 100 trilhões de células. As células desempenham diferentes funções e apresentam algumas partes fundamentais: membrana plasmática, citoplasma e material genético, o qual pode ou não estar delimitado por um envoltório nuclear. As células são classificadas em dois grandes grupos: procariontes e eucariontes. Os seres humanos possuem células do tipo eucarionte

“As células são as unidades estruturais e funcionais dos seres vivos. São chamadas de unidades estruturais, pois formam o corpo dos seres vivos. Imagine, por exemplo, um grande muro. Esse muro é formado por pequenas estruturas, os tijolos. Cada tijolo seria uma célula, que, unida às outras, ajuda a formar um organismo pluricelular (ser vivo formado por mais de uma célula). Além disso, em organismos unicelulares, a célula representa todo o organismo. Além de serem estruturais, elas são unidades funcionais dos seres vivos, e são assim chamadas, pois são unidades vivas, capazes de produzir energia e se reproduzir, por exemplo” (ESCOLA KIDS, 2021).

As células são estruturas extremamente pequenas, porém bastante complexas. De maneira geral, podemos dizer que todas as células possuem três componentes básicos: a membrana plasmática, o citoplasma e o material genético. A Membrana plasmática é uma estrutura que circunda toda a célula, separando e protegendo todos os seus componentes do meio externo. A membrana apresenta a capacidade de selecionar o que entra e o que sai da célula. Devido a essa função, afirma-se que ela apresenta uma permeabilidade seletiva. O citoplasma corresponde a toda região interna da célula, sua consistência é gelatinosa, e seu papel é fundamental pois mantém a acomodação e estruturação das organelas, mesmo durante os processos de divisão e replicação.

O Material Genético, que nas células eucariontes (seres pluricelulares) encontram-se no Núcleo, conserva as informações que irão determinar as características de um ser vivo. Nas células eucariontes, a maior parte do material genético está contida no núcleo, o qual é envolvido por uma membrana dupla, o envoltório nuclear. Nas células procariontes, por sua vez, não há envoltório nuclear que delimite o material genético. Portanto, o núcleo é a parte da célula em que se encontra o material genético (DNA) de cada indivíduo, e por isso é conhecido como o centro de controle celular. Importante destacar que o DNA é um código que contém todas as informações relacionadas à reprodução e ao crescimento do indivíduo, assim como

suas características morfológicas, incluindo até mesmo alguma possível doença hereditária.

Basicamente, as células se dividem em dois grandes grupos que são as eucariontes ou eucarióticas e as procariontes ou procarióticas. As procariontes (do grego *pro*: primeiro e *karyon*: núcleo), se caracterizam por não apresentarem um núcleo definido envolvendo o material genético, sendo que neste grupo de células o DNA é circular e não são encontradas organelas membranosas (pequenas estruturas presentes no citoplasma que realizam diferentes funções dentro da célula, como a produção de energia, por exemplo). Os ribossomos, estruturas responsáveis pela síntese de proteínas, estão presentes. Como exemplo de organismos que possuem células procarióticas, temos as bactérias e cianobactérias.

“As células procariontes possuem poucas membranas, em geral, apenas aquela que delimita o organismo, denominada de membrana plasmática. Nas células procarióticas, também não há citoesqueleto e organelas membranosas, tais como mitocôndrias, retículos endoplasmáticos e complexo golgiense. A presença de ribossomos é descrita, entretanto, eles são menores e menos complexos que aqueles encontrados em uma célula eucariótica. Os seres vivos que possuem esse tipo de célula são chamados de procariontes e o grupo representativo dessa classe é o das bactérias” (INFOESCOLA, 2014).

O outro grupo celular é formado pelas células eucariontes ou eucarióticas, e são aquelas que possuem um núcleo legitimamente identificado envolvendo o material genético. Elas também se caracterizam pela presença de organelas membranosas como mitocôndrias, complexo golgiense, retículo endoplasmático, lisossomo, peroxissomo e ribossomos. Essa categoria celular é a que compreende animais, vegetais, protozoários, fungos e algas. As células eucarióticas podem ser agrupadas em dois tipos: células vegetais e células animais. As células vegetais diferenciam-se das células animais devido à presença de três estruturas: parede celular, vacúolo central e plastos. A parede celular das células vegetais é formada principalmente por celulose e está localizada externamente à membrana plasmática, conferindo à célula vegetal uma resistência muito maior. Além disso, as células vegetais também possuem organelas importantes como vacúolo central e cloroplasto. Estas organelas são as responsáveis por garantir o perfeito funcionamento da célula em suas diferentes funções.

É importante ressaltar que a característica mais marcante das células eucariontes é a presença de um núcleo, o qual se apresenta envolvido por duas membranas concêntricas que, unidas, estabelecem o envoltório nuclear, também

chamado de carioteca, separando o citoplasma do conteúdo interno do núcleo, onde se destaca, essencialmente, a maior parte do DNA, o qual está organizado em cromossomos, que são moléculas de DNA interligadas a proteínas. Devido à sua grande importância, o núcleo é considerado como o centro de controle de todas as atividades realizadas pela célula.

“O núcleo é como se fosse o cérebro da célula. É geralmente único e aproximadamente esférico. Ele atua como se fosse uma central de comandos das atividades celulares controlando todas as funções da célula. Todas as instruções para o funcionamento da célula estão inscritas, em código, nas moléculas de DNA que formam a cromatina. Quando uma célula se reproduz, as instruções são duplicadas e passadas para as células-filhas. No núcleo, ocorrem tanto a duplicação do DNA, imprescindível para a divisão celular, como a síntese do RNA, ligada a produção de proteínas nos ribossomos. Dessa forma, ele é o compartimento da célula eucarionte que controla todas as características do organismo, pois é onde se localiza o material genético, responsável pelas características que o organismo possui. Nas células procariontes, ele não está individualizado: o material genético representado pela molécula de DNA está disperso no citoplasma” (MACEDO, 2012 p. 118).

A FUNÇÃO DAS ORGANELAS NO FUNCIONAMENTO DA CÉLULA

A maior das partes de uma célula é o citoplasma, e é exatamente neste ambiente onde ocorrem as principais reações químicas extremamente vitais para a célula. No citoplasma se encontram, basicamente, o hialoplasma, formado de água e substâncias dissolvidas tais como sais, enzimas, aminoácidos, etc, e o conjunto de organelas, que são elementos intracelulares responsáveis por todo o funcionamento da célula. Assim, as organelas podem ser consideradas como compartimentos fechados, separados do hialoplasma, que possuem cada uma um conjunto próprio de enzimas e moléculas especializadas. Cada organela, em determinada parte do citoplasma, é responsável por uma ou mais funções distintas. Ou seja, as organelas são estruturas com características e funções específicas, responsáveis pela subdivisão de tarefas que as células necessitam para o seu funcionamento adequado. Em todas as células eucariontes poderão ser encontradas as seguintes organelas: retículo endoplasmático (liso e rugoso); complexo golgiense; mitocôndria; cloroplasto (próprio das células vegetais e responsáveis pela fotossíntese); peroxissomos; lisossomo; vacúolos; centríolos e ribossomos.

O retículo endoplasmático liso e rugoso é um sistema de tubos e canais que, mesmo sendo diferentes, estão interligados, como um complexo sistema de

encanamentos, onde circulam substâncias fabricadas pela célula. O retículo endoplasmático rugoso (RER) está presente em maior número nas células especializadas na secreção de proteínas, enquanto liso (REL), não apresenta ribossomos e sua membrana se dispõe sob a forma de túbulos.

“Suas principais funções são a biossíntese de lipídios (REL) e de proteínas (RER): – Hormônios esteroides a partir do colesterol (REL) – Triglicerídeos (REL) – Lipídios para as lipoproteínas (REL) – Segregação de proteínas (RER) – Glicosilação (adição de glicose para formação de glicoproteínas) (RER) 2) Suporte ao citosol – os dois tipos de retículo exercem essa função. 3) Produção de todas as proteínas transmembrana (RER) e lipídios para o RE (REL), Golgi, lisossomos, endossomos, vesículas secretoras e membrana plasmática” (MACEDO, 2012 p. 103).

O complexo golgiense é um conjunto de vesículas membranosas e achatadas, assemelhadas a “cisternas”, que apresentam estruturas empilhadas em forma de novelo, produzindo vesículas que transportam matérias do RE para as “cisternas” do complexo, entre uma “cisterna” e outra, e para outras organelas. Dentre suas principais funções se destacam: a Glicosilação (adição de glicose) terminal das glicoproteínas e glicolipídeos; síntese da porção glicídica das proteoglicanas; endereçamento de proteínas; formação de grânulos e vesículas de secreção. Nas células vegetais é o responsável pela síntese das glicoproteínas e dos componentes glicídicos da parede celulósica.

“O processo no qual o complexo golgiense transporta e elimina substâncias é conhecido como secreção celular. Até uma época recente, considerava-se que o complexo golgiense era uma estrutura estática e que a secreção das proteínas, por exemplo, iniciava-se com a liberação de vesículas do retículo endoplasmático, as quais, por sua vez, migravam em direção ao complexo golgiense. Ao atingirem a organela, as vesículas fundiam-se e despejavam seu conteúdo no interior do complexo. A cisterna que recebia a proteína formava uma nova vesícula e liberava o conteúdo na cisterna seguinte, e assim sucessivamente. Ao atingir a última cisterna, formava-se a vesícula que migraria até um dos destinos já discutidos (membrana plasmática, vesículas de secreção e lisossomos)”. (MUNDO EDUCAÇÃO, 2018).

A mitocôndria é um dos principais elementos da célula, sendo responsável por obter energia para todos os processos metabólicos realizados. A quantidade de mitocôndrias está diretamente relacionada à necessidade de energia. Quanto mais energia for preciso, maior será o número de mitocôndrias encontradas no local.

"As mitocôndrias funcionam como um sítio do processo de respiração celular. Esse processo metabólico extrai energia

armazenada na glicose e também em outros combustíveis orgânicos, havendo decomposição desses combustíveis, na presença de oxigênio, em gás carbônico e água. A energia liberada é utilizada para realizar diversas atividades celulares, como o transporte através da membrana. Se quiser compreender mais detalhadamente o processo de respiração celular, acesse o texto: Respiração Celular."As mitocôndrias funcionam como um sítio do processo de respiração celular. Esse processo metabólico extrai energia armazenada na glicose e também em outros combustíveis orgânicos, havendo decomposição desses combustíveis, na presença de oxigênio, em gás carbônico e água. A energia liberada é utilizada para realizar diversas atividades celulares, como o transporte através da membrana, por exemplo" (BRASIL ESCOLA, 2019).

O cloroplasto é uma organela encontrada nas células das plantas e é responsável pela fotossíntese. No cloroplasto se encontra um extenso sistema de membranas internas conhecidas como tilacoides, onde toda a clorofila está contida, nele ocorre a reação mais fundamental para a vida das plantas e que, indiretamente, afeta a vida dos animais, a fotossíntese.

"Os cloroplastos são geralmente discoidais e sua cor é verde devido à presença de um pigmento denominado clorofila. No seu interior existe um conjunto bem organizado de membranas, as quais formam pilhas unidas entre si, que são chamadas de grana. Cada elemento da pilha, que tem o formato de uma moeda, é chamado de tilacoide. Já no estroma (fluido gelatinoso que preenche o cloroplasto) existem enzimas, DNA, pequenos ribossomos e amido. No cloroplasto, a energia luminosa é colhida pelos fotossistemas e é usada para permitir a transferência de elétrons por uma série de compostos que agem como doadores de elétron e receptores de elétron, armazenando a energia". (OLIVEIRA, 2016 p. 21).

Os peroxissomos são organelas envoltas por uma única membrana e que possuem em seu interior aproximadamente 40 tipos de enzimas oxidativas. Elas removem o átomo de hidrogênio de substratos orgânicos, produzindo peróxido de hidrogênio (H₂O₂). Os peroxissomos possuem formas esféricas, são envolvidos por uma única membrana e não possuem DNA e RNA. Em seu interior há rica concentração de enzimas e água oxigenada (Peróxido de hidrogênio H₂O₂), daí vem o nome peroxisossomo.

"Nos vegetais os peroxissomos são chamados de Glioxissomos (Peroxisomos nos vegetais) – e o mais interessante é que desempenham uma função completamente diferente nas células vegetais. De fato, nessas células eles catalisam reações onde o lipídio (ácido graxo) da semente é transformado em hidrato de carbono, num ciclo chamado de ciclo do glioxilato" (MACEDO, 2013 p. 108).

Os lisossomos são pequenos sacos membranosos de enzimas hidrolíticas usadas para a digestão intracelular controlada de macromoléculas. Possuem cerca de 40 tipos de hidrolases ácidas diferentes e são formados pela fusão de vesículas de transporte (rede trans do complexo de golgi) com endossomos (compartimento com moléculas captadas por endocitose), garantindo a degradação de materiais capturados pela célula, bem como a reciclagem de alguns componentes celulares (autofagia).

“A principal função dos lisossomos é a digestão e remoção de resíduos. Detritos celulares ou partículas estranhas são puxadas para dentro da célula através do processo de endocitose. Este processo acontece quando a membrana celular cai sobre si mesma (invaginação), criando um vacúolo ou bolsa ao redor do conteúdo externo e trazendo esse conteúdo para dentro da célula” (PLANETA BIOLOGIA, 2018).

Os vacúolos são estruturas citoplasmáticas revestidas por membrana, formados a partir do retículo endoplasmático ou do complexo golgiense. Existem três tipos de vacúolos: os digestivos, os contráteis e os de armazenamento. Os digestivos são comuns nas células fagocitárias, estão associados à atuação de enzimas lisossômicas. Os contráteis: se caracterizam pelo equilíbrio osmótico, eliminando o excesso de água. Os de armazenamento são encontrados sobretudo nos vegetais e ocupam volume celular bastante representativo, e podem ser capazes de armazenar diversas substâncias: carboidratos (amiloplastos – plastos de reserva nutritiva nas raízes), proteínas (proteoplastos – plastos de reserva proteica em sementes), alguns pigmentos de pétalas e folhas (antocianinas) e até toxinas (nicotina e tanino), substâncias de defesa contra predadores herbívoros.

Os centríolos são feixes curtos de microtúbulos localizados no citoplasma das células eucariontes, próximas ao núcleo, posicionados lado a lado ou perpendicularmente, sempre em pares. Eles participam do processo de divisão celular das células animais, e têm a capacidade de se autoduplicar antes da célula começar a se dividir. Os centríolos têm como principal função a separação do material genético na divisão celular e a capacidade de formar cílios e flagelos, que desempenham função basicamente locomotora. Os centríolos são estruturas simples, mas indispensáveis para a célula.

Os ribossomos se originam no núcleo, porém se encontram no citoplasma de forma espalhada ou presos uns aos outros por uma fita de RNA, formando os polirossomos. Alguns autores afirmam que os ribossomos são organelas não membranosas, outros, no entanto, assumem a ideia de que eles, devido à ausência de membranas, não podem ser considerados organelas celulares.

"Os ribossomos são organelas responsáveis pela síntese de proteínas na célula. Células responsáveis por grande produção de proteínas, como as do pâncreas, são ricas nessas estruturas. Além disso, em células com grande atividade metabólica, os ribossomos podem ser encontrados em agrupamentos, conhecidos como polirribossomos. Independentemente do local onde os ribossomos estão na célula (livres ou ligados), eles atuarão na síntese proteica. A principal diferença, no entanto, está no local de destinação dessas proteínas. Ribossomos presentes no citosol produzem proteínas que geralmente são destinadas ao próprio citosol. Já os ribossomos ligados, geralmente, sintetizam proteínas que serão inseridas nas membranas para que possam ser empacotadas ou secretadas pela célula" (BRASIL ESCOLA, 2019).

DIFICULDADES NO ENSINO DE CITOLOGIA NAS ESCOLAS

É consenso entre os professores que um dos fatores mais prejudiciais para a compreensão dos temas relacionados à Citologia é estabelecer uma aplicação prática dos conceitos aprendidos. Normalmente, os fenômenos abordados na Biologia costumam ser apresentados mediante definições prontas e isoladas de um contexto prático, fazendo com que os alunos não associem estes conceitos com sua vivência diária. A percepção comum é que o ensino de Citologia apenas contribui para que os alunos ampliem seu vocabulário e memorizem termos e conceitos sem atribuir significado relevante para eles. Dessa forma, o que é aprendido na escola permanece totalmente desvinculado das suas práticas cotidianas, o que desmotiva os alunos em relação ao estudo da disciplina. Por isso, as aulas experimentais são fundamentais para estimular o aluno.

“Não tem significado para os estudantes do terceiro ciclo estudar funções e estruturas internas da célula, mas sim seu papel como componente fundamental dos tecidos de um modo geral. A observação direta dos tecidos e órgãos de outros animais permitirá ao estudante a imaginar órgãos e sistemas do corpo humano, auxiliado também por outros recursos de observação indireta. Antes que os estudantes possam sistematizar e dar significado à relação de inclusão entre sistemas, órgãos, tecidos e células, é necessário, em várias ocasiões, facilitar a comparação entre as dimensões dos sistemas, órgãos e tecidos visíveis a olho nu e porções de tecidos compostos por células só visíveis ao microscópio” (BRASIL, 1996, p. 75).

Por isso é fundamental que a escola tenha um laboratório estruturado com a presença de um microscópio que permita ao aluno observar as características dos objetos de estudo em sua essência. É fato que muitas escolas no Brasil não possuem este recurso, todavia, cabe à sociedade se mobilizar e pressionar as autoridades a

fornecerem o mínimo de condições de pesquisa escolar. Assim, com um espaço destinado à observação prática, o aluno poderá examinar folhas simples, como a de cebola ou de elodea.

“É possível fazer a observação do formato das células vegetais, e também a observação dos cloroplastos no interior das células. Para isso, basta pegar uma folha de elodea, colocá-la em uma lâmina, colocar uma gota de água e em seguida cobri-la com a lamínula. Depois, pode-se levar a lâmina pronta ao microscópio, a fim de observar o formato das células vegetais e também dos cloroplastos no interior dessas células. É importante que o professor explique aos alunos qual a função dos cloroplastos na fotossíntese, e questione-os sobre qual a importância ecológica da fotossíntese para todos os seres vivos. Muitas vezes o professor, ao levar um grupo de alunos ao laboratório de biologia, pede para que eles não mexam em nenhum lugar sem permissão. Algumas vezes, até mesmo os impede de mexer no microscópio, permitindo apenas que olhem o material. Então, por que não permitir que os alunos ajustem o foco ao utilizar o equipamento? Basta ensiná-los a manusear corretamente o microscópio” (EDUCADOR BRASIL ESCOLA, 2021).

Importante que o aluno tome parte efetiva em cada processo de análise, e compreenda que a origem da vida e seu desenvolvimento ocorrem por meio das células, e que esta reflexão o estimule a conhecer estes fenômenos e a se aprofundar nas temáticas da Biologia. Portanto, o professor precisa estar bem preparado tanto no domínio dos conceitos da Citologia, quanto nos aspectos motivacionais, preparando aulas bem elaboradas, utilizando materiais atrativos com foco e objetivo.

“O conteúdo de citologia deve ser apresentado aos alunos de maneira que lhes tragam significados, utilizando atividades lúdicas com intenção pedagógica, ativando o pensamento, a criatividade, a emoção e sensação de prazer, oportunizando a realização das atividades em busca da aprendizagem” (CABRERA, 2007 p. 159).

A criatividade na elaboração das aulas, utilizando recursos pedagógicos como vídeos, cartões coloridos, jogos da memória, e outras modalidades lúdicas que tragam alegria à aula e produza aproveitamento é fundamental para que os alunos sejam participativos, assimilem os conteúdos e se motivem a aperfeiçoar seus conhecimentos na Citologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a Citologia é um campo científico extremamente vasto e que, portanto, este trabalho se propôs apenas a dissertar sobre alguns aspectos fundamentais da Citologia e sua importância como ciência que estuda as células e,

como consequência, a vida. Dessa forma, a Biologia Celular, que teve seus primeiros passos inaugurados por Robert Hooke, no século XVII, ao aperfeiçoar um protótipo de microscópio, ainda que bastante rudimentar e primitivo, mas que lhe permitiu observar um pedaço de cortiça e identificar componentes aos quais denominou células. Estava ali se iniciando um desenvolvimento científico sem precedentes na história humana. Outros pesquisadores renomados se motivaram a ampliar o alcance dos microscópios e a se aprofundarem ainda mais no campo das observações celulares, e as descobertas foram se sucedendo e novos conceitos foram sendo estabelecidos, dando origem à Teoria Celular, que determina que todos os organismos vivos são formados por células.

Dentre os principais conceitos estão a composição da célula em suas partes principais: membrana, citoplasma e núcleo. A divisão em dois grandes grupos que são os eucariontes e procariontes, sendo que os procariontes são as células sem núcleo, nas quais o material genético se dispersa no citoplasma e são formados por seres unicelulares, ou seja, organismos com apenas uma célula, no qual se destacam as bactérias e as cianobactérias. As células eucariontes são as que representam os seres pluricelulares em que se encontram os animais e as plantas. Nelas, o material genético está envolvido por uma membrana nuclear, também chamada de carioteca, garantindo a proteção do DNA. Nas células eucariontes ocorrem reações químicas responsáveis pela manutenção e reprodução dos seres vivos, sendo que os principais processos são produzidos pelas organelas que se encontram na região do citoplasma.

Uma questão bem intrigante é por que uma ciência tão importante e com aspectos e dinâmicas tão fascinantes não despertem nos estudantes o estímulo necessário a despertar neles o desejo de se engajarem no estudo da Citologia? A resposta provavelmente é que a Citologia apresentada apenas com termos, desenhos e palavreado difícil e sem identificação prática, não se apresenta como algo que faça sentido para eles. Para se tornar algo significativo, o ensino da Citologia deve ser elaborado com uma estrutura que permita a utilização de um microscópio, equipamento de vídeo, materiais diversificados e planejados pela mente criativa e comprometida de professores engajados e determinados a fazerem a diferença na vida de estudantes que querem conhecer mais sobre as células e toda a gama de conhecimentos a ela relacionados.

REFERÊNCIAS

BLOG EDUCAÇÃO UOL, **Células, conheça a história de sua descoberta**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/ciencias/celulas-conheca-a-historia-de-sua-descoberta-e-entenda-sua-estrutura.htm>. Acesso em 25 set. 2022.

BLOG SANITY, **A Microbiologia Experimental Nasce com Anton Van Leeuwenhoek**. Disponível em: <https://sanityconsultoria.com/a-microbiologia-experimental-nasce-em-1683/>. Acesso em 22 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Ciências Naturais- Terceiro e Quarto Ciclos..** Brasília, 1998.

BRASIL ESCOLA, **As mitocôndrias**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/mitocondrias.htm>. Acesso em 01 set. 2022.

CABRERA, Waldirléia B. **A Ludicidade para o Ensino Médio na Disciplina de Biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

EDUCADOR BRASIL ESCOLA, **Estratégias de Ensino de Células**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/celulas-vegetais>. Acesso em 29 set. 2022.

INFOESCOLA, **Biologia Celular**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/citologia/biologia-celular/>. Acesso em 22 set. 2022.

MACEDO, CRISTIANE E. C. DE, **Organização e Diferenciação Celular**. 2ª Ed. EDUFRRN, Natal, 2012.

MUNDO EDUCAÇÃO, **O Complexo Golgiano**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/golgi.htm>. Acesso em 20 set. 2022.

PLANETA BIOLOGIA, **A Função dos Lisossomos**. Disponível em: <https://planetabiologia.com/lisossomos-funcao/>. Acesso em 10 set. 2022.

SANTOS, LUÍS F. M. DOS, **Biologia e Fisiologia Celular**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.



BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Eufrásio Maciel

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

RESUMO

Quando se fala em criança, brincadeira é essencial. Nos primeiros momentos de vida a criança necessita brincar e com o tempo e a correria que vivemos cada vez mais tomados por exercícios escolares, ela tem menos tempo para realizar essas atividades. No decorrer da vida escolar a criança demonstra grande necessidade de excitações efetivas e com isso a sua imaginação inventa histórias e as enfeita por isso a importância de brincar, pois facilita o desenvolve o lúdico, crescimento corporal, a coordenação percepto-motora, aumenta a resistência física, promovem valores sócios morais que favorecem a lealdade, liderança, respeito e colaboração. Sendo assim contribui para um melhor aprendizado das disciplinas escolares e estimular o desenvolvimento das capacidades físicas naturais, através do movimento. Desta maneira, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Escola; Aprendizagem..

INTRODUÇÃO

Percebe-se uma nova forma de encarar o mundo, que a educação nunca esteve tão além dos ambientes escolares. Por isso, todo processo de ensino-aprendizagem deve ter como fundamento inserir socialmente o indivíduo para que ele seja capaz de aprender, de fazer, de conhecer, para pôr fim tornar-se pleno de suas competências e suas habilidades.

Desta forma, a proposta é desenvolver um estudo acerca da cultura atual, que se configura de tempos em tempos, através das gerações, incorporando efetivamente a possibilidade de se trabalhar, juntamente com o ensino da escola, a brincadeira e, a

partir dela, o importante papel das brincadeiras folclóricas na educação infantil. Uma vez que a brincadeira possibilita estímulos profundos tanto para o corpo físico, quanto para os estímulos do desenvolvimento cognitivo.

A problemática poderia ser expressa conforme segue: Tendo em vista que a proposta é desenvolver um estudo que incorpore a possibilidade de se trabalhar, juntamente com o ensino da escola, questiono: existe, no ensino, a valorização efetiva dessa prática didática pedagógica? Em caso positivo, de que forma ela acontece? Em sendo negativa a resposta, qual seria o porquê?

Consideremos a citação de Freire (1996, p. 23) de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Com base nela, este artigo parte da hipótese de que, se a educação é uma relação entre estes dois sujeitos, e nesse ponto podemos inferir que uma rede já se cria entre alunos-professor, professor-alunos, momento único na vida em que estamos com pessoas que, em outras situações, dificilmente escolheria como companheiros, amigos e mestres, a prática do brincar no ambiente escolar e com ela, na infância é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo e sua interação, seja no âmbito escolar, como fora dele, no convívio social.

O tema escolhido se justifica pelo fato de auxiliar efetivamente os profissionais que atuam na educação, sobretudo os professores, no sentido de compreenderem a importância de brincar na infância e o quanto é imprescindível às relações sociais e formação do indivíduo.

A pesquisa para elaboração do artigo é o momento de possibilidade de aprendizado do aluno em relação ao tema proposto. A revisão bibliográfica foi feita a partir de uma consulta a livros, teses, dissertações e artigos científicos mais relevantes para o tema escolhido.

A IMPORTÂNCIA DO BRICAR

É por meio da escola que ocorre grande parte do processo de aprendizagem, bem como seu domínio, visto que os estímulos apresentados possibilitam ao sujeito adquirir conhecimentos de mundo, apreendendo e compreendendo capacidades que lhes permite estabelecer estratégias, descobrindo coerências, reconhecendo e

assimilando fatos, de que cada coisa tem seu significado. Dessa forma, compreendendo como a criança aprende, ou seja, como o cérebro responde a esses estímulos externos ou as interações entre a criança e o seu contexto de desenvolvimento, o processo que levará este sujeito ao domínio contínuo das suas competências e habilidades poderá representar um aprendizado prazeroso e significativo.

De acordo com Friedmann (2012, p.23):

As crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura na qual vão desenvolver competências pessoais e adquirir conhecimentos prévios e historicamente definidores de um ou outro grupo social. Dentro dessas culturas, desses sistemas que relacionam o saber e a existência, é necessário pensar na contracorrente da cultura erudita e na recriação das humanidades. Assim, os grupos infantis participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis, contribuindo para a contracorrente desde o berço.

Sendo assim, para Friedmann (2012), a brincadeira é tão fundamental para o desenvolvimento e formação do indivíduo, tanto quanto as funções que dão vitalidade e mantêm a estrutura corpórea, como comer, beber e dormir. Desta forma, considerando suas observações e interpretando a importância da brincadeira na nossa própria história, entende-se que suas pontuações acerca desta análise se dá pela ruptura multicultural que o ato de brincar representa em nossas vidas.

Pois, ao qualquer sinal de interação, tanto com objetos, tanto quanto com pessoas, nós aprendemos. Aprendemos a lidar com aquilo que sozinhos não teríamos capacidade para compreendermos. Quando Friedmann (2012) fala sobre ruptura multicultural, ela procura dizer que, cada indivíduo inserido em um meio, promove um tipo de comportamento, comportamento este, que varia em algumas constantes, tais como: classe social, influências regionais/geográficas, convívio que cada família tem e estabelece entre os seus, além das questões de personalidade e individualidade que nos torna únicos.

Desse modo, pode-se dizer que, quanto maior for o estímulo e possibilidade que este sujeito receber, maior será sua capacidade e autonomia para lidar com as diferentes linguagens veiculadas ao meio. Assimilando, o sujeito estará valorizando o que venha a ser apreendido, construído e produzido, de forma que seu processo aquisitivo se move pela surpresa, deslocamento e criatividade, aumentando de complexidade à medida que vai deparando com novas situações de aprendizado, mais completas e elaboradas.

Não obstante, Fortuna argumenta (2014, p. 8):

Quando o educador pretende subordinar a brincadeira rigidamente ao ensino de conteúdos escolares e conhecimentos gerais, ele também impede as crianças de brincar, pois nessas condições a brincadeira desaparece, já que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação – tudo isso em nome de aprender melhor.

Com isso, se a escola tem como fundamento inserir na sociedade um sujeito crítico, autônomo e criativo, deve possibilitar a transmissão e experimentação para criação de tal cultura. Pois todas as formas culturais estão incluídas e representadas pelo ensino, pela aprendizagem e comunicação.

Portanto, faz-se necessário considerar que não basta à brincadeira estar presente de alguma forma no cotidiano escolar, mas sim se revestir de valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares e nos currículos. Nesse sentido argumenta Hamze (online): “o Currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa”.

ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO BRINCAR

A educação nunca esteve tão além dos ambientes educacionais, seu fim único, como afirma Lévy (2001, p.155), “é tornar a consciência humana consciente dela mesma e de sua disposição fundamental: sua expansão onidirecional, sua linguagem, seu amor por todas as formas e por todos os seres”.

Já não será possível renegar este conceito educacional, apesar das dificuldades que possam ser encontradas no decorrer das explorações, tanto pela carência de um profissional capacitado que detenha domínio teórico e prático acerca do assunto, quanto pela precariedade da própria capacidade de materiais da instituição. Constatase que o mais importante, além do domínio de um bom repertório, é essencialmente a exploração, que gera a técnica e por fim o conceito.

Diante disto, vimos algumas reflexões a respeito de algumas práticas de contenção do corpo, gerando intrinsecamente a passividade, tais como assistir TV na creche.

Nilsson (1999 online) diz:

A televisão infantil é cada vez mais vista como um mercado, patrocinada e dominada pelos anunciantes, em vez de ser a oportunidade dourada para chegar às crianças, estimulá-las, informá-las e ir ao encontro de sua enorme criatividade e empatia.

Ao invés de aumentarem os recursos para esse tipo de programação, eles estão escasseando.

Ou seja, não se podem privar os alunos do direito ao contato com essa linguagem tão presente em seu cotidiano. Trata-se fundamentalmente de mediá-lo na construção do seu saber, ensejando reflexões elucidativas, a fim de que, compreendendo melhor a ferramenta e suas complexidades, ganhe a chance de vislumbrar uma melhor possibilidade de adaptação e aproveitamento. Dessa forma, pensando, tornando-os sujeitos da própria história, poderão assim dirigi-la segundo seus próprios princípios, não sendo deixados simplesmente levar, inertes ou submissos, para onde quer que a correnteza vá. Podem, enfim, enfrentá-la, abertamente.

Segundo Trivinhos (1998, p. 43):

A vida precisa ser vista não mais como duração (extensão), mas como espiral de imersões no instante, como absorção em sequências condensadas em momentos perenes, como magma invisível de várias eras. A mudança foi radical: é como uma vivência horizontal, linear, dos anos cedesse lugar a uma vivência vertical, concentrada (e saturada) do aqui e agora.

E assim, a brincadeira vai ganhando espaço, daí ser importante compreender que essa geração já está se atentando ao reconhecimento de uma recuperação histórica, e nós educadores precisamos paralelamente atentar-nos também. Se de um lado houver resistência por outro enaltecemos o lugar em que se divertem, assim estaremos lidando com algo a que já estão habituados. O brincar tem um potencial incrível para gerar interação e isto é imprescindível na educação. Precisam-se formar alunos para trabalhar em grupos e em redes, nada mais adequado que já fazer isso de uma maneira autêntica e efetiva.

Segundo Sommerhalder (2011, p. 34):

Aos poucos a escola moderna vai delineando a aprendizagem, os hábitos, as normas e os afazeres que correspondem a cada idade. Com o surgimento do “sentimento de infância” a valorização do jogo, quanto atividade própria da criança ganha espaço na educação, tanto positiva, quanto negativamente. Consequentemente, a função atribuída ao lúdico é absolutamente dependente das representações que vão se constituindo sobre a criança.

Sendo assim, o jogo, o brincar e o brinquedo têm papel fundamental na aprendizagem, e negar o seu papel na escola é talvez renegar a nossa própria história de aprendizagem. Vivemos uma época em que a tecnologia está a todo vapor inclusive na educação, mas as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano

escolar; porque a alternativa de trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é muito atraente e educativa.

Dessa maneira, assim como qualquer outro estímulo, carece de cuidados, mesmo oferecendo conteúdos e infraestrutura. E é justamente neste ponto que ressaltamos a importância de o bom profissional manter-se sempre atualizado: afinal, por que não unir o útil ao agradável, buscando assim melhor e maiores resultados?

Antes é necessário ainda, que as escolas disponham de uma equipe de professores bem treinados, artigo raríssimo num país que acumula tantas deficiências nesse setor. Por completa inexperiência e acomodação, muitos deixam alguns estímulos sem significação, quando fazem uso deles em sala de aula, é para dar burocráticas lições. Há, portanto, um gigantesco caminho a percorrer - e isso deve ser feito logo.

Assim, desenvolver uma educação voltada para o brincar, certamente é uma estratégia que poderá unir mais os alunos e sucessivamente, enriquecendo muito mais as discussões que, por vezes, não acontecem de maneira tão espontânea dentro do âmbito escolar.

Portanto, é preciso que o professor esteja sempre à frente, atualizado e interessado. Pois, cabe a ele o papel de transformar toda a informação proporcionada em conhecimento.

A ESCOLA, O EDUCADOR E A FAMÍLIA

Existem muitas dificuldades que cerceiam o desempenho e as funções sociais da escola, especificamente, ligadas à contrarreforma da educação, que passa por constantes mudanças em suas abordagens, aplicações metodológicas e ainda, iniciativas de uma gestão eficiente para que haja o desenvolvimento operacional funcionar diante de precárias condições de trabalho em que estão submetidos os profissionais.

Diante disto, enxergamos a necessidade de um atendimento de qualidade, para que haja acolhimento, aprendizado, afetividade e valores, pois este será o seguimento que dará credibilidade para passos posteriores. Diante destas competências e deste atendimento de qualidade é importante que todos os profissionais, no âmbito educacional estejam falando a mesma língua, para que não haja equívocos, além de plenas condições físicas, no sentido de ter um ambiente preparado para fazer a assistência adequada ao aluno.

Ainda hoje, vemos claramente que existem muitos problemas na própria formação do professor, então se faz necessário, como nunca, conhecimento de caso, aquela história de que um professor só aprende ser professor, sendo professor, está equivocada, é preciso passagem pelos processos mediadores do curso, como os estágios obrigatórios, para que além de ter propriedade acerca dos assuntos que irá lidar, é imprescindível que este professor mantenha suas observações com suas teorias em sintonia.

Existem muitas políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente, por isso vemos emergir uma pressão social acerca deste assunto. Se por um lado, vimos que por muito tempo foi negligenciada a devida atenção à criança e ao adolescente. Hoje, inclusive através de leis específicas conseguimos enxergar um pouco desta recuperação histórica. Através de vários documentos sociais, como PCN, ECA, Referenciais, Constituição, entre outros, assegurando seus direitos de cidadania.

Sendo assim, o professor, juntamente com a escola e todo o contexto escolar, precisam estar em simetria com todos os outros profissionais, além de algumas vezes, contar com alguns órgãos competentes para que haja a inserção social efetiva destes, dependendo do contexto pessoal de seus alunos, de suas vivências e suas problemáticas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Diante das fundamentações teóricas e observações, durante todo o processo de formação do professor, é possível enxergar infinitas variáveis e problemáticas no ambiente educacional. Com muitos assuntos a serem abordados, essas premissas de alguma forma acabam ficando repetitivas embora tão essenciais e emergentes diante das práticas.

Se por um lado, essa pesquisa destina-se a importância da brincadeira nas escolas, por outro, não podemos deixar de ressaltar, essas infinitas variáveis, inclusive sobre as práticas pedagógicas.

Como salienta Sommerhalder (2011, p. 47):

A presença do jogo na escola nem sempre era bem vista. Muitos pais questionavam o uso de jogos e brincadeiras alegando que seus filhos não frequentavam a escola para brincar, remetendo à atividade lúdica infantil um caráter de futilidade. Para eles, a escola era lugar de estudar, numa alusão à ideia do trabalho.

Por isso, durante todo o período escolar é importante que o professor, mediante aos possíveis encontros com os pais, forneça orientações necessárias no sentido de

fazê-los compreender tais funções, significando assim, sua própria prática, contanto com a ajuda dos familiares.

Diante disto, acrescenta Sommerhalder (2011, p. 60):

Fazemos referencia a um professor que tenha sensibilidade para reconhecer a importância do toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança, aproximando o educar/cuidar muito mais de uma arte do que de procedimentos técnicos ou mecanizados.

Pois o processo de aprendizagem abre uma série de questionamentos, e percebemos que muitas vezes os pais só se preocupam com o processo de aquisição das linguagens, escrita e oral, relacionadas às práticas educativas e aos métodos de ensino.

Diante disto, pontua Sommerhalder (2011, p. 51):

A abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que esse seria uma forma da criança resolver problemas e/ou situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio.

Considerando assim, que o processo de estímulos, durante a educação infantil, através de brincadeiras, jogos, entre outros, também agregam para possíveis conhecimentos posteriores.

Acrescenta Goldschmied (2006, p. 219):

O educador tem a tarefa essencial de organizar um canal de comunicação eficaz entre o lar da criança e a escola. Seu relacionamento com os pais contribuirá muito para determinar a qualidade das experiências da criança; no entanto, ele contém tensões inerentes, que devem ser reconhecidas e administradas.

Sob o olhar da psicolingüística, essas observações baseiam-se na necessidade e importância de compreender o funcionamento deste processo como uma possibilidade de contribuir para a aprendizagem futura, entendendo como a criança aprende e como seu cérebro responde a estes estímulos, situando-se frente a essas problemáticas, o educador poderá, com mais clareza, compreender os problemas e meios para solucioná-los, de modo a utilizar este saber como um fundamento no processo de sua aprendizagem.

Esclarece Sommerhalder (2011, p. 75):

O que queremos esclarecer é que essa preparação não deve ocorrer apenas em nível teórico, e isso nos faz refletir sobre a formação de muitos pedagogos, visto que tomamos a Pedagogia como à área especializada para a formação deste profissional. Muitos currículos de formação de pedagogos reservam disciplinas

específicas para tratar o jogo e as brincadeiras; no entanto, estas apenas concretizam uma formação teórica, deixando de lado a experiência pedagógica e a formação pessoal.

Daí a importância de se discutir, de maneira mais efetiva, as práticas pedagógicas que envolvam a escrita e leitura, auxiliando a criança nesta tradução de signos em busca pela alfabetização.

Como pontua Kato (2002, p. 39):

Ao ler, a criança tem como estímulo palavras e frases significativas, pelo menos no seu contexto natural de comunicação. Para escrever, porém, ela tem que combinar elementos como a letra ou a sílaba. O global analítico, nesse sentido, simula melhor aquilo que ocorre naturalmente quando a criança se defronta com o universo visual que a cerca. A percepção da criança não parte de segmentos isolados. Ela chega a eles através da discriminação dos traços distintos dos estímulos que ela observa.

É através da escola e do professor que compreende que todos os estímulos, inclusive desde a educação infantil, o quanto são importantes para este caminho de aprendizagem, que dá sentido a sua prática, e possibilitam esse processo de sistematização das linguagens, de maneira mais coerente e atenta as dificuldades dos alunos.

Brandão diz que (2011, p. 67):

Do mesmo modo que as demais brincadeiras de encenar, as brincadeiras de ler, também podem ser incentivadas pelos profissionais de Educação Infantil por meio da construção de um espaço na sala reservado para leitura e o manuseio de livros, o “cantinho da leitura”.

Essa alfabetização é tão almejada pela família, porque possibilita que o sujeito com seus conhecimentos de mundo, adquiridos pelo conjunto de capacidades que possui, comecem estabelecer estratégias discriminando visualmente uma coerência, no qual o sujeito reconhece e assimila que cada signo tem sua função na escrita, como na leitura.

Brandão ainda indaga que (2011, p. 123):

A oportunidade de participar de eventos de letramento na educação infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma.

Sendo assim, dependendo do contexto social e familiar que esta criança está inserida, essa importância ganha mais ou menos peso, ora pela necessidade, ora pela

própria aprendizagem.

Por exemplo, para Kato, ao observar o anúncio da Coca-Cola, a criança poderá vir a segmentar a sílaba **co**, dada a sua dupla ocorrência, e, na comparação do **co** com o **ca**, poderá vir a diferenciar o **a** do **o** e a isolar o **c**, e assim por diante.

Pode-se dizer que quanto maior for o estímulo e possibilidade que este sujeito receber, maior será sua capacidade e autonomia para lidar com as diferentes condições de linguagem.

Conforme Ferreiro (2009, p. 84):

Desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. A primeira remete a um problema epistemológico fundamental. A segunda diz respeito à relação entre processos epistemológicos e os métodos ou procedimentos de ensino.

Portanto, essa epistemologia está relacionada ao processo pelo qual a criança constrói suas noções sobre a leitura e escrita, estabelecendo uma relação de familiaridade pela ação da observação ao próprio conceito.

Desta forma, compreendendo como a criança aprende, ou seja, como o cérebro responde aos estímulos externos ou as interações entre a criança e o seu contexto de desenvolvimento, o processo que levará este sujeito ao domínio contínuo das normas e regras da escrita e leitura, poderá tornar-se um aprendizado prazeroso e significativo.

Pontua Brandão (2011, p. 120):

Antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los.

Diante deste processo de observação, é possível compreender significativamente a funcionalidade e importância da escola e do professor, acerca da importância e compreensão da leitura e escrita.

Para Goldschmied (2006, p. 204):

Os passeios para crianças até a biblioteca local podem começar bastante cedo em suas vidas, envolvendo um dos pais sempre que possível, reforçando o prazer e o interesse pelos livros que a creche criou na criança. Provavelmente já haverá um bom relacionamento com a bibliotecária da seção infantil, e pode-se estabelecer um arranjo para que uma quantidade de livros esteja disponível e seja periodicamente modificada. Alguns pais talvez precisem ser convencidos de que a criança nunca é nova demais

para tomar um livro emprestado em seu nome, livro que pode ser lido ou mostrado a ela em casa.

Com isso, percebemos que a prática tanto da leitura, como da escrita, se refere aos conhecimentos prévios estimulados intrinsecamente, com as variações diante do contexto familiar e a comunidade no qual a criança está inserida. Acrescentando conteúdos com qualidade, possibilitando leituras diárias, com diferentes gêneros textuais despertando-os para uma aprendizagem espontânea. Entendendo que, tais estímulos favorecem produções e estruturação para o enriquecimento de sua prática e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem como fundamento inserir socialmente o indivíduo para que ele seja capaz de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, para torna-se pleno e autônomo de suas competências e habilidades. Desta forma, cabe ao professor, promover meios e caminhos de um estilo de vida fora do sedentarismo. Ajudando auxiliar o desenvolvimento pleno destes indivíduos, nos seus aspectos: afetivos, intelectuais e físicos.

Sendo assim, de acordo com a pesquisa realizada, constata-se o quão importante são os estímulos vivenciados para que aconteça esse desenvolvimento pleno e integral dos alunos, visto que proporciona a estes, a integração social, além de lhes estimular e facilitar a inserção na sociedade como pessoas mais criativas, capazes de produzir, descobrir e ampliar sua cultura e criticidade enquanto sujeitos ativos.

Não obstante, é preciso a inclusão, o acesso, a oportunidade de possibilitar tanto o ensino, como a aprendizagem. Em critério, no que se concerne essa expressiva compreensão de estímulos. Empregando através de adequações a constituição de significação, que valoriza todos os meios e os caminhos a ser desenvolvidos, de forma que um processo aquisitivo movimenta-se pela surpresa e pelo deslocamento. Assim como quando, a criança experimenta essa complexidade ao se deparar com a escrita sistematizada, uma vez que sua oralidade não condiz com as normas e regras.

Portanto, a escola deve possibilitar uma atividade cultural complexa, porém que respeite os níveis de desenvolvimento/aprendizagem e suas diferenças socioculturais.

Por fim, diante desta pesquisa conseguimos enxergar a importância do brincar na vida da criança e sua magia, que estabelecem estímulos profundos que acontecem dentro e fora da criança e, também no educador. Brincar é uma maneira expressiva de mostrar e despertar as emoções, os sentimentos, a imaginação e os pensamentos.

Através das brincadeiras a criança estabelece uma relação natural entre si, entre seu meio e o seu convívio, conseguindo extravasar tudo aquilo que fora guardado, manifestando suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e até mesmo os momentos e situações de agressividades. Sendo através dela que a criança interage e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Valorizando o trabalho com jogos e brincadeiras, os professores terão uma ferramenta indispensável para com seu trabalho cotidiano ajudando no processo de alfabetização e letramento da criança. Portanto, algo que para nós não mudará é a certeza de que o brincar, independentemente do local, dos brinquedos disponíveis e de quem o pratica, sempre será positivo e sempre gerará aprendizado, tanto como atividade dirigida quanto livre.

Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. As crianças fazem das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir disto, muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Este processo torna-se mais rico, sobretudo na Educação Infantil, quando são proporcionadas atividades grupais, em que os alunos mais adiantados poderão cooperar com os demais. Esta concepção rompe com a ideia de que o aluno deve descobrir sozinho as respostas, e principalmente que a aprendizagem é uma atividade individual e independente do grupo cultural. A aprendizagem escolar implica uma constante reorganização de experiências, por isso é importante que o professor tenha domínio do quanto à criança ainda necessita para chegar a produzir determinadas atividades com autonomia. O professor poderá avaliar não apenas as aquisições conceituais por parte das crianças, mas também o nível e o tipo de interação que ele, como membro mais experiente do grupo está proporcionando ao desenvolver o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, P. Ana Carolina. **Ler e Escrever na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1988**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil-5380952.html>>. Acesso em: 18 out. 2022

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Ed.Cortez, 2009.

FORTUNA, R. Tânia. “Revista Direcional Educador”. **Educação infantil: Brincar e aprender**. 10 – edição 118 – Novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2012.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HAMZE, M. **O currículo e a aprendizagem**. Disponível em: <http://educadorbrasil.escola.com/trabalho-docente/o-curriculo-aprendizagem.htm>>. Acesso em 15 out. 2022.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Ed.Martinez Fontes, 1999.

LÉVY, P. **Máquina universo**. Porto Alegre: 1998

LORDELO, R. Eulina/CARVALHO, A. Ana Maria. **Educação infantil e psicologia: para quê brincar?** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 10 out. 2022.

NILSSON, G. N. **As crianças merecem qualidade**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/site/documentos/crianca_violencia_midia.pdf>. Acesso em 02 out. 2022.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a Educação da Infância**. Curitiba: CRV, 2011.

STAROBINAS, L. **Redes sociais e educação: construindo, juntas, o futuro**. Disponível em <<http://congressoredesocial.blogspot.com.br/2011/02/redes-sociais-e-educacao-construindo.html>>. Acesso em 12 out. 2022.

TRIVINHO, E. **Redes: Obliterações no fim do século**, São Paulo: Annablume,1988.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 1998.



A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Vanessa de Freitas Ferreira Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicomotricidade; em Psicopedagogia Institucional e em Artes.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo promover algumas considerações a respeito do relacionamento da família com a escola, e o quanto esta relação pode ser benéfica aos alunos, aos agentes educacionais e à comunidade em geral. É inquestionável que a família é o fundamento mais importante na constituição do ser humano, visto que ela se torna o primeiro grupo social que o indivíduo conviverá, e que deverá acompanhá-lo por toda sua vida, e, mesmo quando algum membro da família se vai, ainda que não estando fisicamente próximo, ele ainda estará presente, vivo nas memórias dos que permanecem, mantendo seu legado e seus ensinamentos. A família é um núcleo onde o convívio diário oferece aprendizados significativos às pessoas, pois nele se aprende a conviver com as diferenças, a respeitar os gostos e as individualidades de cada membro. Na família são compartilhados afetos e sentimentos e são construídos valores que, seguramente, farão parte do caráter e nortearão a maneira como o indivíduo desenvolverá suas relações com o mundo à sua volta, como administrará conflitos e como tomará suas decisões. Embora variem suas estruturas e o seu funcionamento, a família, sem dúvida, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar contribui fundamentalmente para tornar essa criança mais perspicaz e observadora, mais participativa e comunicativa. Mesmo no contexto da pós-modernidade, onde as estruturas familiares deixaram de ser aquelas tradicionais que perduraram por muitas décadas, formadas por pai e mãe, em que o pai provedor saía para trabalhar e a mãe, permanecia em casa para cuidar dos filhos e da casa. Nos modelos familiares atuais, as mães saem para exercer seu trabalho, fruto das conquistas sociais, e passam, praticamente, o dia inteiro fora de casa. Neste contexto, as crianças tendem a ser encaminhadas para as escolas muito antes do momento ideal para alfabetização, e, ao retornarem para casa, acabam sendo cuidadas por outros familiares, como irmãos, avós, ou até mesmo por pessoas sem vínculo familiar. Por

outro lado, como o intuito da escola é o de capacitar e preparar os alunos para a vida como um todo, seu papel tem sido cada vez mais repensado e discutido, uma vez que o ambiente escolar também tem se transformado e deixado de ser aquela instituição dirigida de forma unilateral e totalitária, passando para um modelo de gestão participativa e democrática. Este cenário requer uma relação amigável e colaborativa entre a família e a escola, entretanto, para que esta aspiração se concretize é necessário estreitar cada vez mais essa relação que abrange os dois mais importantes e tradicionais promotores de formação do indivíduo: a escola e a família. A participação dos pais dos alunos pode acontecer de diversas formas, especialmente nos dias atuais em que a tecnologia oferece meios de comunicação, seja por algum aplicativo escolar, por exemplo, a escola poderá se comunicar com os pais ou familiares mediante seus colaboradores, como professores, coordenadores e gestor, numa comunicação de mão dupla, em que a família se comunica com os diversos agentes da instituição. A comunicação é a chave para o sucesso dessa parceria, sabendo de tudo que se refere à escola e aos conteúdos aplicados, os pais se tornam mais participativos e todos ganham no final, especialmente os estudantes.

Palavras-chave: Família; Escola; Professor; Participação; Parceria.

INTRODUÇÃO

A cooperação mútua entre as duas maiores instituições na vida de uma pessoa, ou seja, Família e Escola, pode parecer, a princípio, algo que aconteça automaticamente, afinal, a criança, mesmo que no contexto familiar contemporâneo, onde ela passa a frequentar os bancos escolares muito antes do que em tempos passados, poderia indicar que a Família, preocupada com este novo contexto em que seu filho foi introduzido, mantivesse contato constante com a Escola, participando ativamente de tudo o que estivesse relacionado a ele. Todavia, não é isso que se observa no cotidiano escolar, e essa parceria entre Família e Escola que é extremamente saudável e um dos principais fatores de sucesso no desempenho escolar do aluno, é algo que ocorre com pouquíssima frequência, chegando mesmo a haver quem defenda que cada instituição deva cumprir seu papel separadamente. Todavia, Família e Escola devem caminhar de mãos dadas, em uma contínua sintonia, uma vez que o objetivo de ambas é o mesmo, ou seja, o desenvolvimento educacional da criança em todos os seus aspectos, cognitivo, social, relacional e psicomotor.

Não se sabe ao certo o que provoca este afastamento entre as instituições, mas o que se percebe é que os pais, em algum momento, vão deixando de se envolver com a Escola, se afastam do seu ambiente e das atividades pedagógicas que requerem seu acompanhamento, e passam a acreditar que a Escola não está considerando suas sugestões e demandas, e não poucas vezes ocorre alguma animosidade que leva a um quadro de conflito e quebra de confiança, inclusive.

“Uma das formas para reverter esse cenário é compreender que a educação não é responsabilidade restrita da escola, assim como não está confinada aos muros da instituição. A sociedade como um todo, a escola, a família e outros ambientes estão envolvidos no desenvolvimento humano. Também é importante que a família permita ao aluno resolver questões relacionadas a socialização com outros colegas no ambiente escolar, sem interferir de maneira direta. Já a escola deve possuir uma gestão democrática, capaz de incentivar a participação constante dos pais no ambiente escolar. Essa relação deve ir além dos encontros para discussão de questões burocráticas, como reclamações, boletins, reuniões, etc. É importante estar à disposição em horários mais acessíveis e demonstrar que a escola está aberta para o diálogo e para novas sugestões” (BLOG EDUCAMAIAS BRASIL, 2019).

Num cenário em que a Escola empreendia um modelo de administração conservador, autoritário e centralizador, a participação da Família e da comunidade em geral era bastante limitada, entretanto, após muita luta política e muitos avanços sociais, a Escola passou a desenvolver uma dinâmica de gestão escolar democrática, pautada na participação de todos os agentes educacionais, da comunidade e das famílias, oferecendo a possibilidade de que cada segmento tenha voz ativa para opinar no debate, e, de maneira coletiva e participativa, tomar as decisões que podem levar a instituição de ensino a promover um ensino de qualidade, inclusivo, acolhedor e abrangente.

Infelizmente, o contexto social brasileiro, com jornadas de trabalho cada vez mais desgastantes, com locais de trabalho distantes e que demandam várias horas de deslocamento de casa ao trabalho, tem contribuído imensamente para que ocorra um afastamento dos pais e familiares do ambiente escolar. Essa rotina intensa das famílias tem impactado fortemente na educação dos filhos, que acabam recebendo pouca atenção dos pais e, além do acompanhamento escolar reduzido, ainda gera uma sobrecarga maior de trabalho para os professores, coordenadores e equipe escolar. Num cenário como este, cabe à Escola e à Família retomarem o relacionamento e, provavelmente, uma das maneiras mais assertivas para isso é a utilização de recursos tecnológicos que permitam que a Escola comunique aos pais informações relevantes, para que estes se envolvam nas atividades escolares dos filhos e possam auxiliá-los

nas lições de casa, no estudo para as provas, na realização de trabalhos, e possam ser capazes de avaliar os pontos de maior dificuldade dos filhos, ou seja, pais bem informados podem acompanhar o desenvolvimento dos filhos de forma muito positiva.

Além destas ações em casa, a Escola deve comunicar aos pais sobre os eventos planejados, para que eles estejam presentes e assumam um papel de participação e envolvimento no ambiente escolar. Os alunos que compreendem que seus pais se interessam pela sua vida escolar, participando de forma ativa, tem sua aprendizagem melhor desenvolvida, pois eles se sentem apoiados e passam a enxergar a Escola com um ambiente favorável e seguro. Assim, Família e Escola precisam trabalhar unidas, com a Escola suprindo as necessidades educacionais, e, a Família, o suporte afetivo e emocional. Quando esta relação se consolida, todos saem ganhando, especialmente os alunos.

O PAPEL PREPONDERANTE DA FAMÍLIA

Dentre as instituições fundamentais de uma nação, a família é considerada o alicerce básico e universal das sociedades. Mesmo reconhecendo que as suas estruturas tem se modificado ao longo dos anos, a família, inquestionavelmente, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar é aquele que contribui fundamentalmente para tornar a criança mais perspicaz e mais observadora. Nesse contexto, quando há uma carência de estímulos cognitivos na família, ocorrem enormes atrasos no seu desenvolvimento da criança em comparação às que possuem este incentivo. É inquestionável a influência que o ambiente no qual a criança está inserida exerce sobre a sua capacidade de aprendizagem, entretanto, esta influência pode ser tanto positiva quanto negativa. Os fundamentos que a família, primeiro e mais importante grupo social do qual a criança participa, oferece, contribuirão decisivamente na forma como ela construirá seus mecanismos de relacionamentos nas diversas áreas da sua vida adulta.

Dessa forma, a família é o primeiro grupo social no qual os indivíduos convivem, e, muito provavelmente, criará nesse grupo os laços mais fortes e duradouros de sua vida. Neste convívio familiar é que o indivíduo receberá as bases para sua formação e aprenderá a respeitar, partilhar, administrar conflitos, cumprir regras e compromissos, entre tantas outras ações. Estas experiências e aprendizados, inegavelmente, farão parte do histórico de conhecimentos e vivências que acompanharão a pessoa e serão refletidas nas suas decisões e nas escolhas futuras. Por isso, como uma das instituições mais antigas da história, a família é o alicerce que

sustenta seus membros, preparando-os para a vida e para o mundo, uma vez que valores como educação, respeito, amor, paciência são valores aprendidos na família e que servirão de modelo para a formação de indivíduos seguros e plenamente capacitados para a vida em sociedade.

“O papel da família vai além de ensinar o que é certo e errado, é formar indivíduos afetuosos, conscientes, tolerantes, pacientes, respeitosos, autoconfiantes e felizes! As lembranças da infância, são porções de alegria, que serão levadas sempre na recordação e no coração. Momentos simples, seja de conversas ao redor da mesa, podem proporcionar vínculos de confiança entre pais e filhos e fortalecer os laços familiares. Brincar juntos, permite muito além de risadas, permite vivenciar novas experiências. Ter um bichinho de estimação pode proporcionar senso de responsabilidade. Brincar com os primos conscientizará sobre a importância e o respeito pelo próximo. Enfim, são inúmeras oportunidades que a família tem de formar um indivíduo feliz. Sabe aquele cheiro de café que lembra o colo da vovó? A canção que sua mãe cantava para você antes de dormir? A brincadeira que você tanto se divertia com seu pai? São essas lembranças que permitirão que a pessoa seja segura, alegre, agradecida. Observe os pequenos e fundamentais detalhes para se ter uma vida plena de contemplações e gratidão” (BLOG EDITORA LIRE, 2016).

Além de transmitir estes importantes valores aos filhos, os pais tem uma preocupação contínua com eles, tanto nos aspectos de saúde, alimentação, higiene, escolarização, etc. Dessa forma, os pais sonham com o futuro de seus filhos, almejando para eles conquistas maiores do que as que tiveram, e buscam investir em idiomas, prática de esportes, artes e instrumentos musicais para seus filhos, mesmo que não haja uma condição financeira que permita este gasto. Muitos pais procuram instituições públicas que ofereçam este aprendizado, tudo para garantir que seus filhos estejam mais capacitados para o mercado de trabalho no futuro. Neste contexto, a família exerce um papel preponderante em contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde os primeiros anos.

“Quais habilidades socioemocionais precisam ser desenvolvidas desde cedo? São as habilidades mais complexas da inteligência, tais como: pensar antes de agir e reagir, colocar-se no lugar do outro (empatia), ser capaz de superar perdas e frustrações e interpretar comportamentos e sentimentos (os próprios e os dos outros). É muito importante também promover: autoconfiança, autoestima, autocrítica, postura empreendedora, entre outras. Todas essas funções e habilidades são capazes de levar as crianças a desenvolverem relações intra e interpessoais saudáveis, embasadas na ética e na honestidade, e sem esperar demais uma contrapartida. Dessa forma, a criança cresce sabendo respeitar as diferentes perspectivas, debater e não impor ideias, resolver conflitos, trabalhar em equipe e tantos outros

ensinamentos que contribuirão para que sejam líderes de si mesmas” (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2018).

Considerando que é dentro do ambiente familiar que as crianças começam a desenvolver suas habilidades, torna-se imprescindível que sejam estimuladas desde pequenas a fortalecer também aspectos cognitivos. Assim, conceitos de linguagem, raciocínio, capacidade analítica e de resolução de problemas são incentivados no ambiente familiar, visto que logo após seu nascimento, a criança já começa a aprender e continuará aprendendo sempre, e este contexto de aprendizado contínuo acompanhará a pessoa até o final de sua vida.

“O melhor caminho para formarmos filhos mais inteligentes emocionalmente é ensiná-los a educar suas emoções quando ainda pequenos, mas nunca é tarde para essa iniciativa. Da mesma forma que nos preocupamos com o bem-estar físico de nossas crianças, é preciso pensar em seu bem-estar emocional, na forma como elas protegem suas emoções e em como se relacionam com o mundo ao seu redor. É fundamental que as famílias invistam na saúde emocional de seus filhos, contribuindo para a prevenção de depressão, estresse, ansiedade, fobias, agressividade, entre outros transtornos psicológicos. Para isso, é importante compreender que as crianças precisam vivenciar a sua infância. Elas têm necessidade de inventar, correr riscos, frustrar-se, ter tempo para brincar e se encantar com a vida. O envolvimento da família no desenvolvimento dos filhos é essencial, pois ela é parte insubstituível na vida de qualquer indivíduo. Isso significa poder dedicar mais tempo às nossas crianças: brincar mais com elas, levá-las para um passeio, sair da rotina de modo simples, mas significativo, com o objetivo de demonstrar amor e carinho. Ou seja, a família precisa estar atenta e disponível para favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e emocional de seus filhos” (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2018).

Entretanto, existem famílias que não desenvolvem estes aspectos de acompanhamento, em especial das atividades escolares, da evolução estudantil dos seus filhos e do cotidiano da escola. Famílias que transferem para a escola a missão de educar e de ensinar acabam influenciando negativamente seus filhos, o que levará a um quadro de desinteresse e de problemas relacionados ao desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem da criança.

“Espera-se da família o papel de educar seus filhos para se comportarem de acordo com modelos predefinidos, desenvolvendo comportamentos socialmente esperados. As ações e expectativas dos pais com relação à criança e os modelos de conduta que oferecem, ao mesmo tempo que possibilitam a percepção daquilo que valorizam, também estimulam o indivíduo a se conformar, no sentido de adaptar-se ao convívio social. A participação dos pais em conselhos escolares ou organização de eventos na escola ajudam a criança a obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto. Assim a

família assume o papel de suporte para a criança e identifica-se que a ausência dos pais pode acarretar problemas na alfabetização e na aprendizagem” (OLIVEIRA 2011 p. 39).

Independentemente, do modelo familiar, ou do nível de acompanhamento ou de envolvimento que a família proporciona aos seus filhos, o fato é que a escola, o segundo grupo social mais importante na vida do indivíduo, especialmente pelo fato de que a escola é o lugar em que a criança passará a maior parte da sua infância e adolescência, fortalecendo aspectos como socialização e aprendizagem.

A ESCOLA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE

A palavra “Escola” tem sua origem no grego “scholé”, que tem o significado de “ócio”, no sentido de “lazer ou tempo livre”. Muitas são as possíveis definições aplicadas à Escola, provavelmente, a que mais se aproxima do conceito geral é o que aponta a escola como sendo uma instituição que proporciona o processo de ensino para os seus alunos, com o objetivo de formá-los e desenvolvê-los como indivíduos em seus aspectos cultural, social e cognitivo, preparando-os para serem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Assim, a Escola, indiscutivelmente, além de ser um local destinado a oferecer a transmissão de saberes e formação acadêmica, também se constitui num ambiente de socialização e relacionamentos, no qual as crianças, adolescentes e jovens aprendem a se desenvolver como cidadãos e a vivenciar regras de conduta e de convivência entre elas mesmas e entre os agentes educacionais. Indiscutivelmente, a Escola é enxergada como um ambiente socializador, responsável por proporcionar o desenvolvimento individual e social, não tendo apenas a missão de transmitir o conhecimento formal, mas sua função de aproximar os indivíduos de maneira que se sintam participantes e adaptados a um grupo social diferente daquele do qual o aluno estava acostumado, que é a família.

Outro conceito bastante contemporâneo e muito apreciado é o de que a Escola é uma ideia ou uma perspectiva da qual se desenvolve a instituição que é tão essencial e tão necessária e que se consolidou ao longo dos séculos como o agente construtor das civilizações. A Escola tem uma importância fundamental, especialmente quando se compreende sua abrangência, que começa nos primeiros relacionamentos, nas primeiras letras e seguem até as mais renomadas pesquisas científicas. Tudo se inicia na Escola, no berçário, na pré-escola, e segue seu processo natural de desenvolvimento, numa evolução constante e significativa. Sendo uma ideia, a Escola não se cala, não estaciona, não regride. Ela é viva e como tal ela se movimenta,

transmitindo, conservando, criando, contestando, revendo, renovando e validando o conhecimento, como uma matéria prima que se transforma ao longo do tempo.

Considerando estes conceitos de Escola, cabe destacar que há uma considerável diferença entre escola e o ambiente escolar. Este é formado pelas salas de aula, pátio, refeitório, quadra esportiva, lanchonete, biblioteca, sala de professores, diretoria, secretaria e auditório. Entretanto, de nada aproveitaria todos estes elementos físicos que fazem parte da escola, se ela não oferecesse os recursos, as ferramentas e os conteúdos essenciais para proporcionar uma aprendizagem satisfatória, que permita que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico, se aprimorarem enquanto cidadãos ativos, trabalhadores competentes e pessoas dignas na sociedade contemporânea.

“A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação. A pedagogia pode ser revolucionária, ou seja, ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ela não esconde o papel ideológico e político da educação. É utopia que todos os problemas sociais se resolvem pela educação, mas é certo que ela representa uma condição indispensável para resolvê-los. A educação é um fato social que, a princípio, tem por função socializar, integrar gerações imaturas na sociedade e desenvolver a sociedade em geral e os indivíduos em particular. Tem, pois, as funções de ajustamento e desenvolvimento social. Mas, além dessas funções, a educação, especialmente a sistemática, exerce (entre outras), as seguintes funções: a) Controle social (influencia o comportamento humano); b) Estabilidade social (torna o indivíduo eficiente)”. (OLIVEIRA, 1993, p.16).

Lamentavelmente, durante muitos anos, a Escola foi se distanciando da vida cotidiana e se enclausurando atrás dos muros e principalmente atrás das teorias pedagógicas, sem observar a singularidade e a riqueza de experiências contidas nas vivências de cada aluno, e a consequência desta visão deturpada foi tornar a Escola um lugar esvaziado de sentido. Os conceitos pedagógicos que concebiam a Escola como uma instituição isolada da sociedade criaram-lhe um dos principais problemas, visto que a Escola, que deveria fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, tornou-se uma instituição fechada, destinada a proteger a criança desta mesma sociedade.

Dessa forma, construiu-se, então, uma fortaleza da infância e da juventude, que muito se robusteceu durante os anos do regime militar, mas que foi sendo repensada e contextualizada a partir da abertura política e da elaboração da Constituição de 1988. Mesmo com os avanços democráticos, quando se analisa o sistema educacional brasileiro, logo se percebe que muitas ainda são as carências: valorização do magistério, melhoria da infraestrutura, expansão da rede escolar, ampliação do acervo das bibliotecas, atualização do aparato tecnológico, entre tantas deficiências.

Todavia, o elemento principal na vida de uma Escola é o Professor. Ele é, sem dúvida alguma, o grande agente no processo educacional, ou seja, por mais que as carências apontadas sejam aprimoradas, por mais que o aparato físico e tecnológico da Escola seja incrementado, nada se compara à atuação e à mediação do Professor e seu relacionamento com os alunos, no contexto da instituição de ensino.

“O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol (sem negar a importância de todo esse instrumental), tudo isso não configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor. O computador nunca substituirá o professor. Por mais evoluída que seja a máquina, por mais que a robótica profetize evoluções fantásticas, há um dado que não pode ser desconsiderado: a máquina reflete e não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno. Isso é um privilégio humano.” Os temores de que a máquina possa vir a substituir o professor só atingem aqueles que não têm verdadeiramente a vocação do magistério, os que são meros informadores desprovidos de emoção. Professor é muito mais do que isso. Professor tem luz própria e caminha com pés próprios. Não é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é o saber; que ele queira que seu aluno seja feliz sem demonstrar afeto” (CHALITA, 2004, p. 21).

No contexto escolar, a articulação entre Escola, Aluno e Professor é fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico, e, dessa forma, estes elementos precisam atuar harmoniosamente entre si. Além disso, para que o processo educacional seja significativo para todos os envolvidos, é necessária a participação de toda a coletividade, ou seja, agentes escolares, comunidade, família, todos oferecendo sua contribuição num processo democrático que está totalmente adequado aos anseios da sociedade moderna.

A ESCOLA E A VISÃO DEMOCRÁTICA DE GESTÃO

Reconhecendo que a Escola precisa estar comprometida com o cumprimento de uma dupla missão, ou seja, se constituir como espaço de reconstrução dos saberes da humanidade e de aprendizagem, e do vivenciar de experiências repletas de significado que o convívio social entre seres tão diferentes pode proporcionar. Este cotidiano saudável é plenamente capaz de desempenhar um papel relevante de transformação social. Neste sentido, a Escola não pode mais ter um papel burocrático, voltado ao cumprimento de regras definidas por um regimento interno, que tinha como objetivo principal fazer com que a Escola funcionasse corretamente, para que ela se perpetuasse no contexto em que ela se encontrava.

O gestor escolar não pode mais se enquadrar neste modelo centralizador e controlador, trazendo todas as tomadas de decisão para a sua pessoa, visto que este modelo não atende mais às demandas de uma sociedade democrática. O gestor atual deve ter em mente que administrar não se trata simplesmente de exercer os conceitos fundamentais da Administração: planejar, organizar, dirigir e controlar e aplicá-los aos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos da instituição. A gestão escolar que trabalhou com este conceito, acabou deixando de lado a formação do ser humano, sua autonomia e sua cidadania, e os novos tempos requerem um modelo de gestão pautado pela participação comunitária.

Neste sentido, a gestão escolar democrática possui uma característica de organização na qual a participação da coletividade escolar, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade tem total prioridade. Todos estes agentes tem voz e liberdade para apresentar suas opiniões para a tomada de decisões que entenderem ser o melhor para a escola e para a formação dos alunos. A abertura ao diálogo é a principal característica da gestão escolar democrática, totalmente distinta e contrária à forma de administrações mais antigas, que se pautavam por serem centralizadoras e arbitrárias. Neste conceito de administração, o gestor escolar deverá oportunizar um ambiente educacional de qualidade, que permita que todos os participantes tenham assegurado o seu direito de expor seu pensamento e manifestar suas opiniões a respeito dos temas em discussão.

Num momento em que o desenvolvimento tecnológico e social alavancou transformações significativas no mundo contemporâneo, propiciando um contexto favorável ao surgimento de novos conceitos educacionais e de gestão escolar. Hoje, dirigir uma escola não é mais uma tarefa simplesmente administrativa e burocrática. Cuidar dos ativos da escola e de seu correto funcionamento, cumprindo as

determinações impostas pela legislação vigente, já não são mais as demandas principais do gestor escolar. O gestor passou a ser uma figura reconhecida pela comunidade, se constituindo em um articulador das relações interpessoais, um mediador de conflitos e um agente moderador, especialmente por ser o condutor da participação coletiva e por aplicar, na prática diária da escola, as decisões alcançadas mediante a participação colegiada. É inegável que a busca contínua pela qualidade de ensino deve ser uma das prioridades fundamentais do gestor escolar, porém, este requisito não está mais condicionado a determinações autoritárias, mas mediante uma visão democrática atrelada à participação de todos os agentes escolares nos processos de tomada de decisão, cujas ações devem ser estruturadas e planejadas coletivamente.

“A essência das transformações que um gestor escolar deve considerar é: 1- Mudar a visão. De processo fragmentado para uma visão de processo globalizado. A interação é a prática social da escola, assim, todos participam da organização da escola. 2 – Mudar o Modelo. De um processo burocrático e hierárquico, verticalizado, evidenciando o compromisso de uns para mandar e controlar o trabalho de outros, autômatos e independentes, para um processo de coordenação, horizontalizado, no qual uns trabalham com os outros, com contribuições e responsabilidades individuais, mas com ações coordenadas em prol da organização coletiva. 3 – Mudar o trabalho. De trabalho individual para trabalho em equipe, pois reinam como princípios norteadores na Gestão Educacional: a democracia, a participação e o espírito de equipe” (ARAÚJO, 2009 p. 33).

É fato que a sociedade brasileira retomou seu processo de democratização há poucas décadas e ainda não consolidou um Estado Democrático de Direito abrangente. Entretanto, num contexto em que a sociedade começa a produzir formas democráticas para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento da liberdade e autonomia do ser humano, se fortalece o entendimento de que toda a comunidade precisa ter participação nos processos decisórios. Assim, alcançar a comunidade neste processo contempla os anseios de todos e certamente contribuirá para o crescimento da instituição e estabelecerá vínculos fortes entre os agentes educacionais, a comunidade em geral, e, em especial, as famílias dos alunos.

“A democratização da gestão escolar reivindica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões decorram das discussões coletivas, com todos os segmentos da escola envolvidos num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar. Toda essa dinâmica deve ocorrer como um processo de aprendizado político, fundamental para a construção

da gestão democrática e, conseqüentemente, para a implantação de uma nova cultura na escola” (BLOG TUTOR MUNDI, 2021).

AÇÕES PARA FORTALECER A PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA

A Escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos, entretanto, ela não consegue cumprir seu papel isoladamente, e torna-se imprescindível integrar a comunidade e, principalmente, a família no processo educacional para a construção de um ensino cada vez mais significativo e qualificado para os estudantes. Estabelecer uma relação sólida entre as famílias e a Escola não é tarefa fácil, todavia, esta relação proporciona resultados muito satisfatórios e deve ser exaustivamente desejada, para que cada vez mais se consolide na rede regular de ensino.

“Segundo dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), estudo internacional que avalia estudantes de 15 anos em cerca de 70 países, no Brasil, apenas 50,2% deles afirmaram que os pais se interessam pelas atividades escolares. Esses dados brasileiros apontam que há uma diferença dentro desse percentual, sendo que 63% dos estudantes com maior nível socioeconômico informaram a participação dos pais contra os 46% de menor nível. Diante disso, é preciso entender que essa pauta, além de evidenciar a participação das famílias na educação, está relacionada a fatores, como a disponibilidade que os pais possuem, que muitas vezes é prejudicada por outras responsabilidades (profissionais, familiares, entre outras) e acaba os afastando de acompanhar a educação dos seus filhos (INSTITUTO UNIBANCO, 2022).

Neste sentido, não é suficiente apenas levar as crianças até a Escola ou mesmo perguntar vez ou outra como as coisas estão. A participação familiar facilita o trabalho de toda a equipe escolar, bem como aumenta resultados e motiva a criança a continuar evoluindo. Se os pais estão atentos ao desenvolvimento do filho, oferecem bons ambientes de estudo e bons hábitos, a escola enfrenta menos problemas e todo o sistema se beneficia. E uma das maneiras de consolidar essa relação de acompanhamento acontece mediante o uso da tecnologia. Mesmo que os pais não tenham tempo para ir à escola, existe uma série de ferramentas tecnológicas que permitem uma comunicação rápida e satisfatória.

“Com a evolução da tecnologia, hoje as escolas têm condições de terem um relacionamento mais próximo aos responsáveis. Usando algum aplicativo escolar, tornando a comunicação contínua em seus dois fluxos. Tanto a escola pode se comunicar com os pais, envolvendo diferentes colaboradores, como professores,

coordenadores e gestor, como os responsáveis também podem enviar mensagens aos diferentes setores da instituição. Como a qualidade de informação pode ser aprimorada com as facilidades trazidas pela tecnologia, fica mais fácil para os pais conversarem com seus filhos sobre conteúdos discutidos na escola. Utilizar uma agenda digital e as reuniões para abordar assuntos altamente relevantes também pode valer muito a pena. Assim, as famílias podem ser conscientizadas sobre assuntos importantes, como o bullying, por exemplo. Os agressores, muitas vezes, são as crianças ou jovens que têm relações familiares mais complicadas, e costumam ser aqueles que tem as piores notas. Logo, a escola pode fazer muita coisa a fim de evitar este mau. Mas o protagonismo continua sendo das famílias. É impossível fazer com que todas tenham em casa os valores com os quais sonhamos, mas podemos estimular e buscar conscientizar sobre o problema” (BLOG ESCOLA EM MOVIMENTO, 2021).

Outro incentivo para fortalecer a presença dos pais na escola é quando eles se mantêm bem informados. Portanto, é importante que haja um canal de comunicação efetivo com a escola, e estimular os pais a usá-lo para saber sobre o rendimento do aluno, os eventos da escola, as tarefas extracurriculares, assim como informações sobre a vivência do filho no espaço escolar. Importante ter em mente que apesar dos dias atuais propagarem notícias de forma rápida e abundante, contudo, nem todas essas notícias trazem mensagens verdadeiras, por isso, convém cautela. Assim, estimular as famílias a compreenderem que o espaço escolar também é delas, incentivando-os à participação nos eventos como Feira de Ciências, Seminários, Apresentações, Competições Esportivas, para que a Escola receba as famílias e os amigos do aluno é uma excelente maneira para apresentar os valores e as práticas que a comunidade escolar tem desenvolvido.

“Uma das formas de atrair os pais para a escola é justamente desconstruir o ambiente de ensino tradicional, envolvendo-os no projeto pedagógico. Um exemplo simples de como isso pode ser feito é pedir aos professores que passem uma tarefa para casa que demande que os pais participem da realização desta atividade. Outro caminho é o envio de uma mensagem contando o que os filhos estão aprendendo em uma determinada disciplina, por exemplo, juntamente com um pedido de que os pais contem seus conhecimentos a respeito do tema” (BLOG CLASS APP, 2021).

Portanto, quanto mais a Escola comunica o que faz e como faz, maior será a participação da Família, que se sente parte atuante do processo educacional e do projeto pedagógico da Escola. Uma parceria Família/Escola fortalecida e consolidada é extremamente benéfica para a Escola, para a Família e para o Aluno, que se sentirá

assistido e acolhido e terá chances muito maiores de uma realização plena do seu desenvolvimento escolar e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi apresentar algumas considerações sobre a importância da participação da Família na Escola, especialmente nos dias atuais, quando as responsabilidades com o trabalho de pais e mães, que, muitas vezes, além de trabalharem por muitas horas, ainda sofrem com o transporte, que é demorado e de baixa qualidade, provocando forte impacto na participação e no acompanhamento que estes pais gostariam de oferecer aos seus filhos. Dessa forma, não apenas não frequentam os espaços escolares de seus filhos, como poucas vezes conseguem se envolver com os conteúdos e com o rendimento escolar deles.

A Família é a instituição mais forte e que tende a fornecer vínculos afetivos que deverão permanecer por praticamente toda a vida do indivíduo. Toda criança precisa do afeto e do aconchego familiar, para ter um alicerce de sustentação bastante sólido, que dará o apoio que ela precisar, especialmente durante a sua jornada estudantil. Ao deixar o conforto do lar para conviver num espaço estranho e diferente, é muito importante que ela encontre um ambiente acolhedor, para poder receber tudo o que a Escola tem para entregar. A Escola será o local em que ela passará a maior parte da sua infância e adolescência, experimentando o convívio com outros alunos, com os professores e com o contexto escolar como um todo, recebendo formação e conhecimentos que a capacitarão para a vida.

Dessa forma, quanto melhor for o relacionamento e a parceria entre estes dois alicerces que são a Escola e a Família, muito maiores serão as chances de sucesso na construção do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos. Neste sentido, as instituições de ensino tem buscado propor uma gestão escolar pautada na participação coletiva e democrática, abrindo seus espaços para que a comunidade tenha voz e vez na tomada de decisões que vão impactar as ações e o projeto pedagógico da Escola.

Entretanto, a correria dos dias atuais inviabiliza muito a participação das famílias neste colegiado, assim, a Escola precisa fazer uso dos instrumentos tecnológicos disponíveis para trazer a Família o mais próximo possível do cotidiano escolar, mediante informações pertinentes via aplicativos, convidando Família e amigos para estarem nos eventos especiais, enfim, com criatividade e atenção os laços entre Família e Escola se consolidam e o aluno será sempre beneficiado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

BLOG CLASS APP. **Cinco Maneiras de Atrair os Pais para a Escola**. Disponível em: <https://www.classapp.com.br/artigos/como-atrair-os-pais-para-a-escola-veja-5-maneiras> Acesso em 21 out. 2022.

BLOG EDITORA LIRE, **A importância da Família na Formação de um indivíduo**. Disponível em: <https://editoralire.com/blogs/news/a-importancia-da-familia-da-formacao-de-um-individuo>. Acesso em 12 out. 2022

BLOG ESCOLA EM MOVIMENTO, **Como fortalecer a parceria das Famílias com a Escola**. Disponível em: <https://escolaemmovimento.com.br/blog/a-importancia-da-parceria-entre-pais-e-escola-para-um-bom-rendimento-escolar-dos-filhos/>. Acesso em 17 out. 2022.

BLOG TUTOR MUNDI, **O Projeto Político Pedagógico**. [https://tutormundi.com /blog/projeto-politico-pedagogico](https://tutormundi.com/blog/projeto-politico-pedagogico). Acesso em 02 out.2022.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução esta no afeto**. 18ª edição, São Paulo, Gente, 2004.

EDUCA MAIS BRASIL, **A Importância da Parceria Família e Escola**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-da-parceria-entre-familia-e-escola>. Acesso em 22 out. 2022.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Por que a Família é Importante**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/por-que-a-familia-e-importante/>. Acesso em: 13 out. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO, **Família na Escola: Como ações de integração podem ajudar**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/familia-na-escola-como-acoes-de-integracao-podem-ajudar/>. Acesso em 14 out. 2022.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução a Sociologia da Educação**, São Paulo, Ática, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.



A GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Angélica Akemi Cumagai

Formada em Pedagogia, com MBA em Gestão Escolar.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar algumas considerações sobre os conceitos da Ginástica e a sua importância no âmbito da Educação Física, em especial, no que diz respeito à Educação Física Escolar. Assim, além de considerar os aspectos da Ginástica e suas modalidades comumente conhecidas, também é relevante abordar a aplicação dos exercícios e atividades da Ginástica para as pessoas, de um modo geral, e para os alunos da Educação Física Escolar, como disciplina regular no currículo educacional, visto que enquanto disciplina escolar, ele mantém o propósito de trabalhar com a cultura corporal em suas diversas manifestações. Neste sentido, o Ministério da Educação estrutura, na elaboração de seu documento oficial, todos os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos no decorrer do ensino fundamental, visto que existem muitas funcionalidades que a Educação Física desenvolve e valoriza na formação dos alunos, e que serão de grande importância na sua formação e no seu crescimento como indivíduos ativos e participativos na sociedade. Como a Educação Física contempla muitos componentes relacionados ao lazer, ao movimento livre, à diversão e à descontração, e, geralmente, são atividades realizadas em outro ambiente específico, diferente da sala de aula, ela acaba tendo uma valorização muito menor em relação a outras disciplinas. Todavia, ela é uma disciplina importante no currículo escolar, possuindo uma grade, funções e objetivos que precisam ser bem trabalhados para alcançar resultados que impactem no aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, relacional e psicomotor dos seus alunos. Portanto, como este trabalho pretende enfatizar os movimentos da Ginástica e suas modalidades no contexto da Educação Física, importa destacar, inicialmente, um breve histórico de como ela se estabeleceu no Brasil, a partir de meados do século XIX, até chegar ao momento contemporâneo. Da mesma maneira, torna-se importante abordar o desenvolvimento da Ginástica em si, tanto em seu aspecto geral e histórico, quanto em suas

modalidades de ordem competitiva, como a Ginástica Rítmica, a Ginástica Artística e a Ginástica Acrobática. Esta abordagem engloba conceitos referentes às capacidades físicas que são empregadas nas atividades da Ginástica e seus elementos fundamentais. No que diz respeito à Ginástica em seu aspecto educacional, também torna-se importante refletir sobre as concepções que a BNCC e os PCNs apresentam, para, então, discorrer sobre as perspectivas didáticas e metodológicas necessárias ao ensino da disciplina, tanto no contexto teórico, quanto no enfoque prático das atividades da Ginástica, os quais, sendo trabalhados corretamente, trarão sempre resultados positivos, uma vez que a Ginástica estimula o crescimento e o fortalecimento da criança, auxilia na prevenção de enfermidades e distúrbios provocados pela obesidade infantil ou pelo sedentarismo que são amplamente percebidos na sociedade brasileira.

Palavras- Chave: Ginástica; Educação Física; Movimento; Escola.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos estas breves considerações referentes à temática da Ginástica e sua relação com a Educação Física Escolar, é importante destacar que a Ginástica está inserida entre os conteúdos da disciplina de Educação Física, conforme se encontra disposto em legislação e orientação específicas dos órgãos governamentais, e, dessa maneira, deve ser desenvolvida nas escolas atendendo às necessidades de cada etapa da educação básica, e buscando atingir os objetivos propostos para cada faixa etária. Mesmo considerando que Ginástica nos remete a atividades sistematizadas e competitivas, conforme se apresentam nas Olimpíadas, por exemplo, existem, de fato, modalidades competitivas, mas também modalidades não competitivas, e todas essas atividades podem e devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física, conforme as metodologias planejadas para o ensino da Ginástica.

É incontestável a importância que a Educação Física apresenta em todas as etapas da vida, especialmente para os estudantes da educação básica, motivo pelo qual tornou-se uma disciplina regular no currículo escolar, instituída nos idos do século XIX e se aprimorando ao longo das décadas, apesar de ser dedicada apenas aos homens, num primeiro momento, e, em especial durante a ditadura militar, quando conceitos nacionalistas como a formação de uma juventude forte e saudável,

preparada para defender os interesses da nação, eram ideais associados às práticas da Educação Física e do esporte em geral. Atualmente, a Educação Física se apartou da sua característica de adestramento, onde os exercícios físicos eram realizados sem a conscientização necessária dos motivos, das propostas e dos objetivos desejados, passando a valorizar aspectos mais significativos, como o movimento e o conhecimento do corpo. Neste sentido, cabe destacar que os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física devem considerar atividades ligadas aos jogos, ginásticas, esportes e lutas. Outro campo é o que trabalha atividades rítmicas e expressivas, e o terceiro é aquele que desenvolve conhecimentos sobre o corpo. No caso específico deste artigo, os aspectos relacionados à Ginástica terão o enfoque de análise e consideração.

Para o entendimento dos conceitos da Ginástica e sua relação com a Educação Física Escolar, torna-se interessante considerar, primeiramente, um apanhado histórico da Educação Física, praticada desde os tempos mais antigos, e que no decorrer dos séculos passou a ter relevância pedagógica, visto que seus conceitos mais fundamentais e suas práticas rudimentares, como correr, nadar, saltar, escalar e arremessar, ou seja, atividades pertinentes ao cotidiano das pessoas, passaram a ser produzidas de maneira sistematizada e repleta de intencionalidade, e o que antes era diversão e passatempo, passou ter objetivos planejados. Assim, a Educação Física no Brasil, sempre esteve associada ao esporte, e as escolas passaram a enxergá-la sob essa ótica, porém, acrescentando influências médicas e, sobretudo, militares, que durante o período da ditadura militar, utilizou grandemente o esporte, e em especial o futebol, como modelo de comportamento para a população.

No decorrer do tempo, as aulas de Educação Física foram substituindo a temática mecânica e que privilegiava os mais capacitados e habilidosos, para ganhar uma característica mais reflexiva e focada nos movimentos, e dentre estas concepções, a Ginástica tem ganhado cada vez mais espaço, comportando modalidades competitivas como a Ginástica Rítmica, a Ginástica Artística e a Ginástica Acrobática, e modalidades não competitivas como a Ginástica Geral, que pode ser praticada por qualquer pessoa, respeitando seus limites. Ambas as modalidades de Ginástica podem ser trabalhadas pelo professor de Educação Física, visto que no seu aspecto educacional a Ginástica é um dos conteúdos da Educação Física escolar, e, respeitando cada faixa etária, deverá abordar aspectos relacionados a desenvolver as capacidades físicas fundamentais das crianças que são a coordenação motora e a flexibilidade. Estas capacidades precisam ser aprimoradas nas aulas de Educação Física, uma vez que para desempenhar as práticas da Ginástica e obter o domínio do

corpo e do movimento, será necessário o aprimoramento contínuo dessas duas capacidades.

Dessa forma, a Ginástica, com seus conteúdos pertinentes à disciplina da Educação Física, conforme as diretrizes especificadas nos PCNs e na BNCC, que estabelecem as orientações a serem seguidas e as expectativas em relação à Ginástica em cada ciclo do Ensino Fundamental, deve ser trabalhada com objetividade nas escolas, buscando alcançar, mediante os movimentos corporais, com uso de aparelhos ou não, com auxílio de outras pessoas ou não, aprimorar de forma gradual e constante, o desenvolvimento físico, psicomotor, emocional, social e cognitivo. Apesar do aspecto competitivo e prazeroso da Ginástica, ela sempre deverá ser observada segundo os imensos benefícios que ela oferece aos seus praticantes, especialmente as crianças e adolescentes da escola básica.

AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

É comum imaginar que o ensino de Educação Física, como disciplina curricular das escolas regulares no Brasil, seja um evento que parece ter pouquíssimo tempo de vida, entretanto, as aulas de Educação Física já estão incorporadas nos programas escolares brasileiros desde o século 19, quando o então ministro do Império Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), no ano de 1854, aprovou um regulamento que incluiu a Ginástica nas instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A base para esta orientação ocorreu uma vez que vários países europeus já adotavam essa prática, especialmente na Alemanha, que já compreendia que a atividade de realizar exercícios como correr, saltar, arremessar, transportar objetos e escalar paredes ou outra barreira qualquer como sendo fatores extremamente importantes para serem ensinados mediante técnicas e objetivos mais apurados e definidos. A Dinamarca, na realidade, passou a ser conhecida como o primeiro país a considerar a disciplina de Educação Física em sua rede de ensino pública.

Neste sentido, é importante enfatizar que a preocupação com aos aspectos de integralidade das atividades relacionadas à Ginástica, que envolvia o desenvolvimento do corpo e da mente, eram destinadas, inicialmente, apenas aos homens, uma vez que os costumes praticados na época impediam as mulheres de realizar práticas tanto corporais quanto intelectuais. Além disso, a prática regular de exercícios físicos ainda estava bastante atrelada à cultura militar, e recebia significativa influência deste segmento.

“A Educação Física no Brasil teve seu marco inicial, de fato, com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, quando as práticas corporais ainda se intitulavam “ginástica”. Diante disso, as escolas de formação na área de Educação Física estavam atreladas às escolas militares. Assim, em função das influências militares e da filosofia positivista (filosofia que busca a construção da ciência com base em dados concretos), o intuito era auxiliar na manutenção da ordem social, fator que ia de encontro ao almejado “progresso”, indispensável para a “referência do homem” que se pretendia formar: forte, apto e saudável, condições imprescindíveis para o desenvolvimento de uma nação que buscava construir sua verdadeira identidade” (DANIACHI, 2019 p. 25).

Um dos grandes precursores da implantação da Educação Física no Brasil, que atuou de maneira destacada para isso foi o notável erudito Rui Barbosa, tendo se destacado principalmente como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador, e célebre por suas notáveis atuações nos campos do Direito, das Relações Internacionais e das Ciências Políticas...

“o qual avaliou o enorme potencial para as reformas pretendidas para o país e se estabeleceu como destacado intelectual para a compreensão do pensamento educacional brasileiro, com as primeiras publicações sobre o tema datadas do ano de 1873, em artigos sobre a reforma da instrução pública e posteriormente redigindo pareceres e proferindo discursos” (BASTOS, 2000 p. 5).

Dentre as ações voltadas para a Educação como um todo, Rui Barbosa publicou, em 1882, um parecer com vistas a organizar o ensino no Brasil, cujo título foi: Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior. No que diz respeito à Educação Física, ele entendeu que

“a Ginástica é um elemento indispensável para a formação integral da juventude, e instituiu uma sessão semanal obrigatória em todas as instituições de ensino brasileiras, estendendo sua obrigatoriedade para todos os gêneros, conferindo a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica, em relação aos docentes de outras disciplinas escolares. No entanto, a implementação nas escolas veio a ocorrer, apenas, em parte do Rio de Janeiro, capital da República na época” (OLIVEIRA, 2014 p.13).

Um contexto mais significativo de mudanças veio a acontecer somente em meados de 1930, quando o mundo constatou a ascensão das ideologias nazistas e fascistas o contexto histórico mundial, que associavam a soberania da raça branca ariana à Educação Física. O exército brasileiro passou a potencializar um movimento em favor dos “ideais” da Educação Física, e este movimento se alinhava aos objetivos patrióticos para a preparação pré-militar. Um de seus intentos era o de manter altos padrões de higiene para manter a prevenção de doenças. A finalidade higiênica foi

duradoura, pois instituições militares, religiosas, e o Estado reforçavam esta convicção. Entretanto, a inclusão da Educação Física nos currículos não oferecia nenhuma garantia que ela fosse, na prática, ensinada efetivamente, especialmente nas escolas primárias, uma vez que não havia professores capacitados para a realização do trabalho com a Educação Física escolar. Entretanto, no ano de 1937, quando foi elaborada a Constituição, ocorreu, então, a primeira menção explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras.

No auge do governo militar, na década de 70, ocorreu um investimento significativo na Educação Física em função das orientações embasadas nos ideais nacionalistas, de integração nacional e da segurança nacional. O intuito era construir um exército formado por uma juventude forte e saudável, plenamente capaz de desmobilizar as forças políticas opositoras. Porém, nos dias atuais, fica bastante claro que, diferentemente dos métodos ultrapassados, em que os movimentos mecânicos eram reproduzidos pelos alunos, mediante uma ordem do professor devem ser abandonados, visto que essa era uma metodologia com características marcadamente militares, realizadas de maneira adestradora, e que nada acrescenta nos dias de hoje.

“A real função da disciplina é introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, assim tornando-o um ser autônomo e crítico para que possa absorver o esporte-espetáculo. Assim, o esporte não será visto como produto acabado por si só, sendo exclusivo das aulas de educação física, dessa forma, não passará a ser visto como o esporte na escola, mas como o esporte da escola” (BETTI, 2002, p.78).

“Outra concepção importante é a de que *no século XXI, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)*” (DARIDO, 2001 p. 16).

CONCEITOS DA GINÁSTICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Ginástica é um dos conteúdos constantes na disciplina de Educação Física, e deve ser desenvolvida na escola no decorrer das diferentes fases da educação básica, conforme os objetivos traçados a cada uma. A Ginástica comporta modalidades tanto competitivas quanto não competitivas, e todas elas podem ser trabalhadas pelo professor de educação Física, respeitando os ajustes necessários a cada faixa etária. As modalidades de Ginástica classificadas como competitivas são: a Ginástica Rítmica, a Ginástica Artística e a Ginástica Acrobática, enquanto que é considerada Ginástica não competitiva a Ginástica Geral ou a “Ginástica para todos”, a qual oferece atividades que podem ser praticadas por todas as pessoas, de todas as idades,

A Ginástica envolve, basicamente, duas esferas de atuação bastante significativas, primeiramente, aquela que é praticada nas escolas, mediante as aulas de Educação Física, conforme o planejamento pedagógico, e que tem como objetivo o estudo da cultura corporal do movimento humano, por intermédio de diversas modalidades, sendo a Ginástica, uma dessas modalidades desenvolvidas na Educação Física. Outra esfera de atuação é a que se direciona para o público em geral, é ministrada por professores de Educação Física em academias, parques ou outros lugares destinados a esse fim, ela é mais conhecida como Ginástica geral e compreende todas as formas de atividade física sem finalidade competitiva, mas que se torna um momento oportuno para o desenvolvimento de qualquer atividade motora que promova o bem-estar dos seus praticantes. De fato, por não serem atividades essencialmente competitivas, a Ginástica geral não incorpora as regras rígidas das modalidades competitivas, trazendo enorme liberdade, leveza e variações, permitindo aos seus praticantes se desvincularem com a rigidez da competição e focarem na realização prazerosa da atividade.

“A descontração trazida pela Ginástica Geral abriu as portas para a criatividade dos integrantes, o que não era permitido pelas regras restritas das modalidades. Surgiram, então, os grupos que foram buscar, fora do ambiente competitivo, uma mescla de atividades em busca do prazer e da beleza da apresentação, ou seja, aquilo que caracteriza a Ginástica geral. Assim, por não ter caráter competitivo, essa modalidade é também chamada de Ginástica para todos, pois pode ser adaptada conforme as possibilidades de cada um” (DAL PAZ, 2019 p. 14).

No seu aspecto educacional, a Ginástica é um dos conteúdos da Educação Física escolar, estando amplamente contemplada na legislação brasileira em seus

estatutos que norteiam a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

“a qual instrui que a Educação Física deverá ser desenvolvida com base nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência que se adéquam às propostas dessa área do conhecimento, como propor atividades físicas e a prática de esportes específicos para a faixa etária, com base nos direitos de aprendizagem: Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se a si mesmo e ao outro.” (BRASIL, 2018 p. 197).

Ambos os documentos ressaltam que a Ginástica, no contexto escolar, deve promover o desenvolvimento do aluno de maneira integral, pois além de promover o desenvolvimento motor, é possível, por meio dos movimentos executados, aprimorar a autoestima do aluno à medida que ele avança na realização das tarefas. Além disso, a cognição é uma característica trabalhada quando o aluno cria sequências ou realiza rotinas de exercícios coordenados. Outra característica apurada é a sociabilidade, visto que muitos exercícios são trabalhados com a participação de colegas, enfatizando valores como o respeito e a solidariedade, pois, na Ginástica, sempre será preciso o auxílio de outra pessoa, o que contribui para fortalecer os relacionamentos.

Considerando que a Educação Física engloba o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando todas as características essenciais do ser humano: intelectual, física, mental, social e cultural, ela deve possibilitar que o aluno, na medida do possível, aprenda a lidar com seu próprio corpo, promovendo seu bem-estar, e isto é, sem dúvida, uma responsabilidade da escola. Portanto, a Educação Física contribuirá para o desenvolvimento de aspectos relacionados a experiências que abordem cultura, lazer e saúde.

Nesse sentido, a Educação Física escolar se ocupará em promover a saúde por meio de atividades físicas, o que auxiliará, inclusive, na prevenção de diversas doenças provocadas pelo sedentarismo que afeta grande parte das crianças nos tempos atuais. Os exercícios físicos também desenvolvem a saúde mental e psíquica, estimulando as funções cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico, e que, inevitavelmente, contribuirão significativamente para o desempenho do aluno durante o ciclo escolar.

ELEMENTOS BÁSICOS DA GINÁSTICA E AS MODALIDADES COMPETITIVAS

As atividades praticadas na Ginástica requerem um amplo domínio de duas capacidades físicas muito importantes: a coordenação motora e a flexibilidade. Ambas

se desenvolvem ao longo da vida da pessoa por meio de estímulos motores, e contribuem significativamente para a execução de forma satisfatória dos movimentos da Ginástica. Por isso, é de extrema importância que essas capacidades sejam trabalhadas nas aulas de Educação Física, uma vez que o desempenho em inúmeras práticas irá depender do domínio do corpo e do progresso que estas duas capacidades alcançarem.

Portanto, é inquestionável que crianças necessitem desenvolver de maneira satisfatória estas capacidades físicas básicas, explorando todos os estímulos que o ambiente pode oportunizar, e isto engloba uma série de movimentos que o corpo humano é capaz de realizar. Assim, as capacidades físicas são elementos básicos para a execução das habilidades motoras fundamentais, tão necessárias à prática da Ginástica.

Portanto, as contribuições da Ginástica para os alunos envolvem aspectos relacionados ao domínio motor, cognitivo, afetivo e social, sendo que o domínio motor abrange as capacidades físicas concernentes à flexibilidade muscular; mobilidade articular; força estática, dinâmica e explosiva; velocidade; potência; coordenação; postura e tônus muscular.

“Dessa forma, podemos observar que se trata de uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que a prática da Ginástica contribui para o desenvolvimento das capacidades físicas, estas são essenciais para que as habilidades motoras da Ginástica sejam executadas pelos alunos. Neste sentido, a Ginástica Artística, por exemplo, é um esporte essencialmente completo, pois desenvolve em seus alunos diferentes qualidades físicas, morais e intelectuais como força, coordenação, flexibilidade, resistência, reflexo, concentração, memória, coragem, companheirismo, disciplina, entre outras” (BROCHADO, 2005 p. 24).

Neste contexto, considerando a primeira das capacidades físicas básicas para a prática da Ginástica, que é a coordenação motora, cabe destacar que ela pode ser definida como

“a capacidade de usar, de forma eficiente, os músculos do corpo e obedecer aos comandos que o cérebro envia ligados aos componentes de aptidão motora como: equilíbrio, velocidade, agilidade, força e resistência. Quanto mais complexa a atividade, maior o grau de coordenação necessária para a execução satisfatória do movimento. Pular, correr, andar, saltar ou realizar tarefas que exijam maior habilidade, como segurar um lápis, bordar, desenhar, recortar, tudo isso exige de nós coordenação motora. Alguns sistemas do corpo humano participam diretamente do desenvolvimento da coordenação motora, como o sistema muscular, sistema esquelético e sistema sensorial. Com a interação desses sistemas, obtêm-se ações e reações equilibradas, e a velocidade e a agilidade com que a pessoa

responde a certos estímulos medem a sua capacidade motora” (BLOG IMPULSIONA, 2018).

Além da coordenação motora, a outra capacidade física fundamental exigida dos praticantes da Ginástica é a flexibilidade, componente essencial relacionado à mobilidade articular, ou seja, o movimento das articulações e a elasticidade muscular referente ao alongamento dos músculos. A flexibilidade pode ser definida como a amplitude do movimento ao redor da articulação, sendo extremamente importante, pois interfere no rendimento do atleta durante a execução dos movimentos da Ginástica.

“Desse modo, a flexibilidade precisa ser trabalhada, regularmente nas aulas de Ginástica, visto que ela poderá garantir uma boa amplitude dos movimentos, auxiliando, também, na prevenção de lesões durante a prática. A flexibilidade impacta as articulações do quadril, responsável pela amplitude no afastamento das pernas, dos ombros, que permite movimentos amplos de braços. Uma boa flexibilidade de tornozelo contribui para o amortecimento nas aterrissagens (flexão) e para uma boa postura dos pés (extensão)” (BROCHADO, 2005 p. 27-28).

Considerando a importância das capacidades físicas fundamentais para as práticas da Ginástica, torna-se importante discorrer a respeito das modalidades que a compõe. Essas modalidades possuem requisitos de maior complexidade em sua execução de movimentos, ou seja, realizadas em aparelhos com medidas oficiais, possuem movimentos específicos que precisam ser seguidos e são avaliados por uma banca de juízes, os quais elaboram a classificação dos ginastas. As modalidades consideradas competitivas são a Ginástica Artística, a Ginástica Rítmica e a Ginástica Acrobática.

A Ginástica Artística tem sua origem em tempos bem antigos em que egípcios, romanos e gregos executavam acrobacias que eram apresentadas em feiras e circos. Apesar de estes movimentos terem sua origem em tempos antigos, a Ginástica Artística, também conhecida como Ginástica Olímpica, surgiu como modalidade competitiva, a partir do século XVIII, quando os primeiros aparelhos foram construídos, ainda que de maneira artesanal e improvisada, na Alemanha.

“Os aparelhos da Ginástica Artística, são seis para o sexo masculino: Solo, Cavalinho com Alças, Argolas, Salto sobre o Cavalinho Longitudinal, Barras Paralelas e Barra Fixa. Para as mulheres são quatro: Salto sobre o Cavalinho Transversal, Paralelas Assimétricas, Trave de Equilíbrio e Solo com acompanhamento musical. Esses aparelhos são divididos em masculino e feminino para a realização de provas competitivas, mas podem ser trabalhados nas escolas sem distinção, uma vez que a execução de seus

fundamentos desenvolve aspectos físicos importantes para as fases de desenvolvimento das crianças” (PUBLIO, 1998 p. 303).

A Ginástica Rítmica está atrelada à estética e à beleza, e, inclusive, estes aspectos estão incorporados na avaliação da performance. Uma prova oficial de Ginástica Rítmica é realizada sobre um tablado de 13m por 13m, podendo ser praticada de duas formas: individual ou em conjunto.

“A sua característica principal é combinar elementos corporais com movimentos utilizando aparelhos manuais e demanda uma exigência técnica corporal apuradíssima que se apresenta aliada ao manejo de seu corpo a aparelhos específicos: a corda, o arco, a bola, as maçãs e a fita. Estes aparelhos precisam estar sempre em movimento durante a realização dos exercícios, e estes movimentos precisam ser em diferentes planos, direções e sentidos, da forma mais variada possível” (DAL PAZ, 2019 p. 21).

A terceira modalidade de Ginástica competitiva é a Ginástica Acrobática, a qual remonta também a tempos bem antigos, sendo sempre praticada com diferentes objetivos e sendo precursora de vários esportes. Sua prática contribui bastante no aprimoramento de fatores como força, coordenação e equilíbrio, visto que precisa ser praticada por no mínimo duas pessoas, favorecendo aspectos de relacionamento, responsabilidade e confiança, uma vez que os movimentos são feitos juntamente com outras pessoas.

“Em práticas oficiais, a Ginástica Acrobática é praticada em cinco provas: pares femininos, pares masculinos, pares mistos, trios (somente ginastas do sexo feminino) e quartetos (somente ginastas do sexo masculino), mas fora do ambiente competitivo, os ginastas fazem pirâmides humanas, que não tem limite de participantes e nem distinção por sexo, idade ou altura. A Ginástica Acrobática é formada por “bases” que dão o suporte e projetam, “intermediários” que ajudam a suportar e projetar, e os “volantes” que são projetados pelas “bases” pelos “intermediários” (DAL PAZ, 2018 p. 37).

OBJETIVOS DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A regulamentação mais recente que orienta as escolas sobre a temática da Ginástica na Educação Física é a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, em sua versão mais atual que data de 2018, e que a Ginástica engloba

“o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018 p. 7).

Este conceito pretende tornar o aluno independente e autônomo, para poder vivenciar experiências nas aulas de Ginástica que poderão ser continuadas em

momentos extracurriculares, possibilitando interações sociais que produzam aprimoramento da saúde e qualidade de vida.

Portanto, a Ginástica faz parte do conteúdo do componente curricular Educação Física, que compõe a área de linguagens, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte, pois os movimentos são considerados uma forma de comunicação e expressão dos seres humanos.

“Assim, as aulas práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional e singular. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (BRASIL, 2018 p. 213).

Este direcionamento orienta a Educação Física sob as práticas corporais tematizadas que serão trabalhadas em seis unidades temáticas a serem abordadas ao longo do Ensino Fundamental, que são: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura. Na unidade temática “Ginástica”, os conteúdos propostos mudam de acordo com o período escolar do aluno. Crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental são focados na Ginástica Geral.

“Alunos do 1º e 2º anos devem experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da Ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), e da Ginástica Geral, de forma individual ou em pequenos grupos, identificando as potencialidades e os limites do corpo, adotando procedimentos de segurança. Alunos do 3º ao 5º anos devem experimentar e fruir de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da Ginástica Geral, propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. Alunos do 6º e 7º anos devem experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, Resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela prática. Alunos do 8º e 9º anos devem experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito” (BRASIL, 2018, p. 237).

Dessa forma, ao iniciar a prática efetiva da Ginástica na Educação Infantil e nos anos iniciais, é necessário ter a ciência de que são etapas da educação básica cujas crianças estão em fase de desenvolvimento psicomotor, assim, a Ginástica poderá produzir experiências diversificadas de movimento para os alunos. Neste sentido, a Educação Infantil, período que vai do 0 a 6 anos, aponta características distintas, pois

os bebês executam formas de movimento rudimentares, para alcançar, manipular ou lançar objetos. Todavia, após essa fase, ela passará a experimentar suas habilidades e capacidades motoras, que serão desenvolvidas com as seguintes atividades:

“caminhar por cima de uma corda estendida no chão (equilíbrio); passar por dentro de pneus, arcos ou túneis (coordenação motora), em posição sentada, alongar as partes internas das coxas encostando as solas dos pés (flexibilidade), deslocar-se com as mãos, tendo as pernas seguras por outra pessoa, como carrinho de mão (força dos membros superiores). Existem inúmeras atividades que promovem melhoria dos aspectos citados” (DAL PAZ, 2019 p. 77).

Às atividades exercidas na prática da Ginástica na Educação Física Escolar são muito variadas, e, o professor, seguindo as diretrizes da BNCC para cada faixa etária, terá um largo repertório de exercícios que, seguramente, irão estimular os alunos a se entusiasmarem pelas modalidades, tanto as competitivas quanto as não competitivas, e assim, mais do que a formação de futuros atletas, estarão sendo desenvolvidos alunos saudáveis, ativos, atuantes e preparados para serem cidadãos autônomos e participativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o intuito deste artigo foi o de promover uma breve reflexão sobre a importância da Ginástica, especialmente em seu aspecto de conteúdo pedagógico vinculado à disciplina de Educação Física nas escolas regulares, e entendendo que o tema é extremamente abrangente, e este trabalho não pretende esgotar seu conteúdo, mas, de maneira simples, trazer alguns elementos para apreciação e reflexão sobre a relevância que a Ginástica tem alcançado no decorrer dos anos, tanto em seu aspecto de competição quanto no aspecto do desenvolvimento e aprimoramento das capacidades físicas das pessoas, em todas as idades, todavia, no âmbito deste artigo, observar os grandes benefícios que a Ginástica oferece às crianças e adolescentes da educação básica. Neste sentido, o professor de Educação Física é o agente motivador que irá desenvolver a metodologia do ensino da Ginástica, focando nas capacidades físicas a serem trabalhadas e nos movimentos corporais que impactarão as habilidades motoras dos alunos, as quais são fundamentais para a prática de qualquer atividade física.

Os objetivos propostos para o ensino da Ginástica na Educação Física Escolar estão muito bem fundamentados nas orientações da BNCC e dos PCNs, cujas diretrizes esclarecem quais os interesses e expectativas destinadas aos alunos nas

suas respectivas faixas etárias. O professor de Educação Física deve explorar todas as experiências dos movimentos corporais destes alunos, mediante as atividades da Ginástica, respeitando as limitações físicas de cada aluno, mas buscando fortalecer, além do desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor, os aspectos relacionados ao comportamento e às relações interpessoais. Nas atividades da Ginástica, mesmo que o exercício seja individual, sempre haverá a relação com outros praticantes, e desenvolver a socialização é importante.

Desse modo, mediante o aprimoramento dos elementos essenciais da Ginástica em suas modalidades competitivas e não competitivas, praticadas no contexto da Educação Física Escolar, propiciará aos alunos praticantes, benefícios duradouros. Além disso, se trabalhada de maneira consciente e criativa, a Ginástica proporciona tanto prazer, quanto motivação aos estudantes, fazendo com que eles continuem praticando as atividades também no decorrer da sua vida adulta, tornando-os indivíduos saudáveis e autônomos, plenamente capacitados a viverem de maneira ativa e produtiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

BLOG IMPULSIONA, **A importância da Educação Física no Desenvolvimento da Coordenação Motora**. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/importancia-da-educacao-fisica-no-desenvolvementodacordenacao-motora/>. Acesso em 20 out. 2022.

BETTI, M.; ZULIANI, L. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018, Brasília, DF. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-versao-final>. Acesso em 06 out. 2022

BROCHADO, M. M. V. **Educação Física no Ensino Superior: Fundamentos da Ginástica**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

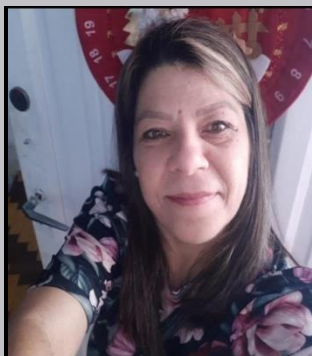
DAL PAZ, Claudinara B. **Metodologia do Ensino de Ginástica**. Curitiba, IESDE, 2019.

DANIACHI, Heloísa F. T, **Introdução à Educação Física**. Curitiba, IESDE, 2019.

DARIDO, S. Os **Conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, nº 1, 2001.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo, Brasiliense, 2014.

PUBLIO, N. S. **Evolução histórica da Ginástica Olímpica**. Guarulhos, Phorte, 1998.



O ALUNO AUTISTA E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO

Maria Aparecida dos Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Neuropsicopedagogia.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi promover algumas considerações a respeito da inclusão e da escolarização da criança com deficiência intelectual, em especial, as crianças com transtorno do espectro do autismo. Evidentemente, todas as crianças com algum tipo de deficiência necessitam ser incluídas na Educação Básica, e é fundamental que elas se sintam, efetivamente, pertencentes ao grupo escolar de forma completa. A partir do paradigma da inclusão, reavaliar toda a contribuição do trabalho pedagógico, é o intento deste trabalho. O discurso da inclusão escolar tem ganhado força e destaque desde os documentos internacionais da década de 1990, impulsionado pelos anseios de grupos até então excluídos da sociedade. Tal discurso está em consonância com as políticas públicas que se inserem no cenário atual, as quais preconizam que todos os alunos devem ter atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Este direcionamento produziu uma guinada no modo de se pensar a educação de forma geral, como um direito de todos, tendo a escola de se preparar para lidar com tal diversidade, fazendo com que seu corpo docente refletisse sobre suas próprias limitações. A perspectiva teórica utilizada para fundamentar este artigo foi histórico-cultural, embasada em diversos autores, como Lev Semenovitch Vygotsky, e em sua compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, destacando a fundamental importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência. Construir uma proposta pedagógica coletiva, que produza um currículo que contemple a diversidade dos alunos presentes em uma sala e aula e seus diferentes modos de pensar, é a reflexão que se apresenta diante de nós. Assim, adaptações ou adequações curriculares, bem como outros recursos educacionais específicos, devem ser oferecidos, de modo a assegurar que os alunos com deficiência tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os demais alunos tem. Essa diversidade deve estar contemplada nas atividades e

estratégias propostas pelos professores e na avaliação dos alunos com deficiência, reconhecendo o direito que todos tem a uma aprendizagem significativa. A socialização é importante, desde que associada à aprendizagem. A participação familiar, numa parceria constante com a escola, é imprescindível para que o aluno não apenas permaneça na sala de aula, mas que aprenda e se desenvolva. Nesse processo, é fundamental a afetividade e o vínculo do professor na motivação e no desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual. Este relacionamento precisa ser pleno de atenção e afeto. Uma relação pautada pelo respeito e generosidade alcança resultados expressivos. A constante atualização dos conhecimentos, que se renovam com muita rapidez, deve ser buscada continuamente pelos professores. Essa formação continuada do docente, aliada à relação afetuosa com seus alunos, são fatores essenciais para desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, em especial, os portadores de transtorno do espectro do autismo, cujas diferentes formas de manifestação compeliem as famílias a manter estas crianças em casa, mas agora, com apoio da família e da escola, já vivenciam a realidade do dia-a-dia escolar. A metodologia utilizada para este estudo foi a transcrição dos conceitos aprendidos em aulas e em debates acadêmicos, reprodução de pensamentos de diversos autores conceituados e especializados nesta temática, seja através dos livros que escreveram, de artigos publicados e vídeos apresentados nos mais diversos canais de conteúdo.

Palavras- Chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo; Escola; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O discurso em prol da educação para todos se fortaleceu a partir dos anos 90, e a inclusão escolar vem se constituindo, nestas últimas décadas, em um dos maiores desafios para a educação brasileira. Sendo potencialmente influenciada por diretrizes internacionais, onde se sobressai a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Suas principais proposições foram incluídas, em parte, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial, propondo, pela primeira vez, a existência de apoio especializado na escola regular.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Especial “*é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar*” O documento estabelece que:

“o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais (física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e hiperativos) são acolhidos nas escolas regulares. (BRASIL, 2001, p. 42).

Para que essa legislação, de fato, se cumpra, orienta-se que as escolas ofereçam um Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam aspectos peculiares e significativos de aprendizagem.

“O AEE garante a permanência da criança com estas necessidades especiais na escola regular promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio da acessibilidade física, de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno, oferta de transporte, adequação de mobiliário e acesso a sistemas de comunicação” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 25).

Constatamos que, atualmente, estes alunos com deficiência intelectual são uma realidade nas escolas. Porém, ao recebê-los, muitos professores se sentem perdidos e desconfortáveis. Não sabem como implementar a inclusão efetiva fazendo com que se sintam, verdadeiramente, parte da turma na qual estão inseridos. Apesar da convicção geral de que este tema é imenso, suas particularidades e pormenores variam consideravelmente de um caso para outro, este artigo se propõe a oferecer uma breve reflexão sobre o papel do professor e da escola nessa missão singular de ensinar alunos com deficiência intelectual a caminhar na jornada de aprendizagem e cidadania.

Analisando a dificuldade em alfabetizar no Brasil, percebemos o quanto alguns estudiosos insistem em um debate estéril, tratando a problemática de forma parcial, apostando em “métodos miraculosos”. Mesmo aqueles que combatem o antigo método fônico, assumindo uma identidade construtivista, também cooperam para o embotamento de certas questões ligadas ao “como alfabetizar com eficácia”, quando negam evidências científicas provenientes de outras perspectivas teóricas.

Veremos que muito além da distinção entre métodos e metodologias de alfabetização, é necessário levarmos em conta questões mais amplas, como a formação do professor alfabetizador, bem como uma maior preocupação com a sistematização do processo de aprendizagem. As crianças não aprendem aleatoriamente. Somente após levarmos tais aspectos em conta é que poderemos pensar em uma escola pública eficiente.

Assim, nesse trabalho pretendemos analisar a polêmica sobre “métodos de alfabetização”, discussão esta, que não têm trazido contribuições na busca do porque a escola pública não tem sido eficiente em alfabetizar os alunos provenientes das camadas populares.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência Intelectual parte de um conceito que tem mudado ao longo dos anos, começando pela definição da própria terminologia. Antes se denominava “retardo mental”, e hoje passou a se chamar “deficiência intelectual”. De acordo com o último manual da Associação Americana em Deficiência Intelectual (AAIDD), a terminologia “retardo mental” trazia um certo desconforto, evidenciando desrespeito e desvalorização. Assim, a alteração do termo para “Deficiência Intelectual” *fez com que as pessoas se sentissem mais valorizadas quanto à sua deficiência.*

“São pessoas que tem suas funções cognitivas comprometidas, com desenvolvimento mais lento, porém capazes, como qualquer pessoa, de realizar tarefas e desenvolver o intelectual, desde que com o apoio de seus familiares e profissionais especializados” (MACHADO E ALMEIDA, 2010).

Dessa forma, o termo “Deficiência Intelectual” refere-se ao funcionamento cognitivo significativamente abaixo da média, são as limitações que afetam o raciocínio, o aprendizado e a resolução de problemas (funcionamento intelectual) e o comportamento adaptativo, que envolve uma série de habilidades sociais, bem como atitudes práticas do dia-a-dia, são características pertinentes àquilo que hoje se define como Deficiência Intelectual. Esta deficiência se origina antes da idade de 18.

“Assim, a deficiência intelectual é considerada como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde, segurança, uso de recursos da

comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e , trabalho” (MACHADO E ALMEIDA, 2010).

Outra característica importante da Deficiência Intelectual é a limitação das habilidades mentais gerais, *“não se trata de uma doença, ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”*. (HONORA e FRIZÂNCIO, 2008 p. 103).

“A criança com necessidades especiais é diferente e o atendimento às suas características particulares implica em formação, cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pela vontade do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve recursos e que efetivamente não tem sido realizado” (LACERDA, 2007 p.260).

Está ligada à inteligência e envolve raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado a partir da experiência. Outra característica importante é a dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com outros alunos com a mesma idade, gênero e condição sociocultural. Refere-se ao modo como ele lida com leitura, escrita, matemática, raciocínio, memória, empatia, amizades, cuidados pessoais responsabilidades, controle do dinheiro, recreação e autocontrole.

É comum que os alunos com deficiência intelectual possuam um vocabulário limitado e dificuldade em lidar com situações cotidianas. Caso tais sinais sejam percebidos pelo professor sem que os pais tenham feito o relato de algum problema cognitivo, cabe então à escola conversar com os pais e orientá-los a respeito. Buscar uma consulta com um profissional que possa identificar com precisão o que o aluno tem.

“O diagnóstico da deficiência intelectual está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizados em consultórios, hospitais e centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção” (CARVALHO, 2007).

Ao ser confirmado que o aluno possui deficiência intelectual, caberá ao gestor fazer um plano de desenvolvimento individual deste aluno, no qual constarão os seus dados, informações médicas e terapêuticas e relatos dos pais sobre o que o aluno consegue fazer, e o que ele ainda precisa aprender. Com base nestas informações, os professores poderão fazer sua parte no plano individual do aluno, onde discorrerão sobre quais são as expectativas deles com relação ao aluno durante o ano letivo e

quais materiais e estratégias serão usadas para alcançá-las. Caberá ao professor, então, explorar todo o potencial que este aluno possui,.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA)

O TEA, Transtorno do Espectro do Autismo, se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e na comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade. Os alunos com TEA apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si.

“Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio das duas características principais do TEA compostas por: Déficit na interação social e na comunicação e Comportamentos e interesses restritos e repetitivos” (APA, 2014).

“Assim, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. Essa mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado” (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

“A denominação “autismo” foi conceituada inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1908 para caracterizar pessoas com esquizofrenia e apenas em 1943 Leo Kanner, psiquiatra austríaco utilizou o termo “autismo” para relacionar crianças com atrasos no desenvolvimento e com dificuldades de se manter um relacionamento interpessoal” (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Posteriormente em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, escreveu o artigo “A psicopatía autista na infância”, no qual descreve:

“As características, identificações e estabelece parâmetros de comportamento e habilidades de crianças com autismo possuíam alguma deficiência social grave, falta de empatia realizavam pouco contato com outras crianças, e tinham interesse especial em determinados assuntos, possuíam movimentos descoordenados, Asperger também observou que o transtorno

tinha maior incidência em meninos” (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012, p.160).

Somente após 40 anos é que o autismo foi enquadrado como tal no DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, partindo para a terceira edição do DSM (DSM III; APA, 1980) que foi incluído a expressão TGD – transtornos globais do desenvolvimento, que se refere a um grupo de transtornos do desenvolvimento que são definidos pelo comportamento, incluindo entre eles o autismo clássico. Segundo Tuchman e Rapin, “*O autismo é uma síndrome, não uma doença [...], pois apesar de seu notável fenótipo comportamental, falta-lhe uma etiologia singular ou uma patologia específica*”. (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Fica assim explícito, que o autismo não é uma síndrome tão simples de identificar, assim como acontece com a Síndrome de Down, ou seja, ao se olhar para um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é possível notar por traços ou pela característica física dele, pois não se trata de alguma necessidade física diretamente, mas de um sistema cognitivo em que há uma disfunção. O conceito de Autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasados em novos estudos acerca do autismo que foram surgindo. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) possui como principais características a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos. Suas principais manifestações aparecem antes dos primeiros três anos de vida.

“O Autismo ou Transtorno do Espectro do Autista, é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida”. (SANTOS, 2011 p. 10).

Quanto mais rápida for a identificação deste transtorno e mais cedo se iniciar com intervenção, maior será a chance desse indivíduo desenvolver suas potencialidades e ser incluso na sociedade.

“As pessoas com transtornos do espectro do autismo, na sua maioria, têm necessidades especiais durante toda a vida - assistilas envolve cuidados muito intensivos, desde a intervenção precoce até sua velhice” (MELLO, 2013, P. 83).

“Um estudo desenvolvido para a USP apontou que existem cerca de 2 milhões de autistas no Brasil. Ainda assim esses milhões de brasileiros com TEA ainda não iniciaram tratamento adequado ou até mesmo nem receberam o diagnóstico correto. É importante que haja um diagnóstico precoce, para isso é necessário que se tenha um trabalho em conjunto com diversas áreas, principalmente da saúde e da educação, ou seja, é imprescindível

que se reconheça e se atenha às características do autismo o mais cedo possível, mas o mais importante do que o diagnóstico precoce é a intervenção precoce” (MELLO, 2013, P. 83).

A criança portadora do TEA precisa muito da família, que tenta se adaptar a esse contexto e aprender gradativamente a ajudar essa criança. Nesse processo ocorrem vários novos sentimentos e muitas sensações, sendo a maioria delas desconhecidas. Esses pais passam a lidar com dificuldades, no desenrolar da educação e socialização. A família se une em torno das dificuldades da criança, sendo esta mobilização determinante no início da adaptação de todos ao redor. As dificuldades apresentadas pela criança inviabilizam a reprodução das normas e dos valores sociais na família e, conseqüentemente, a manutenção do convívio social. Quando a família tenta inserir a criança com espectro autista no meio social, pode enfrentar uma rejeição inicial. Entende-se que viver o novo é difícil e causa medo e, assim sendo, para os colegas e pessoas ao redor viver com uma criança com espectro autista seria um desafio.

“A experiência de ter um filho com autismo pode causar conflitos entre os pais e entre os outros irmãos, dando lugar a tensões e problemas. Muitas vezes os pais podem se sentir muito mal em relação ao que sentem pelo filho; sentimentos contraditórios de pena, raiva, amor profundo, desconforto, injustiça, lamento, excesso de responsabilidade, etc. Deve-se levar em conta que a criança exige mais tempo e atenção dos pais, limitando outras atividades, o que pode causar sentimentos de raiva e inveja nos outros membros da família” (GÓMEZ E TERÁN, 2014, p.530 - 531).

No final de 2012, a Presidente Dilma Roussef sancionou a Lei 12.074 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta medida faz com que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação. O texto estabelece que o autista tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, pode solicitar um acompanhante especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que negarem a matrícula a estudantes com deficiência. A punição será de três a 20 salários mínimos e, em caso de reincidência, levará à perda do cargo. Recusar a matrícula já é algo proibido por lei, e a medida estabelece a punição, sendo um passo importante para a inclusão efetiva destas crianças.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para que a inclusão escolar aconteça efetivamente, é fundamental que o professor conheça o histórico do seu aluno com deficiência intelectual. Ele poderá ser obtido através do diálogo com seus responsáveis, cuidadores e professores anteriores. Cabe pesquisar sobre seus interesses, dificuldades, facilidades e progressos. Estas informações serão muito úteis na elaboração de um plano individual de objetivos que permitirá um acompanhamento eficiente da evolução do aluno. Elas possibilitarão avaliar se determinados conteúdos são relevantes para o aluno e então buscar formas de tornar estes conteúdos significativos e aprazíveis.

“É preciso ter em mente que alunos especiais aprendem melhor quando são expostos a materiais que exploram seus sentidos. Sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos. Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tendem a tornar as aulas interessantes e melhor assimiladas” (RODRIGUES 2006, p. 245).

Necessário considerar, ainda, a importância de se evitar todo e qualquer tipo de pré-conceitos, sentir dó ou rejeitar o aluno especial. Os dois extremos são danosos. O aluno deve ser tratado com igualdade, respeitadas, obviamente, suas condições. Rejeitá-lo é o mesmo que excluí-lo, todavia, ele deve ser preparado para viver em sociedade. Ele deve cumprir as regras estipuladas de comportamento e convivência como qualquer outro aluno. O professor deve deixar claro que em sua sala nenhuma pessoa pode ser humilhada (bullying). Os alunos com deficiência sentem-se muito mais seguros quando as regras são postas claramente.

Normalmente, as crianças não sentem diferença entre especiais ou não. Geralmente são os adultos que segregam. Olhar para o aluno deficiente enxergando-o como a criança ou adolescente que de fato ele é, sem o rotular por sua condição, fará com que os demais alunos façam o mesmo, e a inclusão se dará com absoluta normalidade. Nesse contexto, cabe propor, sempre que possível, atividades em duplas ou grupos. Isso auxiliará a classe no processo de integração. É preciso observar o histórico do aluno, perceber como ele poderá, de acordo com suas habilidades, auxiliar na tarefa em grupo. É significativo que de tempos em tempos, mensalmente, por exemplo, haja uma variação nos grupos, para que o aluno com deficiência intelectual possa aumentar o convívio e assim se integrar a todos os demais alunos.

É imprescindível atentar para a forma como o aluno reage às atividades propostas.

“Se o aluno apresenta dificuldade em compreender um tema específico, talvez ele não esteja preparado para ele. Ofereça tarefas mais elementares para, aos poucos, introduzir as mais complexas na medida em que ele for dominando o conteúdo anterior. Estas tarefas devem ser sempre curtas, para que ele possa manter-se concentrado e motivado. E por falar em motivação, sempre que constatar progressos, de acordo com o Plano Individual estabelecido para o aluno, cumprimente-o, elogiando-o com sinceridade. Isso o motivará a buscar avançar cada vez mais” (MOGNON, LEICHSENRING e KANIA - 2006, p. 27).

A inclusão da criança autista, mesmo definida em lei, a qual orienta que haja suporte com professores, mediadores e toda uma estrutura para isso, parece não estar sendo levada em conta em sua totalidade. Percebemos que nossas escolas não estão preparadas para receber estas crianças, todavia elas estão chegando.

“A inclusão destas crianças passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e melhor será o processo dessa criança na escola. Além disso, o corpo multidisciplinar é fundamental. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas neste processo, especialmente porque cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno variam muito. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, não há uma receita pronta, pois não há um padrão. A importância da equipe multidisciplinar para apoiar o professor é grande. Outro fator importantíssimo é a sensibilização de toda a escola. Pessoas da Limpeza, Alimentação, Secretaria, devem estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos e deve fornecer componentes pedagógicos. Crianças portadoras de TEA precisam aprender, se apropriar do conteúdo que ela for capaz de oportunizar”. (BRITES, 2017).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E O VÍNCULO MOTIVACIONAL

Há uma relação intensa entre o afeto que os discentes tem pela matéria e pelo professor e a vontade de aprender o que é lecionado. Para aprender, o aluno deve ter uma necessidade, um compromisso ou interesse. Estabelecido este valor motivacional, o aluno vai agir intelectualmente de acordo com o que sente. Quando o afeto é vinculado ao interesse ocorre a apropriação do conhecimento, fazendo com que ele tome posse dos conteúdos ensinados. Os alunos com deficiência estarão sempre atentos às formas de afeto dos colegas e dos professores, desencadeando vários tipos de sentimento.

“O professor é o principal mediador, e estas mediações provocam repercussões internas, basicamente afetivas e emocionais. A afetividade manifestada através de emoções e sentimentos está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula. A qualidade desta mediação afetará os vínculos que serão estabelecidos entre os alunos e o conhecimento” (GARCIA 2017 P. 50).

Não podemos deixar de ressaltar que uma das qualidades mais essenciais do professor é a generosidade e o respeito incondicional ao aluno.

“Pois com a generosidade é que o professor consegue chegar aos alunos. A arrogância nega a generosidade e também a humildade. O respeito nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas, e assim o professor assume a sua autoridade docente e o aluno assume a sua liberdade de forma ética, e então se forma o espaço pedagógico, possibilitando que o conteúdo chegue ao aluno e este poderá ponderar a respeito daquilo que recebe” (LAVOURA, BOTURA, DARIDO, 2006 p. 206).

Este processo, tratando-se de alunos com Deficiência Intelectual, é bastante comum. Na sala de aula, os alunos estão sempre atentos às mais diferentes formas de manifestações de afeto dos professores e colegas. Isso desencadeia os mais diversos tipos de sentimento. Estes alunos tendem a se sentirem rejeitados, excluídos, fracassados, incapazes, menos importantes e não pertencentes à turma. O vínculo positivo do professor, a compreensão das suas dificuldades, a descoberta de suas potencialidades, a certeza de que eles tem a possibilidade de aprender, o incentivo e a motivação para aprendizagem, são essenciais para um desenvolvimento adequado. Para estes alunos, o professor precisa realizar um trabalho mais efetivo, voltado para sua autonomia e resgate de sua auto-estima. Diante deste desafio, o professor deve saber que suas decisões sempre causarão um forte impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do seu aluno com Deficiência Intelectual.

“Nas atividades de ensino concentra-se grande parte da carga afetiva da sala de aula, por meio das relações interpessoais entre professores e alunos. Os olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, são os aspectos da trama que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo de como estas interações estejam sendo vivenciadas” (LEITE 2012 p. 20).

Não é tarefa fácil explorar todo o potencial dos alunos com deficiência Intelectual, portanto, é de suma importância que este professor participe de um processo de formação continuada.

“A formação do professor deve ser um processo contínuo que ultrapassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. É imperioso, portanto, investir numa política de formação continuada para os profissionais da educação” (PAULON, 2005, p.21-22).

“A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (PLETSCH, 2010).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS

A partir do paradigma da educação inclusiva, constatamos que os principais aspectos a serem considerados pelo professor ao planejar a efetiva inclusão do seu aluno com Deficiência Intelectual, é responder à diversidade presente em sala de aula, rompendo com a idéia de que todos os alunos realizam as atividades propostas na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos recursos. No caso destes alunos, enfrentar este desafio é prioritário, pois estamos diante de alunos que possuem uma forma de pensamento diferente de seus pares, exigindo um trabalho pedagógico consistente e específico, como propósito de alcançar os objetivos propostos.

“Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência”. (CARNEIRO, 2006 p. 04).

A obra do psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) pode nos ajudar muito na busca por estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas para todos. Vygotsky defendia que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações sociais

realizadas entre o homem e o meio em que vive. Assim, segundo ele, os aspectos biológicos não são determinantes e o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece. Vale mencionar que o estudioso dedicou boa parte de sua vida à observação e à educação de crianças com deficiência, principalmente intelectual (VYGOTSKY 1991). Ele acrescenta que com as pessoas com deficiência intelectual, é fundamental que o ensino seja organizado e trabalhado a partir das necessidades dos alunos, tendo significado e sendo de fato relevante em suas vidas. Ao se referir ao que consignava como ensino apropriado, o psicólogo afirmava que o foco deveria estar sempre nas possibilidades e não em supostos déficits ou limitações, alegando, inclusive, que estes poderiam representar potenciais propulsores de desenvolvimento. Esse é apenas um dos aspectos presentes em sua teoria que são reafirmados atualmente pela neurociência.

Na realidade da escola básica, notamos que as propostas parecem não serem tão claras a ponto de se converterem em práticas. É preciso explorar intensamente três aspectos ligados às discussões e orientações atuais no que diz respeito aos processos de inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Sala de recursos multifuncional.

Ponto importante foi a criação da Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituindo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares e no AEE. O artigo 2º da mesma Resolução esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Visa atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar.

A forma como o AEE tem sido trabalhado nas escolas ainda traz uma série de dúvidas e incertezas, entretanto, o contexto da aplicabilidade do AEE pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço que muito se diferencia do espaço da escola regular. E a escola regular, por sua vez, estava habituada a pensar sobre uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos que muito se diferencia dos “novos” alunos que chegam até ela nesse momento. O AEE não deve

se caracterizar, por si só, como ação capaz de preencher as lacunas que as demandas de um “novo” espaço educativo que as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem. Porém, pode ser a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular, mas há um longo caminho a se percorrer.

Já o Plano de Ensino Individualizado (PEI) consiste em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado. O objetivo é elaborar e implementar, programas individualizados de desenvolvimento escolar. A Resolução 4/2009, Artigo 9º aponta que:

“A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009). Deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. “A real efetividade de um PEI depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas” (PACHECO 2007).

A Resolução n.4/2009, no Art. 5º aponta que:

“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação” (BRASIL, 2009).

Nesses espaços são desenvolvidas atividades estratégicas que visam favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim, a Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

“Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude da sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (DUTRA e SANTOS, 2006 p.14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais e os Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer a inclusão escolar e contribuir imensamente para o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual. Porém, a formação docente, adequada e continuada, somadas à autonomia e ao desenvolvimento profissional é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais e ações inclusivas em linhas gerais foram criadas para preservar o Direito Universal do Ser Humano, e promover a convivência social plena e equitativa entre as pessoas. A sociedade inclusiva viabiliza a acessibilidade e acolhe as diferenças individuais e as diversidades de seus cidadãos. Nesta mesma direção, a escola inclusiva propicia ao aluno receber conhecimento sistematizado de forma coletiva. Não é mais possível deixar à margem os alunos com Deficiência Intelectual, o que foi claramente diagnosticado pela sociedade e transformado em legislação, assim, avaliar o papel da escola e de todos os demais agentes envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizado destas crianças. Professores, Profissionais da educação, Família, Comunidade todos tem uma grande parcela de responsabilidade na inclusão, no aprendizado, na educação e no desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, na sua formação pedagógica e no exercício da sua cidadania.

Todavia, atender à legislação vigente e inserir este aluno nas classes de ensino regular não tem sido tarefa fácil, uma vez que os desafios são enormes. Desde a identificação deste aluno, diagnosticando sua condição e avaliando suas necessidades e seu potencial, passando pela sua inclusão efetiva, na qual ele deverá se sentir parte integrante do projeto escolar e não alguém que foi obrigatoriamente colocado ali. Embora recente, a inclusão dos alunos com transtorno do espectro do autista tem sido sobremodo desafiador, tanto para as instituições quanto para as famílias e equipes de

apoio multidisciplinar. Uma identificação precoce do diagnóstico contribui decisivamente para os resultados a serem alcançados, visto que os profissionais da escola, em todas as suas esferas, se mobilizarão no sentido de receber esta criança, promovendo um ambiente acolhedor e que não a discriminará. Relacionando-se com seus pares, o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem poderá ser gradativamente conquistado.

As relações afetivas que o aluno com Deficiência Intelectual requer, bem como a formação apropriada e contínua dos professores, gestores e colaboradores são aspectos essenciais para a promoção de uma inclusão efetiva. Equipe humanizada, atenta e acolhedora é imprescindível para que o currículo estabelecido para este aluno, especificamente, seja trabalhado de forma eficaz. Através de atendimento especial e individualizado, as necessidades do aluno com Deficiência Intelectual são detectadas e planejadas de maneira focada e colaborativa. Dessa forma, suas potencialidades passam a ser vistas e trabalhadas de maneira expressiva, aumentando de forma significativa as chances de se alcançarem os objetivos propostos.

O desafio que se apresenta diante de nós é desafiador e há sim um enorme caminho a se percorrer. Entretanto, entendemos que a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual nas escolas, sustentada pelas políticas de educação inclusiva e acessibilidade, se aplicada criativamente nos espaços socioeducativos que promovam a qualidade de vida e o bem estar destes alunos, produzirá uma sociedade que valorize as minorias e os diferentes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/>>.

BRAUN, Viana; **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado**: desdobramento de um fazer pedagógico. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ - 2011.

BRASIL – MEC - Resolução Nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRITES, Luciana, **Como fazer a inclusão Escolar no TEA**. Blog Neuro Saber, : <<https://www.youtube.com/watch?v=SPzmquzXRi8>>. Julho/2017.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual**. In: Reunião anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. P. 1-16. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10-08-2011.

- CARVALHO, Rosita Elder. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo, 2007.
- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. **Os Rumos da Educação Especial no Brasil sob o Paradigma da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão: Brasília: MEC, V.5, 2010.
- GARCIA, Wallisten **Passos; Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR – 2017).
- GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.
- HONORA M. & Frizanco. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
- LACERDA, C. B. F. **O que pensam os alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2007, Marília-SP.
- LAVOURA, Tiago; BOTURA, Henrique Moura; DARIDO, Suraya Cristina. **Conhecimentos Necessários para a Prática Pedagógica** – Revista da Educação Física - Maringá 206 p. 203.
- LEITE, S. A. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Tema Psicologia 2012 p. 20).
- MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. **A Parceria no contexto escolar**. Revista Psicopedagogia, 2010; v. 27, n. 8, p. 344-51.
- MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.
- MOGNON, Dave Gislaïne; LEICHSENRING, Giana G.; KANIA, Patrícia, **Desenvolvimento e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência: possibilidades e limitações**. 2006 - Universidade Regional de Erechim – RS.
- PACHECO, J. (et al.) **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAULON, Simone; **Documento subsidiário à política de inclusão**. - MEC – Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EDUR, 2010.
- RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 318.
- SANTOS, J. F. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo, All Print, 2011.
- SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TCHUMAN, R., RAPIN, I. **Autismo abordagem neurobiológica**. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.

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

VIGOTSKY, Lev; A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – São Paulo – Martins Fontes 1991.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS PARA A PSICOMOTRICIDADE

Sandra Souza da Silva

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicomotricidade, em Docência no Ensino Superior e LIBRAS.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a importância do brincar das crianças na Educação Infantil sob o olhar da psicomotricidade e apontar como este brincar contribui para o desenvolvimento conjunto das ações psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas. Demonstrar que através de jogos e brincadeiras tanto a afetividade quanto a personalidade da criança vão se desenvolvendo, uma vez que ela utiliza seu corpo para mostrar o que ela sente e como ela se relaciona. A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar da educação infantil. O impacto do brincar na Educação Infantil é enorme e afeta diversas áreas da formação da criança. O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras. A ludicidade tem sido incorporada em muitas áreas de conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente no ensino da educação infantil. O lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimento, ou seja, está vinculado com a alegria, a espontaneidade, o humor, e o prazer. O lúdico se caracteriza, num primeiro momento, como algo que dá prazer e satisfação na realização de determinada atividade. Também é definido como a forma na qual as crianças interpretam e

assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. A partir dessas definições, percebe-se que o lúdico vincula-se tanto com o prazer quanto com a cultura em si, não devendo ser vista meramente como uma simples atividade desprovida de intencionalidade, pois mesmo quando a criança age motivada pelo prazer, algo de construtivo ela estará desenvolvendo.

Palavras-chave: Brincar; Ensino Lúdico; Escola; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período marcante no processo de formação do ser humano. Dirigida para as crianças em fases iniciais de até cinco anos de idade, aproximadamente. “*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade*” (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes aspectos são inteiramente abordados no ato de brincar, que não pode ser encarado como um momento de distração ou para passar o tempo. O brincar tem uma função pedagógica importantíssima, pois ao fazê-lo, a criança vive o prazer de agir e o prazer de projetar-se no mundo, em uma dinâmica interna que promove sua evolução e sua maturação psicológica e psicomotora.

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos da criança. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável. Elas passaram a ser vistas como algo sério, tanto que hoje, a importância das brinquedotecas e espaços para desenvolverem jogos e brincadeiras é cada vez maior.

“A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho” (GADOTTI, 1994 p. 53).

É brincando que a criança dá significado ao seu mundo, posto que esta capacidade não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante,

pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas o próprio movimento em si. As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da atividade psíquica e da atividade motora das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o campo transdisciplinar que estuda as relações entre a atividade psíquica e a atividade motora. Atividade psíquica é o conjunto que integra as sensações, as emoções, os afetos, os medos, as representações, as simbolizações e as ideias. A atividade motora integra a comunicação entre os cinco subsistemas motores neurológicos principais: piramidal, extrapiramidal, cerebelar, reticular e medular. Assim, a atividade motora não é mais do que a materialização da atividade psíquica e vice-versa.

“Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, biológicos, fisiológicos e neurológicos que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e das pessoas” (FONSECA, 2008 p. 29).

O desenvolvimento psicomotor está diretamente associado ao processo de maturação que ocorre desde a concepção, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O seu funcionamento integra três sistemas: Estimulação, onde as informações do ambiente interno e externo são coletadas pelos órgãos sensoriais. Integração, que realiza o armazenamento e processamento dessas informações, que serão a base para ativar a percepção, memória, planejamento e consciência. E Resposta, que é a externalização através da ação motora daquilo que foi processado. Como o ser humano é um complexo de emoções e ações propiciadas por meio do contato corporal, as atividades psicomotoras favorecem o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e as ações. O objetivo da Psicomotricidade é desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano em sua integralidade, partindo do seu corpo, levando a centralizar sua atividade na procura do movimento.

A Psicomotricidade se ocupa com o indivíduo e suas relações com o corpo, processando os fatores inerentes ao desenvolvimento, favorecendo e ajudando sua expressividade plena.

“Seu principal objetivo é incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança. Esta abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança tenha consciência do seu corpo e a possibilidade de se expressar por meio deste. Uma das suas funções mais importantes é desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio” (GONÇALVES 2009, p. 21).

No princípio, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência. Atualmente, ela ocupa um lugar importante na educação infantil, sobretudo na primeira infância, em razão do reconhecimento de que existe uma interdependência considerável entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. A psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como a velocidade, o espaço e o tempo. Uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização.

A psicomotricidade procura proporcionar ao educando condições mínimas necessárias para um bom desempenho escolar.

“Neste sentido, ela pretende aumentar o potencial motor do aluno, dando-lhe recursos e ferramentas para que desenvolva com maior grau de satisfação suas potencialidades cognitivas e pedagógicas. Na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente, a psicomotricidade é vista como preventiva. E, também, como reeducativa, quando trata de indivíduos que apresentam dificuldades cognitivas e motoras desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios” (LE BOULCH, 1984 p. 99).

A psicomotricidade não tem a ver apenas com o corpo e com o movimento, mas vai muito além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento.

“A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, que até então eram desvinculadas, na realidade trata-se de um mesmo processo” (COSTALLAT 2002, p. 22).

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do brincar na educação infantil é algo que não se questiona mais nos debates acadêmicos. Inclusive, esta ação pedagógica, já é defendida, estimulada e praticada há séculos, Exemplo disso, o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução das brincadeiras no cotidiano escolar infantil.

“Este educador elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual, e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e participação. Froebel, seguindo suas convicções, fundou a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança. Por este motivo, passou a ser visto como uma ameaça ao poder político alemão, levando o autoritarismo governamental da época a fechar os “jardins-de-infância” daquele país, por volta de 1851. Na mesma época, influenciadas por Froebel, algumas experiências educacionais para as crianças pequenas foram realizadas no Brasil”. (KOCH, 1982 p 63).

Para a criança, as brincadeiras não representam somente um momento de prazer ou de passatempo. No brincar, mesmo sem a intenção, a criança exercita vários movimentos que ajudarão no seu desenvolvimento e no seu relacionamento social. Além disso, aspectos físicos e sensoriais são desenvolvidos através de jogos, exercícios e atividades que a criança possa vir a fazer nas brincadeiras, contribuindo para o aprimoramento da sua percepção, habilidades motoras, força, resistência, etc. O impacto das brincadeiras no processo de aprendizagem é muito significativo.

“Através da brincadeira podemos trabalhar a linguagem e a comunicação da criança, pois até mesmo sozinha ela se comunica com seu imaginário e no faz de conta, pois acaba conversando com seus brinquedos ou com algum amiguinho de sua imaginação. Através da brincadeira a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, dando um salto no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, pois durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil” (CORDAZZO, 2007 p. 86).

Através das brincadeiras, a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderada e compartilhando sua alegria de

brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia. Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida” (ZANLUCHI, 2005, p.91).

Ao brincar a criança se prepara para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez mais se abre para que ela lide com as diversas situações que surgem.

“Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver suas capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso” (VELASCO, 1996 p 78).

Portanto, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode sempre produzir novos significados. O aspecto lúdico voltado para as crianças contribui imensamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo. Sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para alcançar o progresso escolar dos seus alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR

É de consenso geral o reconhecimento do valor educativo do brincar na educação infantil, todos concordam que o brincar é indispensável para a aprendizagem da criança. Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando. Criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase

impossível imaginar uma criança que não goste de brincar e que não se deixa envolver pela imaginação. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. Portanto, é vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia a mais na sala de aula; devemos, pois, sempre tomá-la como mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança.

“Como dizia o notável poeta e escritor Carlos Drumond de Andrade: ...Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentadinhos e enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (FORTUNA, 2000 p.1).

O professor deve interagir com a criança de modo que possa ser um facilitador, interventor, problematizador e propositor de novas ideias, espaços e brincadeiras, levando em conta as reações das mesmas e as encorajando em seus modos de brincar e de compreender o mundo. Assim, o educador e as crianças, juntos, poderão transformar e descobrir diferentes modos de se relacionarem.

“Quando o educador compartilha uma brincadeira ou um jogo com a criança, ele pode ajudá-la a enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão, autonomia etc. Isto quer dizer que, quando o educador tem a intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade” (MACHADO & NUNES, 2011, p.29).

Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogos e brincadeiras, podendo ser dividido com mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala de aula, sobretudo no pátio, a brincadeira acontece de forma muito espontânea, e é também onde a atividade física predomina. Assim, o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, especialmente na Educação Infantil, mas, principalmente, ter um tempo pré-determinado durante o planejamento para que ele aconteça de fato.

“É de fundamental importância selecionar brinquedos que levem os alunos a transformarem, criarem e ressignificarem sua realidade, estimulando não só a criatividade, por meio da atividade lúdica, mas também a resolução de problemas, tomada de decisões e cooperação no trabalho em grupo. A proposta de utilização do brinquedo e da brincadeira em sala de aula, principalmente como recurso pedagógico, objetiva então estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de um elemento comum.

Mas qual seria o papel do professor nesse contexto do brincar? Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade desse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientar sua realização” (TEIXEIRA, 2010, p. 65).

O professor deve inserir essa atitude lúdica na sua prática pedagógica. O brincar não deve estar presente na rotina infantil somente na hora do intervalo escolar, mas precisa ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que pode organizar sua sala de aula de forma lúdica. Para entender melhor a importância do lúdico em sala de aula, o professor precisa vivenciar o universo infantil e trazer o “brincar” para a vida dele.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

As atividades propostas pelo educador devem estar devidamente embasadas teoricamente, o jogo não pode ser proposto se não tiver objetivo definido, pois o processo ensino/aprendizagem ocorre a partir do momento em que o educando contempla a compreensão e a experiência do jogo.

“A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para serem entendidos como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo” (CARVALHO, 1992, p. 28-29).

“As atividades lúdicas devem oportunizar aos alunos novas descobertas. Cabe ao professor buscar em diversas fontes, materiais que possam auxiliá-lo em sua prática. É necessário ter sempre em mente que atividades lúdicas podem (e devem, sempre que possível), ser interdisciplinares, haja vista a abrangência maior de possibilidades de aprendizagem por parte do aluno, e de possibilidades de desdobramentos da aula, por parte do professor” (KISHIMOTO, 1993, p.60).

Quando o jogo é inserido na rotina da sala, o professor deve ter conhecimento que aquele momento não será apenas um passa tempo, sendo de suma importância definir objetivos a serem alcançados e, quando executados, o professor será um mediador e estará ali para fazer diferentes intervenções.

“Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e

educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador” (RAU, 2011, p. 42).

Todas as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos claros. E são muitas as possibilidades e alternativas: Amarelinha, Empilhar Caixas, Siga o Mestre, Cabra-Cega, Cordel Encantado, Labirinto, Quebra-Cabeças, Jogo da Memória, etc. Tendo materiais disponíveis como caixas, bexigas, fitas, é só definir objetivos pedagógicos e usar a criatividade. Jogos Recreativos aguçam a curiosidade da criança a fim de desenvolver e melhorar seus conhecimentos básicos numéricos e de raciocínio lógico. Músicas infantis desenvolvem a memorização e motivam o coletivismo ao cantar em conjunto. Brincadeiras de Roda propiciam à criança momentos de socialização, parcerias e afetividade. Brincadeiras de Faz de Conta (Leituras de Histórias Infantis) fazem com que a criança fique mais concentrada, atenta e aprimora sua capacidade de imaginação e entendimento.

Um bom exemplo da aplicação de estratégias pedagógicas está no jogo da memória, que se constitui num recurso didático-pedagógico de alto alcance na alfabetização, tanto na construção da base alfabética (evolução dos níveis da escrita e leitura pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética), quanto na construção da base ortográfica (ortografia correta) a ser construída após o aluno vencer o nível alfabético. O jogo da memória tem o objetivo de verificar e observar o desempenho de cada aluno em aspectos tais como: as relações e esquemas que utilizam, como lidam com as dificuldades que se apresentam, a linguagem verbal que empreendem, o cumprimento das regras, as tentativas de ludibriar o colega, a capacidade de concentrar, de memorizar, de localizar espacialmente e de identificar os pares de cartões, além do grau de socialização (entrosamento de cada aluno com o colega e com o grupo como um todo). Participação, interesse, respeito aos direitos dos colegas, liderança, timidez, respeito às regras do jogo, são ações facilmente observáveis.

Outro exemplo é a brincadeira de “Amarelinha”, que consiste em pular sobre um traçado riscado no chão onde a criança deve jogar uma pedrinha dentro dos limites dos quadrados desenhados e enumerados. Pulando com um pé só nas casas (quadrados individuais) e com os dois pés nas casas duplas, até chegar ao céu (última casa do traçado). A criança deve apanhar a pedrinha sem perder o equilíbrio. Caso a criança coloque a mão no chão ou pise fora dos limites das casas, ela passa a vez para

o colega. Ao retornar para o jogo, ela recomeça a atividade a partir da casa donde cometeu o erro. O objetivo psicomotor é desenvolver o Equilíbrio, que se manifesta na aquisição da postura bípede, segurança gravitacional e desenvolvimento de padrões locomotores, e o Esquema Corporal, que se desenvolve através da noção do Eu, da conscientização e percepção corporal. E outras ações psicomotoras que o professor possa identificar e planejar.

“Os jogos como atividades que envolvem disputas ou desafios são considerados sucessos garantidos. Além de estimularem o raciocínio e a concentração, os jogos ajudam a compreender regras importantes na escola e na vida. O jogo possibilita ao aluno se expressar de forma verbal, romper barreiras com a timidez, vencer as inabilidades, a vergonha e também perceber seu erro para reforçar a aprendizagem, percebendo que todos podem errar e aprender a respeitar os erros dos outros” (SOARES, 2005, p.57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs promover uma reflexão a respeito da importância do Brincar na Educação Infantil sob a ótica da Psicomotricidade, quais os benefícios que são obtidos através das atividades lúdicas e como elas afetam o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos das crianças nas suas primeiras experiências educativas. A Educação Infantil tem buscado se contextualizar no que diz respeito às brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas. Os jogos podem ser utilizados para introduzir, para amadurecer conteúdos e preparar o aluno para dominar os conceitos trabalhados. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas, considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

Enquanto brinca, a criança é ela mesma, sem medo de errar, sem limites para sonhar. Desta forma, ela poderá aprender de uma maneira mais profunda e significativa. A imaginação é transformadora, um pedacinho de pau, poderá ser um cavalo veloz, e é esse o ponto alto da brincadeira, essa liberdade, a criatividade e o simples fato de ser criança na sua verdadeira essência. Enquanto brinca, a criança se oportuniza a aprender e esta aprendizagem se torna interessante para ela.

Cabe ao educador compreender que a educação pelo movimento é uma peça mestra do edifício pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas de sua escolaridade. Assim, essa atividade não ficará mais relegada ao

segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo não verbal, constituído pelo movimento é um meio insubstituível para desenvolver os aspectos psicomotores das crianças e levá-las a uma evolução gradativa e consistente da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDBEN)**, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1.996. Brasília, Diário Oficial, 23 de Dezembro de 1.996, p. 27833.

CORDAZZO, Scheila T. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, nº 01, 1º Semestre de 2007.

COSTALLAT, D. M. M. et al, **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FONSECA, Vitor da, **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN M. I. H. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Histórias e ideias pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

GALLAHUE, D. J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultura RBL, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KOCH, D. **Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário**. Convivium, v. 21, n. 25, p. 45-63.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até os seis anos**. Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LIMA, A. S. BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil, desenvolvendo capacidades**. Expoente, 2007.

MACHADO, J. R. M. NUNES, M. V. S. **245 Jogos lúdicos: Para brincar como nossos pais brincavam**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e Ludicidade, Ensaios**. Bahia: GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2ª Edição. Curitiba, Ibpex, 2011.

SOARES, Carlos. **Artigo para o Site da Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, 2005.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: O despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 1.996.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica e desenvolvimento da criatividade**. Londrina: O Autor, 2005.



A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Liliane Aparecida Spadoni

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Educação Infantil e em Educação Especial e Inclusiva.

RESUMO

A arte é a forma pela qual o ser humano, de todas as idades e em todas as épocas da História, expressa seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções, sua visão de mundo. É a maneira como as pessoas transmitem suas experiências e sua concepção da realidade que vivenciam ou que almejam. Além dos seus medos, conflitos, desejos, dúvidas, vontades, sonhos, enfim, tudo que ela vive e sente. Mesmo que nem nos apercebamos, a arte está presente em nosso cotidiano e em tudo o que está à nossa volta. Nas coisas que vemos, que ouvimos, tocamos, comemos, bebemos e consumimos. Em suma, a arte tem participação imensamente significativa na nossa experiência de vida. Assim, absorvemos diariamente ideias e movimentos artísticos que nos tocam, nos emocionam, nos impactam e influenciam nosso modo de viver. Considerando esta quase onipresença que a arte exerce em nosso viver diário, seria praticamente impensável supor que a arte não teria espaço no processo educativo. É inegável a importância que ela traz no desenvolvimento do aluno com vistas à sua formação como um cidadão integral, consciente e participativo. O papel da arte nesse processo se constitui num mecanismo de expressão daquilo que a criança pensa e sente, revelando tanto seu mundo interno quanto externo. Quando ela canta, dança, desenha e se manifesta de forma criativa ela começa a elaborar o seu próprio universo afetivo e cognitivo, que trazem toda a carga de estímulos do contexto em que ela está inserida. Quando o professor identifica as nuances de comportamento da criança pelo modo como ela realiza seus desenhos, suas pinturas, suas participações lúdicas, ele consegue contribuir bastante para o desenvolvimento cognitivo e para fortalecer aspectos emocionais da criança. A importância da arte na educação é de extrema relevância e este artigo se propõe a oferecer uma breve reflexão sobre este tema.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Ensino Lúdico.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos ser a escola o espaço reservado ao desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo seu aparato técnico, pedagógico e docente. Ela estabelece propostas pedagógicas que direcionam os alunos à aprendizagem plena mediante o aperfeiçoamento constante de suas habilidades e competências. Dentre elas, os educadores devem estar atentos às de cunho artístico, elas proporcionarão a expansão do seu repertório criativo e inovador, fatores essenciais nos dias atuais. Tanto assim que a legislação brasileira relativa ao Ensino Fundamental, destaca a necessidade de se destinar relevância ao conteúdo curricular Arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997).

Aprender arte na escola fará com que a criança integre o sonho à realidade e assim construa sua identidade e compreenda sua inclusão e sua participação na sociedade. É importante que ela saiba que as experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam uma mera distração, mas que possuem objetivos pedagógicos específicos.

Na Educação, a arte além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento da criança é ainda um meio de o educador conhecer e compreender melhor o seu aluno e ajudá-lo no seu percurso. Por meio da arte o professor poderá perceber as mudanças que ocorrem no íntimo dos seus alunos: seus sucessos, suas vitórias, seus problemas, suas dificuldades, a maneira como está reagindo a determinadas situações, suas alegrias e suas tristezas (PROSSER, 2012 p. 31).

Compreendendo a importância do ensino de arte na educação infantil cabe-se buscar metodologias adequadas às necessidades dos alunos, considerando sua idade, capacidade de compreensão e objetivos definidos no projeto pedagógico.

INCENTIVANDO A CRIATIVIDADE INFANTIL

A arte faz parte do processo natural do desenvolvimento motor e cognitivo infantil, por isso o ensino da arte deve estar presente nas escolas desde suas etapas iniciais. A arte desperta a capacidade criadora das pessoas, algo tão exigido entre os

profissionais de hoje, e, seguramente, pessoas criativas e inovadoras tiveram seu potencial despertado nos bancos da educação de base.

A criatividade é uma capacidade dos seres humanos, mas ela deve ser estimulada e a arte ajuda no sistema de desenvolvimento de todo esse processo. Podemos ir até mais além e dizer que ela é o trampolim para que essa habilidade se desperte. Isso porque independentemente da sua natureza, as iniciativas artísticas tem tudo a ver com a imaginação, com a capacidade de pensar fora da caixa e criar alternativas para a solução de um problema. Por que isso acontece? Porque a arte ajuda a pensar e a se desenvolver. Já reparou que cada rabisco de uma criança tem uma história e um contexto? E que elas utilizam os instrumentos que estiverem à disposição, como lápis, caneta, o próprio corpo, para transmitir essa história e produzir o contexto desejado? Isso se chama ser criativo. Utilizar os recursos que ela tem à disposição no momento para então criar algo novo (PORTAL EDUCAMUNDO, 2017).

A fonte de onde procede a criatividade é a imaginação criadora, que ocorre em função de fatores internos e externos de cada pessoa. A criatividade nasce do desejo de pesquisar e examinar situações mediante a capacidade de investigar e de apresentar novas possibilidades para eventos problemáticos de qualquer natureza.

A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente. Percebe-se a forte influência que a imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individualmente e socialmente, de forma tal que os estímulos do meio ambiente atuam imperativamente sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um (VYGOTSKY, 1982 p. 32).

A criatividade amplia as oportunidades de inovação e de resolução de problemas. Ela pode ser aprendida e estimulada durante toda a vida da pessoa, mas seu aprendizado se torna mais fácil quando o indivíduo tem seu lado criativo despertado na infância. As crianças são curiosas por natureza e não sentem medo, que é o principal bloqueador da criatividade na fase adulta. Para incentivá-las e estimulá-las é necessário deixar a criança ser criança.

Para estimular a criatividade infantil, você precisa deixar sua parte adulta de lado e compreender que ela é uma criança. Toda vez que você interrompe o processo criativo de uma criança, você tira sua liberdade e gera insegurança. O excesso de críticas gera frustração e bloqueia o processo criativo. A infância é um período de descobertas e aprendizados, e é natural que as crianças façam coisas erradas ou de maneira atrapalhada. Ao invés de criticar e apontar os erros reconheça seu esforço e mostre que existem formas mais fáceis de realizar determinadas tarefas. É mais fácil

dar comida na boca da criança do que deixá-la comer sozinha, se sujar e limpar toda a lambança produzida. Porém, quanto mais você fizer as coisas pela criança, mais dependente ela se tornará. Tenha paciência com as limitações de uma criança e deixe que ela se desenvolva, estimulando seu aprendizado. Dar regras e impor limites a elas é uma obrigação dos pais e educadores. O excesso de regras, porém, torna a criança rígida e inflexível, fazendo com que ela escolha sempre as mesmas coisas e não explore as possibilidades. Dê liberdade e abra exceções em algumas situações, desde que isso não atrapalhe a rotina da criança (PORTAL SBIE, 2016).

No decorrer da atividade criativa, a criança estabelece um diálogo interior entre a sua imaginação e o mundo real. Essa comunicação íntima faz com que ela conheça mais a si mesma e se identifique gradativamente com o mundo à sua volta e com o lugar que ela ocupa nesse contexto.

É importante enfatizar que o modo próprio da criança se comunicar ao criar e ao brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que a criança transponha espaços e tempos e transite entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras e atividades criativas possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos na esfera da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências no seu desenvolvimento e no seu autoconhecimento (BORBA, 2006 p.38).

A manifestação artística permite que a criança amplie sua sensibilidade, sua percepção do mundo que a cerca e da sua linguagem. O ensino da arte às crianças da rede escolar envolve um fazer artístico e seu correspondente senso crítico. Elas devem aprender a apreciar e a refletir sobre produções artísticas individuais e coletivas, assim, incitarão a criatividade e despertarão sua análise crítica.

RECURSOS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE

Até pouco tempo, o ensino de arte se limitou a tarefas repetitivas e pouco criativas como copiar formas, ligar pontos e outras atividades que não despertavam o lado criativo das crianças que sentiam que não eram responsáveis pela produção. Algum tempo mais tarde, novas concepções foram sendo construídas, abrindo então espaço para a consolidação de outras perspectivas. Incentivar alunos a conhecer manifestações culturais da sociedade em que estão incluídos e, principalmente, a soltarem a imaginação e desenvolverem sua criatividade, utilizando-se de todos os equipamentos e ferramentas que lhes forem acessíveis.

A partir do final dos anos 70, com o surgimento do movimento da Escola Nova, ideias modernizadoras começaram a influenciar as aulas de Arte. Na época, a proposta era romper totalmente com o jeito anterior de trabalhar. Os professores forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem e não interferiam durante a produção dos estudantes. Tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo (IAVELBERG, 2016).

Infelizmente, ainda há professores supervalorizando exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir que os alunos "fixem modelos", onde o mais importante é o produto final, avaliado pelo "quanto mais próximo do original, melhor". Isso obriga crianças a apenas memorizar partituras de música e textos teatrais para se apresentarem em festas comemorativas, que nada contribuem para o desenvolvimento criativo e inovador dos alunos. Entretanto, o modelo mais indicado e utilizado atualmente é o sociointeracionista, que explora os fatores produção, apreciação e reflexão.

Na perspectiva sociointeracionista, o fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções (apreciação) é o caminho para estabelecer ligações com o que já sabe, e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo (reflexão) é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Esse tripé original é considerado uma "matriz" dos eixos de aprendizagem que dominam o ensino atualmente: a produção, a apreciação artística e a reflexão. O "novo" tripé ajuda a desmanchar alguns dos mitos que rondam as aulas de Arte nas escolas brasileiras, como a confusão entre a necessidade de ter muito material e estrutura para obter uma resposta "de qualidade" dos alunos (BARBOSA, 2007).

O modelo sociointeracionista do ensino da arte procura relacionar todas as experiências importantes que o aluno traz de fora da escola com o conhecimento adquirido em sala, e que favoreçam a sua formação por meio do ensino das quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Devem seguir o tripé dos eixos: Produção (fazer e desenvolver um percurso de criação), Apreciação (interpretar obras artísticas) e Reflexão sobre a arte (contextualizar e pesquisar). Estes três conceitos não necessitam estar nessa mesma ordem.

O ensino de Arte para as crianças nas suas linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) possibilita a ampliação do repertório cultural e do potencial criativo. Os projetos de Artes Visuais seguem a abordagem triangular sociointeracionista, que

destaca a aprendizagem em Arte a partir de momentos de reflexão sobre as obras estudadas, de contextualização sobre os artistas e os momentos da sua criação. Mediante elementos de expressões visuais (pintura, desenho, escultura etc.) as crianças têm a oportunidade de conhecer vários artistas, obras e estilos. As artes cênicas se desenvolvem através do Teatro e da Dança, manifestando percepções sobre espaço, tempo, ritmo e expressão corporal, além da tríade cênica (público, texto e atores), os elementos da encenação, composição, criação coletiva e improvisação. Já a música é apresentada às crianças como uma linguagem que comunica e traduz emoção, possibilitando inúmeras experiências de socialização e desenvolvimento cognitivo. Elas são incentivadas a interagir com a música por meio de atividades propostas para seus diferentes níveis de maturidade, facilitando a percepção das nuances sonoras (timbres, alturas, intensidades e duração de sons) e estimulando um repertório musical amplo e eclético (PILLAR, 2001).

Quando a escola promove uma metodologia que desenvolve aspectos como expressão oral, concentração, trabalho em equipe, consciência corporal e vocal, auto-estima, raciocínio lógico, criatividade e improvisação entre outros, e quando estes conceitos se tornam perceptíveis nos alunos, compreende-se que o ensino da arte cumpriu totalmente o papel que intencionou fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte nas escolas da rede regular deixou de ser algo mecânico e superficial para tomar um lugar efetivo no processo de desenvolvimento criativo das crianças. A arte estimula a capacidade criativa, a visão inovadora, a exteriorização de sentimentos, a percepção de espaço e tempo, a valorização dos sentidos e a liberdade de se expressar de todas as formas possíveis.

O caminho de descobertas que se abre quando a criança começa a produzir, apreciar e a refletir sobre arte é pleno de possibilidades. A arte possibilitará à criança vivências que ampliarão seu universo sensitivo e a conhecer melhor seus limites e suas capacidades. Ao compreender a si mesma e se relacionar com as coisas que acontecem à sua volta, certamente levará a criança a empreender sua criatividade e aplicar esses conceitos no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte** – Editora Cortez – São Paulo, 2007.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília – 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6** - Brasília: MEC/SEF, 1997.

IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. ARTMED – São Paulo – 2016..

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, Editora Mediação – Porto Alegre - 2001

PORTAL EDUCAMUNDO – **Artigo: Artes na Educação. Conheça os motivos de se aprender arte na escola**. Acesso: www.educamundo.com.br/artenaescola. 2017.

PORTAL SBIE – Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional, Artigo: **Como estimula a Criatividade Infantil**. Acesso: www.sbie.com.br/blog/dicas. 2016.

PROSSER, Elisabeth S. **Ensino de Artes** – 1ª Edição – IESDE – Curitiba-PR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Arte na Infância**. Edições Hispânicas. – Madri – 1982.



AS DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH

Cláudia dos Santos Pere

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Ensino Lúdico; em Educação Especial e Inclusiva e Artes.

RESUMO

As mais recentes pesquisas indicam que uma faixa entre 6 a 10% das crianças que estão em idade escolar enfrentam algum tipo de obstáculo no seu desenvolvimento acadêmico, visto terem sido diagnosticadas com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, denominado pela sigla TDAH. Esta considerável parcela de alunos é fortemente afetada, pois encontra uma dificuldade brutal em processar e aprimorar adequadamente conteúdos relacionados à leitura, escrita e matemática, entre outros. Não há dúvidas de que este quadro é extremamente preocupante, por esta razão, este artigo procura oferecer uma breve reflexão sobre a inclusão escolar das crianças com o TDAH, demonstrar como deve ser o relacionamento entre o professor e estes alunos, uma breve introdução sobre a importância do acompanhamento da família bem como a necessidade da participação efetiva desta família no processo de aprendizagem dos alunos, e quais as estratégias e práticas pedagógicas precisam ser utilizadas e estimuladas para que estas crianças tenham suas capacidades potencializadas e consigam atingir as expectativas, tanto das instituições de ensino quanto de suas famílias relativas ao sucesso de sua evolução educacional. A metodologia adotada para a elaboração deste artigo foi a transcrição dos conceitos aprendidos durante as aulas e em palestras, a reprodução de pensamentos de diversos autores conceituados e especializados neste tema, seja através dos livros que escreveram, de artigos publicados ou vídeos apresentados nos mais variados canais de conteúdo, sempre informando os créditos devidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola, Inclusão, TDAH..

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, doravante denominado apenas por TDAH, precisa ser obtido o mais precoce possível e seu tratamento deve ser exercido por equipes interdisciplinares compostas por médicos, psicoterapeutas e outros profissionais pertinentes.

Uma criança com TDAH evidenciará características básicas que são: hiperatividade, atenção instável (concentração ou distração), impulsividade e agitação. Estes fatores podem acarretar distúrbios emocionais que impactarão fortemente o seu aproveitamento escolar.

“O TDAH nasce a partir de um trio de base alterada de sintomas, formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental, que se irá desvendar em todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não pára nunca” (SILVA, 2003, p 20).

Estudiosos do tema sustentam que alunos com déficit de atenção não apresentam, necessariamente, hiperatividade física, mas sempre terão uma forte tendência à dispersão, o que os levará a uma grande dificuldade para se manterem concentrados em determinados momentos, seja durante as explicações orais, linhas de pensamento, assunto, ação imediata ou fala. E, com o passar do tempo, uma forte irritação se apropria do aluno, que se irrita consigo mesmo por apresentar lapsos de dispersão que desencadeiam problemas de relacionamento, dificuldade de organização e uma inevitável e conseqüente necessidade de empreender muito mais tempo e esforço para realizar tarefas simples que ele poderia fazer com relativa tranquilidade.

Geralmente, o diagnóstico do TDAH ocorre quando a criança passa a fazer parte da escola regular, e as dificuldades em se adaptar a este novo ambiente e a obedecer as regras ali impostas, acabam por fazer com que a criança tenha sua adaptação totalmente comprometida. Alguns professores menos preparados somados a alunos com paciência relativamente reduzida, tendem a enxergar estes alunos como empecilhos, assim acabam rejeitando-os e deixando-os à parte, chegando, muitas vezes, a cometer bullying com os mesmos. Esta situação, totalmente reprovável e inaceitável, geralmente leva estas crianças a sofrerem outros transtornos como: problemas emocionais, de relacionamento familiar, socialização e baixíssimo desempenho escolar, e em não poucos casos tomam o caminho da evasão.

Não há dúvidas de que nos dias atuais existe um número muito acentuado de crianças que já receberam o diagnóstico de TDAH, e muitas delas fazendo, inclusive, uso de medicação controlada, e que mesmo assim apresentam baixo aproveitamento escolar. Isso nos leva a imaginar a possibilidade de que os tratamentos utilizados não sejam os mais adequados, ou que isto se deva a professores despreparados, trazendo como resultado um quadro pouco animador para as crianças com TDAH. Entretanto, percebemos que não são estes os principais motivos, além do quê, temos constatado que há sim um novo modo de olhar para a inclusão destas crianças, e, como consequência, abre-se uma janela de esperança para que as crianças com TDAH possam desenvolver sua aprendizagem, seus relacionamentos e construam uma cidadania digna.

PRINCIPAIS CAUSAS DO TDAH E O COMPORTAMENTO HIPERATIVO

Uma variedade muito grande de definições teóricas já se produziu no que diz respeito às nomenclaturas destinadas a estudar os comportamentos correspondentes ao TDAH. São inúmeras as formas de analisar e estabelecer um quadro que a criança está apresentando, isso tem provocado diferentes formas de diagnosticar, intervir e cuidar e trabalhar com estas crianças.

“A hiperatividade é um desvio comportamental, caracterizado por uma excessiva mudança de atitudes e atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa realizada. Grande parte dessas crianças apresenta uma forte tendência à dispersão, gerando grande dificuldade em manter-se concentrado em determinado assunto, pensamento ou fala. Este contexto acarreta em situações desconfortáveis e prejudicam bastante o ambiente da sala de aula” (TOPCZEWSKI, 1999, p. 21).

Dessa forma, o TDAH é definido como uma alteração do desenvolvimento caracterizada pela falta de concentração, hiperatividade e impulsividade, geralmente associada a problemas de aprendizagem e outras anomalias relacionadas à conduta. Estes fatores acompanham a criança desde muito cedo, porém são perfeitamente perceptíveis no período escolar, e afetam sua forma de agir, suas habilidades sociais e seu desenvolvimento escolar.

“O TDAH resulta, basicamente, de quatro tipos de deficiência: dificuldade de atenção, impulsividade, excitação e frustração ou baixa motivação, as quais podem ocasionar problemas em casa, na escola e com os amigos. A pouca habilidade da criança e a dificuldade em atender às exigências impostas pelo ambiente geram um quadro provocado pela inconsistência e incompetência,

e não pelo mau comportamento ou desobediência, afetando a aprendizagem” (GOLDSTEIN, 1994 p. 32).

Neste contexto, é de extrema importância que o professor conheça o histórico do seu aluno com TDAH. Ele poderá consegui-lo através de uma conversa com os seus responsáveis, cuidadores ou professores anteriores. Assim, o professor deverá pesquisar e descobrir quais são os seus reais interesses, dificuldades, facilidades e progressos. Estas informações serão muito úteis na elaboração de um plano individual de metas, o que possibilitará um acompanhamento eficiente da evolução do aluno permitindo refletir se determinados conteúdos são relevantes ou não, e, dessa forma, buscar maneiras de tornar estes conteúdos significativos para ele.

“As crianças com TDAH logo são identificadas pelo seu comportamento, e se diferenciam das demais sendo acusadas de “não prestarem atenção”. No entanto, o que acontece com estas crianças é que elas não prestam atenção a coisa alguma, em particular, e sim a todas as coisas. Na verdade o grande problema está na dificuldade de direcionar-se e centrar-se em um único objetivo, ou em uma atividade de cada vez. Todavia, a impulsividade, a desatenção e o não respeito às regras, podem ser próprios de sua atual fase de desenvolvimento” (ANTONIOLLI, 2011).

Vivemos uma época em que, aparentemente, valoriza-se a individualidade e a liberdade, todavia, as exigências que a família e a sociedade impõe quanto ao comportamento que as crianças devem ter e os resultados que devem alcançar são absurdamente altos. Se um cenário como este já provoca um nível de ansiedade e estresse extremamente altos em indivíduos que não apresentam transtornos, quanto mais em crianças com TDAH, que reconhecidamente não se encaixam nos padrões convencionais.

Neste sentido, submeter de maneira precoce as crianças a demandas para as quais elas ainda não estão devidamente preparadas, relacionadas ao desempenho e à produtividade, é algo extremamente prejudicial. Muitas vezes, essa cobrança por comportamento e resultados que a criança nitidamente não consegue realizar se deve ao fato de que o seu cérebro ainda está em formação. Crianças com TDAH, então, apresentam uma dificuldade ainda maior, uma vez que já nascem com alterações significativas que as impossibilitam de cuidar e trabalhar suas próprias necessidades cotidianas.

“Os achados científicos tem indicado claramente a presença de disfunção de uma área do cérebro conhecida como região orbital frontal em crianças e adolescentes com TDAH. Essa área é responsável pela inibição do comportamento, atenção sustentada,

autocontrole e planejamento futuro. A maioria das pesquisas tem demonstrado que existem alterações no funcionamento de algumas substâncias encontradas nessas áreas, chamadas de neurotransmissores, que possuem a função de passar informações de um neurônio a outro” (BENCSEK, 1999 p. 55-56).

Alguns elementos psicossociais associados ao meio ambiente estão sob uma análise crítica a fim de consolidá-los como sendo uma das causas prováveis do surgimento do TDAH. *“Entretanto, foi encontrada pouca evidência para considerar fatores psicossociais como causadores do TDAH, mas por outro lado, eles podem ser responsáveis por seu curso ou prognóstico, já que muitos problemas graves de conduta e auto-estima estão associados com o meio ambiente”* (CONDERMARIN, 2006 p. 36). Caso não haja apoio emocional da família ou mesmo da escola o diagnóstico de um caso leve de TDAH tende a se acentuar de um modo mais relevante.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TDAH

Apesar das dificuldades que a inclusão escolar tende a apresentar, para que ela ocorra de forma plena e satisfatória é essencial que a escola procure trabalhar conjuntamente com a família do aluno com TDAH. É muito comum que como resultado desse processo desgastante que envolve a criança com TDAH, ou com algum outro tipo de deficiência, haja uma tendência natural de desestruturação familiar. Entretanto, a escola deve priorizar sempre o desenvolvimento da criança, promovendo um ambiente favorável de aprendizagem. Portanto, envolver a família do aluno, é algo bastante proveitoso, e estabelecer uma parceria saudável com a família da criança fará com que os objetivos sejam alcançados mais facilmente.

“É difícil para os pais lidar com a variação do seu comportamento, já que ela consegue certo controle sobre algumas atividades solicitadas pelos pais, levando-os a interpretar estes comportamentos da criança como sendo de propósito ou executados só para irritá-los. Estas crianças conseguem esgotar seus pais, deixando-os envergonhados pelo seu comportamento inadequado e pelas diversas críticas que recebem, assim como rejeitados ou culpados. É comum que os pais culpem uns aos outros pelos problemas da criança e os fatores estressantes se multipliquem” (CASTRO e MALAGRIS, 2003 p 65).

Infelizmente, na grande maioria das vezes, acaba sendo deixada a cargo da mãe a tarefa de interagir com esta criança com TDAH nas situações cotidianas, como prepará-lo para ir à escola e auxiliar em suas tarefas escolares. Além disso, ela precisa

cuidar das tarefas do lar, dos outros filhos, mesmo que ela esteja trabalhando fora ou ocupada com demandas domésticas.

“A mãe geralmente se utiliza, com carinho, do diálogo e da razão para lidar com os problemas de comportamento dos filhos, enquanto a maioria dos pais tende a ser menos paciente. Outro fator provável para estas crianças obedecerem mais rápido ao pai é que ele, ao contrário da mãe, interage menos com o filho, e gasta o tempo em atividades agradáveis e não nas atividades rotineiras. Com isto o marido culpa a esposa por não ter o domínio da criança, porém, quando o pai cuida mais da criança. Logo percebe as dificuldades do filho e passa a concordar com o relato da mãe” (BARKLEY, 2002 p. 39).

A criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode provocar um grande desequilíbrio na dinâmica de toda família, gerando discórdia, inclusive no casal, e não são raros os casos em que ocorrem separações e divórcios, uma vez que o cenário que se estabelece é de brigas, discussões e desconformidade de opiniões em relação a tudo que gira em torno de uma criança com TDAH.

“Estas crianças possuem a capacidade de esgotar seus pais, envergonhando-os pelo comportamento inadequado e pelas diversas críticas que recebem. Os irmãos da criança hiperativa também têm sentimentos negativos sobre elas, pois logo percebem que ela concentra mais tempo e atenção dos pais, o que torna uma fonte de inveja, ciúme, raiva e frustração, principalmente quando os irmãos são mais novos. A diferença de tratamento entre eles e a criança hiperativa acarreta, para os primeiros, perda de benefícios ou discriminação, o que aumenta ainda mais os sentimentos negativos” (BLOG PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

Dentro deste contexto, muitos pais encontram grande dificuldade em conviver com os seus filhos com TDAH, pois não sabem como lidar com a rotina de esquecimento e postergação das tarefas cotidianas. Geralmente, este convívio se torna extremamente estressante para os pais, pois as tarefas mais simples tendem a se tornar algo quase que impossível para o filho realizar, como, por exemplo, tomar banho, escovar os dentes, sentar-se à mesa para as refeições, se preparar para dormir, pegar no sono e fazer outras tarefas consideradas simples por qualquer outro morador da casa.

A partir deste momento, torna-se essencial a estes pais buscar informações, lerem tudo o que puderem a respeito do transtorno para que possam compreender quais as melhores maneiras de auxiliar os seus filhos. É fundamental, entretanto, que os pais aceitem o fato de que seu filho possui TDAH e passe a lutar lado a lado com a criança para ajudá-la a vencer a maior quantidade de barreiras possíveis que esta deficiência lhes impõe. A partir do instante em que os pais aceitarem seus filhos,

compreendendo suas reais limitações e busquem adquirir conhecimentos acerca do transtorno, poderão naturalmente entender os comportamentos apresentados pelos filhos e enxergá-los com outros olhos, e assim fornecer a ajuda que eles tanto necessitam para o seu desenvolvimento.

ALUNOS COM TDAH E O PAPEL DO PROFESSOR

É comum imaginart que os educadores compartilhem ao máximo todas as informações que puderem referentes ao TDAH, pois assim, todos os alunos com este transtorno, poderão se beneficiar e alcançar um melhor aproveitamento. A escola deve buscar intensificar ações que visem:

“Manter um ambiente de sala de aula que apresente o mínimo de ruídos e estímulos visuais. Estabelecer rotinas diárias. Conservar o ambiente o mais organizado possível. Planejar atividades numa seqüência lógica e de fácil compreensão, cujo nível de dificuldade possa aumentar aos poucos. Passar ordens simples, diretas e objetivas. Respeitar o tempo da criança na realização das tarefas. Estimular a fixação usando elementos audiovisuais. Elogiar a criança quando notar que ela manteve o foco na tarefa pelo tempo necessário. Fazê-la perceber que se preocupam com ela. Atentar para que a variação do tom da voz chame a atenção da criança. Reforçar os pontos positivos e não punir os negativos. Manter contato diário com os pais destas crianças” (BLOG ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2017).

Dessa forma, o papel do professor é fundamental para a inclusão do aluno com TDAH no ambiente escolar, possibilitando a este aluno envolver-se no universo dos demais alunos de forma recíproca. Para que o professor possa contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da criança com TDAH ele deve conhecer o transtorno e diferenciá-lo de preguiça, indisposição, rebeldia ou até mesmo comportamento inapropriado.

“Ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança com TDAH. As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, “quebra” das tarefas em pequenas, partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo. O professor ideal terá mais equilíbrio e criatividade para criar alternativas e avaliar quais obtiveram melhor funcionamento prático. Deverá saber aproveitar os interesses da criança, criando situações cotidianas que a motivem, e oferecer feedback consistente, imediatamente após o comportamento da criança” (BLOG TUDO SOBRE TDAH, 2016).

Existem algumas ações estratégicas que podem trazer resultados positivos para o aluno com TDAH, dentre elas destacamos: Identificar as qualidades do aluno e estimular, encorajar e auxiliá-lo na execução de tarefas. Elogiar sempre que possível e minimizar os fracassos. O prejuízo à auto-estima produz um efeito devastador para estas crianças. É importante solicitar a ajuda da criança sempre que possível. Manter-se próximo ao aluno com TDAH fará com que ele esteja mais distante de pontos de distração. As regras, limites e conseqüências precisam estar bem claras, portanto, deve ser firme nas punições. Avaliar juntamente com o aluno seu desempenho e seu comportamento. Informe freqüentemente os progressos alcançados por ele, buscando estimular avanços ainda maiores. Evitar sempre atividades longas, dividindo-as em tarefas menores. Incentivar a criança e diminuir o sentimento que ele possa ter de que jamais serei capaz de concluir essa tarefa. Combinar tarefas que tenham maior grau de exigência com as de menor. Incitar o aluno à prática da leitura e compreensão por tópicos, destacando palavras-chave, utilizando cores, sublinhado ou destacando em negrito. Estimular o aluno a destacar e sublinhar as informações importantes são sempre oportunidades de garantir um processo organizativo de qualidade.

Há uma relação intensa entre o afeto que os alunos nutrem pela matéria e pelo professor e a vontade de aprender o que é lecionado. Para poder aprender, o aluno deve ter uma necessidade, um compromisso ou algum interesse. Assim que se estabelece este componente motivacional, o aluno passa a agir intelectualmente de acordo com o que sente. Quando o afeto é vinculado ao interesse ocorre uma efetiva apropriação do conhecimento, fazendo com que o aluno tome posse dos conteúdos ensinados. Os alunos com TDAH estarão sempre atentos às formas de afeto manifestadas por seus colegas e pelos professores, desencadeando sentimentos dos mais variados tipos.

“O professor é o principal mediador, e estas mediações provocam repercussões internas, basicamente afetivas e emocionais. A afetividade manifestada através de emoções e sentimentos está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula. A qualidade desta mediação afetará os vínculos que serão estabelecidos entre os alunos e o conhecimento” (GARCIA, 2017 p 50).

ALUNOS COM TDAH E O AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Especialistas concordam que as deficiências intelectuais, em especial o TDAH, sejam notabilizadas como uma condição que se apresenta para alunos que evidenciam

características distintas de crianças com a mesma idade e mesmas condições sociais e econômicas. Porém, jamais devem ser apontados como indivíduos incapacitados ou com impossibilidade de aprender e executar atividades.

“Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, ainda assim podem desenvolver sua inteligência”. (CARNEIRO, 2006 p. 04).

Dessa forma, o professor deve conciliar o saber pedagógico teórico, que se adquire através de uma boa formação acadêmica inicial, e que, invariavelmente, necessita ser continuada, com práticas pedagógicas que sejam relevantes no sentido de despertar o interesse dos estudantes com TDAH, a “se descobrirem diante do mundo”. Práticas pedagógicas que promovam um ensino repleto de significado no sentido de os estimularem para “fazer descobrir”, “levar a pensar”, “saber e ter coragem” de usar as ideias criativas dos próprios estudantes, respeitando suas hipóteses na construção de conhecimentos. Importante lembrar que a ação pedagógica desenvolvida pelo professor, com o apoio e suporte da escola, não se limitará à simples transmissão de conteúdos. Os propósitos estabelecidos e os objetivos educacionais são imprescindíveis para uma avaliação global do processo acadêmico do aluno, não apenas ao longo de uma série ou durante uma etapa, mas sim durante ou todo um ciclo de estudos planejados e previamente preparados.

Nos momentos em que estiver atuando em sala de aula, o professor, devidamente orientado sobre as formas de lidar com alunos portadores de TDAH, promoverá meios de provocar uma melhora gradativa no nível de concentração, alterando seu tom de voz para dar ênfase aos momentos mais decisivos do assunto, possibilitando assimilar a centralidade do tema proposto. Outras ações importantes são:

“Colocar estes alunos bem próximos ao professor, começar a aula com algum tipo de motivação como uso de um quiz, ou perguntas que devem ser respondidas ao final, após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, poderá ser dada uma nota que será acrescida à média final. Associar o tema da aula a alguma situação que interesse ao aluno e que tenha uma aplicação prática. Utilizar recursos visuais ou sonoros que visem incrementar a memória” (BLOG NEUROSABER, 2016).

Além destas práticas, é importante atentar para as formas de avaliação, não aplicando apenas as tradicionais provas objetivas, mas trabalhos de pesquisa em campo, apresentações, participação em discussões etc. As provas devem ser curtas e sem pegadinhas, oferecendo um tempo adicional para que ele reveja as respostas e corrija possíveis lapsos ou distrações. Alguns alunos necessitam que as questões sejam lidas pelo professor e esclarecidas suas dúvidas. Vale ressaltar a importância de se oferecer apoio organizacional:

“O professor poderá ajudar o aluno com TDAH criando uma rotina prévia, a qual o aluno deverá seguir repetidamente e diariamente. Isto funcionará como um roteiro memorial onde constarão os seguintes passos: 1-Fazer as tarefas de hoje. 2- Separar as dúvidas para perguntar ao professor. 3- Anotar as maiores dificuldades. 4- Estudar para as provas de tais matérias. 5- Organizar o material para o dia seguinte. Este roteiro auxiliará o aluno e sua família a se organizarem e não se perderem nas tarefas e datas” (BLOG NEUROSABER, 2016).

A INCLUSÃO SOB UMA NOVA ÓTICA

Apesar da inclusão das crianças com deficiências intelectuais, especialmente as com TDAH, mesmo que definida em lei, a qual orienta que haja suporte com professores, mediadores e toda uma estrutura para isso, parece não estar sendo levada em conta em toda a sua essência. Percebemos que nossas escolas, por mais que o tema da inclusão seja debatido e considerado no dia a dia, não estão se preparando para receber adequadamente estas crianças, todavia elas estão chegando. Assim, a inclusão efetiva passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e o processo de inclusão dessa criança na escola se dará com menos percalços.

Além disso, a participação do corpo multidisciplinar é importantíssima. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas em todo este processo, especialmente se considerarmos que cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno são muito variadas. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, uma fica quietinha no canto, a outra não para de se movimentar. Não existe uma receita pronta ou uma tática que prevaleça, pois não há um padrão. A importância da equipe multidisciplinar para dar apoio e suporte ao professor é de grande valia.

Um outro aspecto a ser considerado é a sensibilização e envolvimento de toda a escola. As pessoas da Limpeza, Alimentação, Secretaria, necessitam estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos, não compactuando com ações desta natureza, e deve também oferecer componentes pedagógicos.

“Crianças portadoras de transtornos precisam aprender, tomar posse do conteúdo que elas forem capazes de oportunizar. Importante ter em mente que alunos especiais obtém resultados muito mais substanciais quando são expostos a materiais que exploram seus sentidos. Sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos. Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tendem a tornar as aulas interessantes e melhor assimiladas” (RODRIGUES 2006, p. 245).

Dentro desse contexto, e das discussões que a inclusão tem provocado, tornou-se ponto incontestável que a escola precisa rever suas concepções e paradigmas ao receber alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse entender, a instituição formadora não pode, somente, “jogá-los” em sala de aula, fazendo-os se adequarem às regras impostas. Por isso, a escola deve buscar recursos para a inserir de forma concreta e eficiente estes alunos nas classes regulares. Muitos educadores sustentam que a escola deve avançar para uma proposta de escola inclusiva que investe na capacitação dos seus professores, para que estejam devidamente aparelhados para qualificar suas práticas educativas. Entretanto, percebemos uma carência muito grande de uma formação docente continuada, para que os educadores possam compreender a dimensão da inclusão e avaliar efetivamente seu conhecimento e suas práticas perante as demandas e necessidades contemporâneas.

Da mesma forma, a conclusão a que os educadores tem chegado é que todos os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns poucos especialistas, mas devem ser multiplicados para uma quantidade maior de profissionais da educação. Seguramente, todos os professores precisam estar bem preparados, assim, ao receber um aluno que necessite de cuidados especiais, saibam como atuar e como se envolver com estas crianças, tão diferentes, mas que possuem, assim como todas as demais, o direito de aprender. Estudos indicam que a atitude do professor é um dos fatores que mais contribuíram para o sucesso, tanto de aprendizagem, quanto de inclusão das crianças com TDAH na rede escolar.

Lamentavelmente, o que encontramos muitas vezes na escola é o fato de muitos educadores voltarem o olhar apenas para as dificuldades que terão que enfrentar no atendimento do estudante com TDAH, deixando de considerar as possibilidades e potencialidades de aprendizado que podem ser exploradas. Da mesma forma, não seria correto transferir única e tão somente aos professores a difícil tarefa de formatar uma inclusão de qualidade, considerando que essa missão é também de toda a equipe escolar. Afinal, sempre que o aluno adentra os limites da escola, ele está sob a responsabilidade de toda a comunidade escolar. Para que este novo olhar da inclusão deixe de ser uma ilusão utópica teórica, e chegue de fato ao nível da vivência prática, é necessário que todos os processos de ensino sejam abertos e flexíveis, a fim de atingir e estimular o aluno com deficiência, promovendo assim seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Entretanto, caberá sempre ao professor a maior parte das ações que vão reduzir as barreiras estruturais escolares arcaicas e que contribuem para uma segregação. Assim, desenvolver uma postura reflexiva, focada e objetiva será fundamental para o sucesso dos educadores comprometidos com uma inclusão efetiva e real.

Podemos afirmar que, por mais simples que seja, qualquer ação positiva praticada pelo professor, tende a gerar significativas mudanças na maneira como o aluno desenvolve sua aprendizagem e seus relacionamentos. Por mais que o diagnóstico seja clínico e o tratamento demande acompanhamento, será na sala de aula que as manifestações ocorrerão com maior regularidade, pois é na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo, por muitos anos.

Todos estes argumentos devem se somar àquilo que todos esperam, ou seja, uma aula bem estruturada, que é a mais importante proposta quando se tem um aluno com TDAH na sala de aula e ele necessita, também, ser incluído. Uma proposta de aula bem estruturada e bem planejada, de uma maneira ou de outra, deverá passar pelos seguintes pontos:

“1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2) Estabelecer conseqüências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios. Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4) Adotar uma atitude positiva, como elogiar e recompensar bons comportamentos” (BROMBERG, 2003 p. 209).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula do ensino regular é uma necessidade detectada pela sociedade e que foi transformada em lei. Dessa forma, procuramos analisar neste artigo não apenas a inclusão em si, mas um olhar mais afetivo e mais objetivo para a inclusão da criança com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH. Neste contexto, verificamos que o papel da escola, contando sempre com a colaboração e participação das famílias destes alunos, e com todos os agentes multidisciplinares envolvidos, será fundamental para a inclusão e para o desenvolvimento acadêmico destes estudantes. Entretanto, a inclusão destes alunos nas classes de ensino regular tem se mostrado um desafio gigantesco. É preciso sair da zona de conforto e desempenhar com afinco e dedicação a missão proposta.

O diagnóstico precoce é essencial para que família, escola e equipes multidisciplinares consigam trabalhar de forma eficaz nas causas que produzem ou potencializam o TDAH. Assim, diagnosticada sua condição, submetendo-se a uma avaliação efetiva de suas necessidades e de seu potencial, buscando consolidar uma inclusão plena, na qual este aluno deverá se sentir parte integrante da turma e do projeto escolar, e não somente alguém que foi colocado naquele lugar somente pela obrigatoriedade da lei. Ao receber um aluno que necessita de inclusão, os currículos, métodos, técnicas e recursos deverão todos ser ajustados, objetivando oportunizar um ensino direcionado e relevante para estes alunos. Assim, inserir alunos com necessidades educacionais especiais, certamente provocará mudanças na dinâmica e no cotidiano da escola, contribuindo para que haja um real comprometimento de todos os envolvidos, e um olhar mais respeitoso àqueles que precisam.

O trabalho em conjunto da escola com a família é fundamental, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. A segurança e o amparo que a família proporciona, aliado ao atendimento educacional comprometido da escola, seguramente produzirão os resultados e atingirão as expectativas que todos desejam. Dessa forma, a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso produza frutos, os profissionais da educação precisam de formação adequada que os capacite para a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH bem como as demais necessidades especiais, com todas as suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. Se faz necessário, também, que haja interesse e comprometimento por parte do professor na busca de uma formação continuada e desenvolvimento acadêmico.

Ainda em relação ao educador, o seu papel consiste em desenvolver meios que potencializem a sua prática diária e ofereçam um leque de competências nas quais os alunos com TDAH possam se identificar e, assim, se apropriarem de um conhecimento ministrado com excelência, relevante e significativo. A aprendizagem na sala de aula deve ser apresentada ao aluno como algo natural, espontâneo e prazeroso. Descobertas e aprendizados devem produzir um prazer enorme para estas crianças. Embora o aprender seja algo natural, resulta, obviamente, de uma complexa atividade mental, na qual estão envolvidos processos de pensamento, percepção, emoção, memória, motricidade, mediação, etc. Por isso, educar é uma missão que exige muita paciência, dedicação, afeto e treinamento, assim, a educação, para o aluno com TDAH, tende a exigir redobrada atenção por parte dos agentes escolares.

As crianças com TDAH necessitam de atividades que lhes permitam agir e ficar entretidas. Para tanto, é necessário preparar um ambiente diferenciado com brinquedos adequados. Se a criança é agitada, não pode ficar presa a um espaço pequeno ou superlotado, com muitos móveis e coisas jogadas pelo chão, pois irá, muito provavelmente, derrubar, tropeçar, podendo até se ferir. Portanto, é aconselhável selecionar brinquedos que sejam plenamente ajustados às especificidades da criança. Se o tempo de concentração e de atenção dela for muito pequeno, será necessário que o professor elabore uma dinâmica mais curta, se isso não ocorrer, muito provavelmente, esta criança perderá o seu interesse e sua motivação, e acabará abortando a atividade elaborada pelo professor.

Os alunos com necessidades especiais que chegam às classes da escola regular devem construir seu desenvolvimento através de sua capacidade de interagir com o ambiente em que estão envolvidas, mas para que essa integração ocorra de maneira promissora, será necessário que aconteçam alguns estímulos. Nesse sentido, percebemos que o aluno com esse transtorno poderá necessitar de diferentes estratégias pedagógicas para que ele obtenha um conhecimento mais significativo. É necessário que essas ferramentas sejam utilizadas não apenas como instrumentos didáticos, mas seguindo uma metodologia educativa para que haja um excelente desempenho pedagógico e social por parte do aluno.

Por fim, cabe refletir que apesar das transformações sociais que impulsionam as crianças cada vez mais cedo para o ambiente escolar, estas crianças precisam ser recebidas na escola com atenção e acolhimento, algumas delas, certamente, não experimentam estes aspectos em seus lares. Cabe à escola trabalhar incansavelmente para proporcionar a estas crianças um ensino de qualidade que poderá contribuir de

forma decisiva para tornar estas crianças cidadãos dignos, cujos obstáculos provocados pelo TDAH não os impeçam de ser a pessoa que eles almejam ser.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLLI, Carina. **Projeto Político Pedagógico: Criança hiperativa**. Disponível em http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_56.pdf - 2011. Acesso em 09 jan. 2022.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BENCZIK, Edyleine B. P; **TDAH: Atualização diagnóstica e terapêutica**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo – 1999.

BLOG PORTAL EDUCAÇÃO – Artigo: **O Contexto Familiar da Criança com TDAH**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/conteudo-familiar-da-crianca-com-tdah/29536>. Acesso em 20 jan 2022

BLOG TUDO SOBRE TDAH. **O Papel do Professor no TDAH**. Disponível em: <https://www.tudosobretdah.com.br/o-papel-do-professor-no-tratamento-do-tdah/>. Acesso em 08 jan. 2022.

BROMBERG, Maria Cristina. **Intervenções na Escola**. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. **Princípios e Práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual**. In: Reunião anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. P. 1-16. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10-12-2021.

CASTRO, A. & MALAGRIS, L. E. N. **Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papirus (2003).

CONDEMARIN, M. **Transtorno do déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa**. São Paulo: Planeta – 2006.

GARCIA, Wallisten Passos; **Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR.

GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade, como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. . Campinas: Ed. Papirus, 1994.

GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade, como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. . Campinas: Ed. Papirus, 1994.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

TOPCZEWSKI, Abram; **Hiperatividade: Como lidar?** São Paulo – Casa do Psicólogo, 1999.

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO AMBIENTE ESCOLAR



Juliana Machado

Formada em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Musicalização e Direito Educacional.



Patrícia Marques Pimentel Fogaça

Formada em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, Ludopedagogia e Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.



Vanessa Aparecida Fogaça Lima

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Educacional, Atendimento Educacional Especializado, Musicalização, Ludopedagogia e Educação Ambiental.

RESUMO

Busca-se neste artigo mostrar como os educadores podem trabalhar com alunos que apresentam Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em sala de aula. Assim, o presente trabalho almeja contribuir para auxiliar e ajudar aos profissionais, especialmente da Educação, para que todos tenham o conhecimento e informação a respeito do transtorno, podendo melhorar as suas metodologias. Assim, no decorrer deste trabalho, apresentou-se o histórico deste transtorno, sua influência no contexto escolar, e de como proporcionar uma educação efetiva aos alunos com TDAH. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores para dar subsídios ao texto, como: Mattos (2007), Teixeira (2011), Benczik (2000), Barkley (2002), Phelan (2005), Silva (2014), entre outros. Deste modo, visto que este transtorno carece de dedicação, atenção além de muita paciência para que se possa realizar um

trabalho educacional de qualidade com estes alunos que sofrem com este déficit, este trabalho procurou contribuir para uma melhor visão sobre este transtorno, esperando que o mesmo sirva para reflexões dos profissionais de educação.

INTRODUÇÃO

O tema proposto é TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade), muito frequente hoje nas instituições escolares, a hiperatividade pode estar relacionada à falta de concentração, podendo afetar crianças, adolescentes e até adultos.

Atualmente têm ocorrido muitos equívocos e uma enorme dificuldade por parte de alguns profissionais da educação em entender e identificar quais são os alunos com TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade) e também pela falta de conhecimentos em encaminhar o aluno para um especialista, surge essa pesquisa para atender e poder esclarecer o que é o TDAH, quais as características e como trabalhar com o TDAH em crianças.

Com bases nestes dados, cabe questionar: Como são preparados os profissionais da área da educação para receber em sala de aula alunos com TDAH? Como o educador pode contribuir de forma positiva no desenvolvimento cognitivo da criança com TDAH?

Assim, procura-se neste artigo, esclarecer o que é TDAH, evidenciando como os educadores podem trabalhar com alunos que apresentam Transtorno Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) em sala de aula.

A razão que originou essa pesquisa foi devido ao crescimento de alunos que são diagnosticados com o TDAH esse trabalho pretende esclarecer o que é o TDAH, quais as características, e como desenvolver e trabalhar em sala de aula com alunos hiperativos, pois hoje em dia existem profissionais da educação que cometem grandes equívocos ao encaminhar alunos que apresentam problemas de comportamento sem saber diferenciar se isto se origina de dificuldade em entender o conteúdo ou por problema mesmo de concentração.

Apresenta-se, então, a urgência de conscientizar os profissionais da área da educação sobre a necessidade de se ter um olhar diferenciado sobre o aluno que possua tal transtorno.

Valorizar o desenvolvimento cognitivo da criança com TDAH é o papel do professor, pois esta criança não processa as informações da mesma maneira do que as que não têm TDAH, cabendo assim ao professor diminuir a distância e a diferença

que se estabelece entre os mesmos dentro de sala de aula. Conforme Mattos (2007), o professor deve dar um tratamento diferenciado para este aluno, a fim de aumentar suas chances de ser bem-sucedido apesar de seus déficits.

Desta forma, elevar o grau de conhecimento e a capacitação do profissional da área da educação, frente a um diagnóstico de TDAH é primordial, visto que o prejuízo causado por uma metodologia inadequada implica num relacionamento desastroso e pouco produtivo no processo ensino aprendizagem com o aluno TDAH.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho foi à pesquisa bibliográfica.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Um dos primeiros relatos de sintomas que seria referência da condição que descrevemos hoje como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade remonta quase meio século antes do nascimento de Jesus Cristo. Em 493 a.C. o filósofo e médico Hipócrates descreveu pacientes que apresentavam comportamento impulsivo e baixa capacidade de concentração (TEIXEIRA, 2011).

O médico atribuiu essa condição a um desequilíbrio de fogo em relação à água. O tratamento proposto por Hipócrates consistia na alimentação rica em cevada em substituição ao pão, no consumo de peixe em vez de carne vermelha, na ingestão de líquido e na prática de atividade física.

Muitos séculos mais tarde, em 1613, o célebre autor inglês William Shakespeare fez referência ao “distúrbio de atenção”, em sua peça teatral, a famosa história de vida do Rei Henrique VIII (TEIXEIRA, 2011).

Um dos primeiros relatos médicos sobre o transtorno ocorreu em 1798, quando o médico escocês Alexander Crichton descreveu a chamada inquietação cerebral em seu livro, e explicou como isso poderia prejudicar a aprendizagem das crianças na escola, denominando-a de doença da atenção (TEIXEIRA, 2011).

Outra publicação importante foi realizada pelo médico alemão Heinrich Hoffmann em 1845, quando lançou o livro *Der Struwwelpeter*. A obra descreve o comportamento hiperativo do pequeno Philip, personagem desatento, agitado, inquieto, distraído, estabonado e que se envolve em muitas confusões devido ao comportamento hiperativo (TEIXEIRA, 2011).

No decorrer da história, o TDAH foi provavelmente o fator clínico que provocou grande número de publicações na literatura direcionado para problemas psicossociais

da criança e do adolescente. Basta uma criança não se enquadrar nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade de bom comportamento, ou que ela seja, ainda, precoce demais ou inquieta e bagunceira. Para ser rotulada de “criança hiperativa”, porém nem sempre é assim, existe certo critério de avaliação para que se chegue a um diagnóstico.

Historicamente o médico grego Galen foi um dos primeiros profissionais a prescrever ópio para impaciência, inquietação e cólicas infantis. Por volta de 1890 médicos trabalhavam com pessoas que apresentavam dano cerebral e sintomas de desatenção, impaciência e inquietação, como também com um modelo similar de conduta exibido por indivíduos retardados sem história de traumas. Eles formularam a hipóteses que esses comportamentos em indivíduos retardados resultavam de um mesmo tipo de dano ou de uma disfunção cerebral (BENCZIK, 2000a, p.21).

O nome TDAH como fator clínico apareceu em 1902. Em Londres, pelo Dr. George Still analisando crianças que a qual ele denominou como um defeito na conduta moral, o pesquisador notou que estas crianças apresentavam problemas resultavam de uma inabilidade da criança para internalizar regras e limites, como também em uma manifestação de sintomas de inquietação, desatenção e impaciência, a partir de então, várias propostas de conceitualização e diagnóstico tem sido apresentado.

De acordo com Phelan (2005), o nome Transtorno de Déficit de Atenção surgiu pela primeira vez em 1980, no assim chamado DSM-III (sigla em inglês para manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, Terceira Edição). De acordo com o DSM-III, o TDA se apresenta de duas maneiras, com Hiperatividade e sem Hiperatividade, de modo que ambas envolvem a dificuldade de se concentrar e manter a atenção.

Em meados de 1987, o DSM-III foi revisto surgindo assim uma nova edição o DSM-III R. Apresenta-se, nesse estudo, a conclusão que uma criança com diagnóstico de TDA será ao mesmo tempo hiperativa, pois tanto a inquietação quanto a desatenção estavam envolvidas no distúrbio (PHELAN, 2005).

Conforme o referido autor, estas pesquisas foram um pouco equivocadas, uma vez que no DSM-IV, voltou se a falar em TDA sem hiperatividade que reapareceu com a denominação de “Tipo Predominantemente Desatento”, o que não deixa de ser o TDAH. Apesar das discordâncias a respeito da nomenclatura, alguns estudos sobre o TDAH confirmam de que se trata de um transtorno neurobiológico (PHELAN, 2005).

Estudos apontam que 5% da população mundial entre crianças, adolescentes e adultos sofrem com este diagnóstico, somando aproximadamente 330 milhões de portadores de transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TEIXEIRA, 2011).

CONCEITO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com Barkley (2002, p.35), “é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com nível de atividade”.

Rohde e Benczik (1999 apud NETO; MELLO, 2010, p.112), caracterizam este transtorno como “um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção; a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade”.

Segundo Koch e Rosa (2016), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade compreende que é um problema mais frequente em crianças, pois fundamenta-se em pessoas distraídas que tem pouca atenção no que irá fazer ou executar, ou um agitação fora do normal.

De acordo com Teixeira (2011, p.20):

O TDAH é caracterizado basicamente por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Os sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar dos jovens acometidos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, o impacto negativo do transtorno para o portador pode interferir também na vida de familiares, amigos, colegas de escola e dos membros da comunidade em que vivem.

Neste contexto, é comum notar que uma pessoa com TDAH vive seus relacionamentos interpessoais e afetivos de forma acidentada e instável, pois rompe relacionamentos quer seja afetivo ou social com muita facilidade, sem medir as consequências das atitudes, pois uma das características do TDAH é agir e pensar posteriormente ao ocorrido.

Na visão de Benczik (2000a), as crianças com comportamentos desajustados sofrem com rótulos, estigmas, preconceitos e discriminação, de modo que essas atribuições negativas podem as acompanhar por suas vidas, causando transtornos, frustrações e rejeições e, ainda, comprometendo o futuro emocional e acadêmico destas.

O comportamento do TDAH nasce do que se chama trio de base alterada. É a partir desse trio de sintomas- formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e

mental que ira se desenvolver todo o universo TDAH, que muitas vezes oscila entre o universo da plenitude criativa e da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2014, p.20).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido objeto de discussão entre educadores e profissionais da área clínica e psicológica infantil. Visto que as queixas frequentes dos pais e professores são sempre as mesmas, crianças desatentas, inquietas e desorganizadas, com dificuldade de se concentrar e de obedecer a regras.

Teixeira (2011) comenta que os conjuntos de sintomas apresentados a seguir fazem parte do questionário SNAP IV, que foi elaborado a partir dos sintomas presentes nos critérios diagnósticos para TDAH do DSM-IV, em 1994. A criança e adolescente frequentemente:

- Deixa de prestar atenção aos detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou em outras tarefas.
- Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
- Parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.
- Não segue instruções e não terminam deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
- Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
- Evita, antipatiza ou reluta em envolver-se em atividade que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
- Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (brinquedos, deveres escolares, lápis, livros ou outros materiais).
- É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.
- Apresenta esquecimento em atividades diárias.
- Agita mãos e pés ou se remexe na cadeira.
- Abandona a cadeira em sala de aula ou em outra situação nas quais se espera que permaneça sentado.
- Corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).
- Tem dificuldade para brincar ou para se envolver silenciosamente em atividade de lazer.
- “Indo a mil” ou age como se estivesse “a todo vapor”.
- Fala em demasia.
- Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.
- Tem dificuldade de aguardar sua vez.
- Interrompe ou se mete em assuntos de outros, em conversas ou brincadeiras (TEIXEIRA, 2011, p.49-51).

Segundo Silva (2014), a mente de uma pessoa com TDAH tem dificuldades de concentração, e ao receber sinais, reage sem analisar as características do objeto gerador do estímulo.

Sendo assim, a atenção é compreendida como uma função importante para qualquer pessoa, pois consente a manutenção da vigilância no que acontece ao seu redor. Há vários fatos que interferem na concentração das crianças que podem ser a afetividade, a má condição de sono, sua linguagem, desnutrições e outros.

Crianças com diagnóstico de TDAH são sempre muito agitadas e estão em constante movimentação, de modo que correm sem direção, estão sempre subindo em cadeiras, árvores, destruindo brinquedos devido à hiperatividade mental move-se de forma desastrosa.

Silva (2014, p.24):

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas, e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis como “mal-educada”, “má”, “grosseira”, “agressiva”, “estraga-prazeres”, “egoísta”, “irresponsável”, “autodestrutiva” etc

Por serem muito impulsivos, esses indivíduos tomam atitudes sem pensar, falam e depois pensam. O que torna o convívio social dentro e fora da sala de aula sempre muito desastroso.

Segundo Antunes (2003, p.21)

A criança com TDAH [...] portadoras de características que geralmente se associa, tais como excesso de atividade, desatenção, extrema agitação, impulsividade, descontrole emocional e incapacidade de manifestar paciência ou tolerância quando quer alguma coisa, sente se afetada e excluída em sua interação com o adulto e com os amigos e consigo mesma.

Por sua vez, Benczik (2000a), explica que os indivíduos hiperativos podem apresentar inquietação, dificuldade em brincar e/ou ficar em silêncio durante as atividades de lazer, e falar em excesso.

Conforme Goldstein e Goldstein (2002, p.23), “para o senso comum a hiperatividade se manifesta a partir de quatro características de comportamento”. Os autores elencam como primeira característica:

- Desatenção e distração: A criança possui dificuldades para realizar tarefas e prestar atenção necessária nas explicações. Percebem que se for atividades desinteressantes, a criança desligara e manterá a atenção em qualquer outra coisa que lhe mais envolve.
- Superexcitação e atividade excessiva: São ações que estão ligadas ao emocional, sendo muito excessivas e intensas, onde tem dificuldades para controlar o seu corpo em situações que necessitem ficar em silêncio ou sentadas.

- Impulsividade: São dificuldades que a criança tem de pensar antes de agir. Como comentou o autor e pesquisador Dr. Russel Barkley que elas possuem muitas dificuldades para compreender regras.
- Dificuldade com frustrações: São dificuldades para trabalhar contextos extensos em curto prazo. Situações diferenciadas de sua potencialidade mental e física provocam na pessoa com TDAH comportamento inadequado que pode irritar os responsáveis quando desconhecem as características deste transtorno.

Na criança que possui tal transtorno tudo para ela é exagerado. Porém os pesquisadores crêem que estes sintomas podem não ser hereditários, podendo ser uma consequência de algum desequilíbrio do químico do cérebro.

No entanto, uma criança que apresenta estes sintomas se torna um desafio para os pais e professores e quando o transtorno não é percebido e tratado de forma adequada pode comprometer a saúde física e emocional desta criança, visto que o nível de ansiedade apresentado por ela diante da demanda escolar e de relacionamento interpessoal desenvolvido de forma precária, acarreta frustrações que a acompanhará por toda a vida.

As dificuldades apresentadas por uma criança com TDAH começam muito cedo, pois ao ser agitada, irritada e ter muita dificuldade em dormir bem, é vista como uma criança rebelde, mal-educada, que não obedece a regras e está sempre ausente e distraída. Portanto, é comum notar que uma criança com TDAH se isola com facilidade e se sente desajustada e não pertencente ao grupo social que está inserida. Por apresentar comportamento distraído e descontrole emocional, nem sempre é aceita pelo grupo, o que pode causar o rebaixamento da autoestima e ocasionar a depressão infantil e transtornos emocionais associados.

Mattos (2007, p.35) pontua que:

Entre os problemas mais comuns estão à depressão e ansiedade. Crianças deprimidas tendem a ficar mais irritadas, com quedas acentuadas do rendimento escolar. Elas também não têm apetite normal e manifestam menos interesse por brincadeiras ou jogos. Muitas crianças apresentam sintomas físicos (“somatização”), como dores de cabeça ou de barriga, principalmente antes de provas ou testes escolares.

As cobranças tanto dos pais como dos professores, quando são feitas sem o conhecimento das dificuldades apresentadas por esses indivíduos com o transtorno, não traz nenhum benefício. Ao contrário, só vem reforçar a visão negativa e pessimista que esse faz de si mesmo. Deste modo, diversos problemas interferem na aprendizagem do aluno com TDAH, visto que seu rendimento escolar pode ser afetado

devido à depressão e ansiedade manifestadas ou a falta de interesse e desânimo perante o aprendizado e até mesmo em relação a brincadeiras e jogos.

Para Teixeira (2011, p.34):

A depressão é um transtorno comportamental que também acomete crianças e adolescentes. Os principais sintomas são a tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido, contudo, é comumente observado um humor irritável ou instável [...] apresenta dificuldade em divertir-se queixando de estar entediada e “sem nada para fazer” e pode rejeitar o envolvimento com outras crianças preferindo atividades solidárias.

Portanto, é comum notar que uma criança com TDAH, não se socializar com facilidade, muitas delas ao se sentirem excluídas pelas crianças da mesma faixa etária, procuram a companhia de crianças mais velhas. Porém, como não partilham dos mesmos interesses, logo sentem-se sozinhas e com forte sentimento de desprezo e desamparo, o que pode reforçar a pré-disposição ao isolamento e tristeza. Reconhece-se que é essencial que as crianças interajam com as demais, não se isolem das outras, pois isto piora o seu desenvolvimento e aprendizagem, dificultando para o profissional de educação realizar suas atividades.

Quem examina uma criança com TDAH frequentemente reconhece a existência do mesmo transtorno, ou pelo menos alguns dos sintomas dele, no pai ou na mãe. Comumente, quando elas são entrevistadas, na presença dos pais, já identificamos alguns sinais neles próprios em geral inquietude na cadeira, movimentação nas mãos e pés, impulsividade para responder as perguntas antes de ouvi-las por completo, pegar coisas com as mãos e mexê-las o tempo todo etc. (MATTOS, 2007, p.46).

É comum notar que em famílias que possuem crianças com TDAH, em geral, apresentam um histórico familiar de manifestação dos sintomas do transtorno por parentes próximos. Neste contexto, Mattos (2007) relata que ao examinar a criança com TDAH, nota-se que alguns sintomas são observados nos pais, pois estes fatores são transmitidos na genética, mas nem todas as crianças recebem de seus pais estes fatores.

CAUSAS DA HIPERATIVIDADE

Ao decorrer dos anos diversos estudos foram realizados e muitas foram às causas apresentadas. No início do século XX, quando iniciaram os primeiros estudos sobre esse transtorno concluiu-se que essas manifestações comportamentais estavam associadas a uma anterior “encefalite”, associada a uma gripe forte, e, posteriormente, foi constatado um dano cerebral mínimo, denominado de “disfunção cerebral mínima”

causada, talvez, por intoxicação por chumbo, por traumas antes ou durante o parto, ou por infecções cerebrais. Já nas últimas décadas do século XX, o avanço científico e tecnológico proporcionou discussões mais significativas sobre as causas do TDAH e como bem exemplifica Marzocchi (2004, p. 44):

Desde a metade da década de 1980, os conhecimentos científicos sobre o conhecimento do cérebro e suas relações sobre o conhecimento humano foram significativamente enriquecidos; conseqüentemente, também os estudiosos sobre as causas do TDAH conheceram uma expansão consistente, a qual tornou-se possível tomar distância de numerosos “falsos mitos” e lugares-comuns que durante muitos anos giraram em torno do DDAH.

Vários estudos foram realizados para chegar a uma real conclusão das causas desse transtorno, que vão desde fatores biológicos cerebrais, neurológicos, psicológicos, cognitivos, emocionais e hereditários a ambientais tudo com a finalidade de detectar a presença da patologia no indivíduo. Mas é importante ressaltar que até os dias de hoje com os instrumentos disponíveis não foi possível diagnosticar o TDAH com exames médicos de laboratório. Como afirma Cypel (2003) não existe nenhum exame laboratorial, de neuroimagem ou neurofisiológico que ateste o diagnóstico com precisão.

O que se sabe é que a área do cérebro mais atingida é a área frontal como enfatiza Barkley (2002) em seus estudos ao defender que é uma síndrome que tem como resultado uma disfunção do lobo frontal devido a uma perturbação dos processos inibitórios do córtex. Assim como há também um desequilíbrio neuroquímico nos sistemas neurotransmissores da noradrenalina e da dopamina, os quais se encontram em níveis inferiores. Essa área quando trabalha corretamente tem a função de colocar limites nos comportamentos das crianças, a qual as mesmas passam a entender o que podem e o que não podem fazer em cada situação, como também planejar ações e manter a concentração durante períodos prolongados de tempo. Então quando essas áreas de tal importante finalidade não cumprem sua função como deveria, ou seja, estão comprometidas, provocam no indivíduo falta de limites, impulsividade e dificuldade na concentração, dentre outros sintomas.

Para Goldstein (1996, p.66):

A hiperatividade pode ser como resultante de uma disfunção do centro de atenção do cérebro que impede que a criança se encontre e controle o nível de atividade, as emoções e o planejamento, pode também ser encarado como mau funcionamento do centro de atenção, acarretando problemas de desempenho.

O funcionamento dos neurônios, em suas sinapses, ao trocarem substâncias chamadas neurotransmissores, pode variar o metabolismo normal do cérebro, fazendo-o desenvolver ou não certas habilidades. Cada área do nosso cérebro é destinada a uma função, determinada pela neuropsicologia, através de vários estudos, tem a função de determinar comportamentos e processos cognitivos.

No aspecto neuroquímico, o TDAH é concebido como um transtorno no qual os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa atividade. A ênfase está na desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e noradrenérgicos que controlam a atenção, organização, planejamento, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também o sistema emocional de recompensa (SOLANTO et al., 2001).

Podemos ainda dizer que não há um consenso científico em relação a esses diversos conceitos, pois o fenótipo dessa patologia é muito complexo e variável, além de vários fatores ambientais serem considerados causas importantes para o transtorno, à hereditariedade é uma das que mais prevalecem nos diagnósticos.

Benczik (2000b, p.33), destaca que:

Na atualidade, as investigações cobrem um amplo interessante campo que vai desde aspectos bioquímicos até neurobiológicos e neuropsicológicos. Assim o transtorno parece ser o resultado de uma interação complexa de um número de variáveis etiologicamente diferentes, tendo a carga genética um peso importante [...].

Autores como Barkley (2002) e Lopes (2004) destacam outras causas pertinentes como:

- Trauma durante o parto: Entre 1960 e 1970 os estudiosos acreditavam que a hiperatividade tinha sido causada por lesões cerebrais ocorridas durante o parto, sendo descartada essa hipótese após relatarem que esses problemas eram mínimos.
- Distúrbios clínicos: Outras doenças causariam a inquietação causada pela hiperatividade, ou seja, a inquietude já era consequência de outra patologia que deixava a criança com dificuldades de concentração e os sintomas característicos do TDAH.
- Hereditariedade a causa mais frequente diagnosticada, ou seja, as crianças hiperativas tinham uma grande chance de terem pais hiperativos também. Assim a hereditariedade passa a ser um fator relevante dentre as causas já levantadas, sendo foco de muitas pesquisas e estudos.

Diversas pesquisas realizadas em vários países reforçam a hipótese que o TDAH tem um caráter hereditário significativo. A predisposição genética foi demonstrada em estudos usando famílias, casos de gêmeos e adoção (THAPAR et al. apud SENO, 2010).

O TDAH tem o fator hereditariedade como um de seus principais, é observado também uma maior frequência em crianças na idade escolar e em crianças do sexo masculino. A influência de fatores genéticos é fortemente sustentada por familiares que com uma grande regularidade também são portadoras das características do problema. Assim, a probabilidade de uma criança com histórico familiar de TDAH apresentar um diagnóstico do transtorno aumenta em até oito vezes ao de uma criança que não tem pais ou parentes sanguíneos com TDAH.

Os fatores familiares e de convívio social podem colaborar para o desenvolvimento de sujeitos com déficit de atenção e hiperatividade de acordo com Garfinkel et al. (1992), pois famílias desestruturadas, um ambiente escolar que não interage em sua prática educativa com essas crianças de maneira coerente ao seu problema, entre outros podem favorecer para acentuar esse transtorno.

Dessa forma percebemos que vários estudos assim como teorias foram feitas com o intuito de buscar respostas precisas e condizentes para as causas desse transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Uma vez que, é um problema cada vez mais constante e por isso é um assunto que continua a intrigar profissionais da área médica, psicológica e educacional.

OS SINTOMAS DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma vez que se trata de um dos transtornos mentais mais frequentes nas crianças em idade escolar, chegando a atingir 3 a 5% delas, continua sendo um dos transtornos menos conhecidos por profissionais da área da educação e mesmo entre os profissionais de saúde. Há, ainda, muita desinformação sobre esse problema (STARLING, 2003).

Esse desconhecimento provoca às vezes diagnósticos precipitados, uma vez que não há características físicas específicas no TDAH. Entretanto os sintomas começam a serem apresentados e observados antes dos sete anos de idade, porém o diagnóstico só pode ser realizado a partir de então, pois é nesse período que está sendo formado seu caráter, e é na escola que esses sintomas passam a serem mais perceptíveis. Os sintomas que mais se destacam nesse quadro são a: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Porém outros podem ser acrescentados: as dificuldades

na conduta e problemas associados a discretos desvios de funcionamento do sistema nervoso central.

Como bem ficou definido no IV DSM (Manual Diagnóstico das Doenças Mentais) (2003, p.88):

Alguns sintomas imperativo-impulsivos que causam comprometimento devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos [...]. Algum comprometimento devido aos sintomas deve estar presente pelo menos em dois contextos (por exemplo, em casa e na escola ou no trabalho. [...]) Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional próprio do nível de desenvolvimento.

Nos primeiros dias de vida, uma criança hiperativa apesar de não ter um diagnóstico concreto, já apresenta características do transtorno, como ser exageradamente sensível aos estímulos e responder a eles de forma diferenciada, e ao decorrer dos anos continuarem com movimentos excessivos, não conseguindo ficar sem ter uma movimentação motora constante, incomodando na maioria das vezes as pessoas que a cerca. Para Goldstein e Goldstein (2002) é importante entender que a criança hiperativa apresenta as dificuldades mais comuns da infância, porém de forma mais exagerada. Para a maioria das crianças afetadas, a desatenção, a atividade excessiva ou o comportamento emocional irrefletido e impulsivo são características do temperamento.

Às vezes a hiperatividade motora vem acompanhada da verbal e ideativa. Não conseguindo assim manter a atenção, as ideias fogem e a produção intelectual diminui. Além desses problemas citados anteriormente a criança hiperativa apresenta outros.

Como bem comenta Silva (2014):

- Problemas de conduta: passando rapidamente do riso às lágrimas. Seu humor e desempenho são geralmente variáveis e imprevisíveis, podendo apresentar características de forte oposição e desafio;
- Implicações emocionais: como hipersensibilidade, baixa autoestima e baixa tolerância à frustração.
- Problemas de socialização: tendo dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais, por não aceitar crítica conselho ou ajuda e ser, muitas vezes, tirana;
- Problemas familiares: em consequência das insatisfações e pressões por parte do adulto, pela inadequação do comportamento da criança.

- **Comprometimento de Habilidades Cognitivas:** apresenta dificuldade em se organizar e organizar seu material, de resolver problemas que exigem concentração, atenção e raciocínio, compromete o desenvolvimento da linguagem, estando algumas vezes sob o risco de portar dislexia, discografia ou discalculia.
- **Problemas Neurológicos:** nesse caso a criança apresenta dificuldade na coordenação motora, sendo assim desajeitada ao andar, ao se sentar e ao realizar qualquer que seja a atividade, tem impersistência motora que é a incapacidade de manter determinada postura ou posição por um longo tempo, apresentam sincinesias frequentes, distúrbios da fala, dificuldades gnósticas, inclusive no esquema corporal, e práticas.

E, ainda de acordo com DSM IV de 1994, os indivíduos com TDAH podem cair, esbarrar em coisa, derrubar objetos, mas isso é geralmente devido à distração e a impulsividade, e não somente pela deficiência motora. Além de tudo isso, as dificuldades escolares e de aprendizagem, que normalmente trazem muita preocupação aos pais, muitas vezes tornando-se alvo de discórdia familiar, e a criança começa a se sentir a culpada por tudo, até pelo que não é culpada. É importante ressaltar que nem sempre a criança hiperativa tem dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário pode esta ter uma grande facilidade e agilidade em assimilar o que lhe é transmitido, lhe sobrando tempo nas aulas para ficar inquieta enquanto o professor continua a explicar aquilo que ela já aprendeu, deixando - a impaciente para permanecer naquele local.

No entanto, um fator bastante preocupante surge de muitas pesquisas que chegam a relatar em números consideráveis que a maioria das crianças que apresentam transtornos de atenção e de hiperatividade se não tratadas durante sua infância e juventude podem chegar à maturidade com os mesmos problemas vividos anteriormente, experimentando dificuldades principalmente em suas relações familiares, amorosas, no trabalho e no meio social como um todo. Apresentando ainda problemas emocionais como depressão, ansiedade e dependência química.

HIPERATIVIDADE: PROGNÓSTICO E DIAGNÓSTICO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode acontecer não apenas em crianças, mas também em adultos, embora as características sejam mais claras em crianças. Nestas, notamos determinada dificuldade em concentrar-se, e assim,

dificuldades na escola, dentro de casa e em ambientes públicos, uma demasiada atividade motora, no que se diferenciam dos adultos, visto que suas características estão ligadas a certas dificuldades nas relações interpessoais. No entanto, é importante destacar que apenas um sintoma apresentado no indivíduo não é suficiente para o diagnóstico conciso.

A verdade é que diagnosticar se um indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto, apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH é muito difícil devido a complexidade do transtorno, uma vez que são variados sintomas que vão depender de sua incidência e duração, e não apresenta exames os testes específicos que possam dar um diagnóstico com mais precisão, por isso podem ser confundidos com outros problemas semelhantes. Daí a necessidade de que pais, professores, entre outros recorram a profissionais especializados no assunto para que façam os procedimentos adequados para que se obtenha um diagnóstico mais seguro e conseqüentemente fazer o tratamento correto.

Sobre o diagnóstico Conner (apud GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2002, p.21) explica que:

Não existe nenhum teste diagnóstico absoluto para a hiperatividade. É preciso uma cuidadosa coleção de informações das mais variadas fontes, através dos mais variados instrumentos e por vários meios. Embora certos fatores de desenvolvimento no início da infância possam colocar as crianças no grupo de risco, a hiperatividade é marcada por um grupo desses problemas, pela sua intensidade ou gravidade e pela sua persistência durante o processo de crescimento da criança.

Embora haja muitos mitos a respeito desse transtorno, no Brasil ainda é muito desconhecido e quase nunca propagado, levando aos brasileiros tal desconhecimento de sua existência, e conseqüentemente de seus sintomas, diagnóstico e tratamento.

Na maioria dos casos, os pais, por seu desconhecimento da patologia, ao analisarem seus filhos agitados, desatentos e impetuosos, não denotam tais comportamentos a um transtorno que merece tratamento especializado. Uma vez que trata-se de uma doença crônica, cujos principais sintomas são a atividade motora excessiva, falta de atenção, e dificuldades de controlar impulsos. Essas características tendem a persistir na adolescência e na vida adulta (BARKLEY, 1990).

Tudo isso gera interferências em várias áreas do neurodesenvolvimento, que precisam ser detectadas e tratadas durante a infância para que não ocorra o aumento dos riscos dessas crianças desenvolverem problemas socioeconômicos e outros transtornos psiquiátricos durante o decorrer de sua vida.

O processo de avaliação de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é feito em partes, primeiramente coleta-se dados com a família, principalmente com os pais, com a criança e também com o professor, fazendo um levantamento da situação sobre os aspectos preocupantes do comportamento da criança comparando-os com o de outras crianças da mesma faixa etária, fazendo-se assim um prognóstico do indivíduo, definindo assim a gravidade da situação. O prognóstico se torna pior e mais preocupante quando há comorbidade.

A comorbidade é um termo usado para representar a presença de duas ou mais patologias no mesmo indivíduo, e isso é um fato muito comum de ocorrer em crianças com TDAH, ela dificulta o prognóstico e até a terapia indicada para os pacientes.

Vários aspectos incluem-se nessas condições, como a dificuldade de expressão oral e escrita, o transtorno de humor, de personalidade e de aprendizado e, ainda, a incapacidade de ter uma boa coordenação motora. Tudo isso e outros transtornos que muitas das vezes lhes são acrescidos são observados nas crianças que apresentam comorbidades.

Por isso a importância de se fazer um diagnóstico detalhado primeiramente do histórico de vida da criança por meio de entrevistas formais e informais, questionários com pais, professores e a própria criança, além de observações. Uma vez que, as interações da criança com o seu meio e a as pessoas que a cerca é de fundamental importância para que possa resultar em uma boa qualidade das intervenções a serem realizadas.

Então, depois da coleta dos dados, é feita a análise dos mesmos por um profissional especializado no assunto e que fará todo um acompanhamento clínico para então estabelecer um laudo mais preciso e respectivamente o seu tratamento.

Muitos são os instrumentos que existem para diagnosticar a patologia e em que nível se encontra geralmente os especialistas, os resumem em quatro conjuntos: entrevistas clínicas, os autos questionários, técnicas de observação comportamental e testes cognitivos neuropsicológicos, já que a maioria das crianças não apresenta os sintomas na consulta, durante o atendimento. Outro ponto importante a ser destacado é a dificuldade que essas crianças sentem em se concentrarem na leitura de um livro, o que não ocorre quando estão frente a um computador, vídeo game ou em uma atividade que realmente lhe chamem a atenção. Surgindo a maioria das queixas dos ambientes escolares, que, portanto, exigem mais concentração e disposição.

Então de acordo com a Associação Psiquiátrica Americana e a Associação Brasileira de Déficit de Atenção e tendo por base o Manual de Diagnostico e Estatístico- 4º DSM estabelece roteiro para entrevistas e questionário entre outros, isso

indica que para diagnosticar com mais segurança e obter um parecer mais preciso é necessário que os profissionais estabeleçam testes como esses entre outros.

Como exemplifica 4º DSM (1994) são usados instrumentos como teste Wisconsin de classificação de cartas, que favorece para verificar a flexibilidade mental intelectual, sua aplicação é individual, e vai dos 6 anos e meio aos 18 anos; o WAISIII - Mas específico para adultos, por isso é chamado Escala de Inteligência; o Wechsler para Adultos, uma vez que avaliam a escala de memória, e também é aplicado individualmente e o WISC III - Esse é específico para crianças entre 6 e 16 anos chamado de Escala de Inteligência Wechsler para Crianças e tanto este quanto o do adulto não avaliam só a memória mais aspectos intelectuais entre outros.

Além de testes como esses, há também a necessidade de acordo com o grau do transtorno de exames clínicos, e como já foi bem explicado levar em consideração os aspectos da vivencia social do indivíduo. A indefinição da causa desse transtorno leva médicos e especialistas no assunto a abranger um leque de formas e maneiras de diagnosticar o referido problema, pois não há um exame ou teste específico que possa diagnosticar com especificidade e precisão o Transtorno. Assim como também esse emaranhado de métodos e técnicas de avaliação se não for realizado com cautela pode ser errôneo.

Como bem esboça Phelan (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção é “repleto de armadilhas”, além de existir uma grande dificuldade ao se fazer o diagnóstico, uma vez que não há um teste específico para determinação do distúrbio; certamente, seria muito melhor um teste físico, neurológico ou psicológico mais específico que pudesse comprovar que determinada criança é portadora do transtorno. Por isso para o autor o processo de diagnóstico deve envolver um longo período de tempo que serão desenvolvidas de acordo com as seguintes etapas: entrevista com os pais, entrevista com a criança, aplicação das escalas de classificação e questionários e informações da escola.

Entretanto, hoje por ser um problema cada vez mais frequente e visível no ambiente escolar, por ser o lugar onde os sintomas de hiperatividade afloram com mais fluência e com certa frequência, vem tomando um espaço de preocupação e por isso muitos médicos e estudiosos vem cada vez mais pesquisando e se interando do respectivo transtorno para encontrar sua real causa, e assim possa existir um diagnóstico mais específico e preciso e conseqüentemente um tratamento mais condizente e eficaz para o combate ou diminuição dos sintomas que provoca o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH.

O TRATAMENTO DO TDAH

Mesmo que haja um bom diagnóstico seguindo todos os pressupostos citados, de nada adiantará se ele não vier seguido de um tratamento e de uma intervenção terapêutica que procure reduzir a gravidade dos sintomas, facilitando a adequação da vida da criança à sociedade a qual ela está inserida. Sendo que o principal objetivo dessa intervenção não é acabar com esses sintomas, mas sim de adequá-los as situações cotidianas para que o paciente consiga realmente ter uma boa relação interpessoal.

Esse tratamento será válido para todos que convivem com a criança, como pais e professores, para que juntos, realmente possam contribuir com o progresso e o desenvolvimento da paciente.

O especialista também pode, no caso de julgar necessário o uso de medicamentos estimulantes que ajudem na melhoria do comportamento da criança e quando acontecer de o tratamento não surtir muito efeito, deve-se analisar novamente o diagnóstico original, verificando se realmente foram usados todos os instrumentos importantes e identificar a presença ou não de comorbidades, para que esse tratamento possa ser diferenciado.

Levando em conta as adaptações e as modificações que a família precisa fazer, quando tem um filho com TDAH, atestamos que a busca de orientação profissional especializada é recomendada. Se confiarem somente na instituição, os pais podem ficar confusos, o que faz com que os conflitos familiares aumentem, assim como os sintomas em todos os seus componentes. (FACION, 2007, p.103).

É muito importante que os pais ou responsáveis, assim como professores procurem um especialista nesse tipo de transtorno, para que conheçam melhor esse problema e assim poder encontrar as maneiras mais adequadas, como métodos e estratégias a serem usadas com seus filhos em casa e em lugares que possam frequentar. Intervenções feitas no ambiente escolar também são gratificantes, para o educador possa planejar suas aulas de forma a condizer com a realidade, propondo atividades adequadas, tentando assim manter o controle emocional da criança.

Várias pesquisas foram realizadas com o objetivo de classificarem qual seria o tratamento mais adequado e eficaz, resultaram na conclusão de que o tratamento feito através de medicamentos é fundamental para o manejo do transtorno, algumas delas também demonstraram que crianças com TDAH e retardo mental leve, mostraram uma

melhora clínica mais considerável quando medicadas com estimulante do que aquelas crianças com um retardo mental com graus mais.

Dessa forma o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH envolve medicamentos como estimulantes e antidepressivos, sendo o mais indicado o metilfenidato, uma vez que ajudam a controlar os impulsos da hiperatividade assim como estimular o poder de concentração dos indivíduos com esse tipo de problema. Porém não há muitos estudos sobre o uso desses tipos medicamentos no tratamento da TDAH, estudiosos como Silva (2014) que acredita ser relevante o uso deste medicamento (metilfenidato) por considerar que ele não causa dependência. França (2012), alerta que o uso desse medicamento pode causar reações adversas como nervosismo, insônia, anorexia assim como não há estudos suficientes sobre seu efeito mentais e comportamentais nas crianças.

Apesar de haver essas controvérsias entre vários autores o que fica claro é que o uso de medicamentos ajuda a controlar os sintomas da hiperatividade, sendo receitados sobre prescrição medica depois de uma longa avaliação diagnostica, sendo dosados de acordo com o grau do transtorno na criança; contudo estudos continuam sendo feitos para buscar a melhor forma de tratamento.

Porém, apesar de a medicação ser de fundamental importância também é necessário a terapia individual, que contribui significativamente na luta contra o TDAH, considerando que alguns sintomas secundários associados ao transtorno não são minimizados apenas com a medicação.

O tratamento não treina o individuo para essa ou aquela situação, por essa razão o tratamento não segue um roteiro pré-determinado, pois tudo vai variar conforme a necessidade e a realidade do paciente, onde juntos procurarão soluções mais condizentes com a situação. Dessa forma vários estudiosos e especialistas no assunto vem enfatizando o uso de intervenções psicoterápicas, podendo ainda necessitar de atendimento psicopedagógico, sessões de psicomotricidade, entre outros, dependendo da extensão dos problemas percebidos durante a avaliação diagnóstica.

Nessa linha temos o tratamento cognitivo comportamental que decorre de procedimentos e técnicas que visão uma auto-regulação dos comportamentos indesejáveis provocados pela hiperatividade, onde o sujeito aprende com reforço constante a pensar antes de agir, buscando um autocontrole de suas ações. Conforme Reinecke et al. (1999), a intervenção psicoterápica cognitivo-comportamental pode ser dividida em abordagem de cunho cognitivista e baseada na análise do comportamento. Dentro do primeiro enfoque, a intervenção terapêutica baseia-se em que os

pensamentos são a causa dos comportamentos, buscando-se interferir nos primeiros para se alcançar efetivas mudanças nos segundos.

Assim, podem-se utilizar técnicas de autoinstrução e de resolução de problemas. Já nas técnicas de análise do comportamento ou uso de contingências, parte-se do princípio de que o comportamento é função de eventos ambientais e encadeamento de estímulos/respostas. Logo, uma mudança no comportamento de um indivíduo envolve, necessariamente, alterações de todo um encadeamento comportamental. São exemplos deste grupo de procedimentos, técnicas de autocontrole, auto-monitoramento, auto-avaliação com auto-reforço e treinamento de correspondência.

Portanto, para obter um tratamento coerente e eficaz é necessário um bom e preciso diagnóstico, pois o seu tratamento é multidisciplinar, uma vez que envolvem pais, professores, médicos, especialistas no assunto entre outros, todos em conjunto para encontrar a melhor forma de tratar e lidar com o sujeito com TDAH; que por ser algo que apresenta vários sintomas, logo precisa de uma combinação para o seu tratamento que vai desde o uso de medicamentos a procedimentos e técnicas psicoterapêuticas, auxiliando a criança a desenvolver-se em todos os âmbitos em um nível próximo das crianças sem TDAH e ainda, prevenir que sintomas secundários ao problema venham a se instalar no paciente e em seus familiares.

PROBLEMAS APRESENTADOS EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

As atividades verbais e motoras das pessoas e das crianças variam, dependendo de suas personalidades, porém, a maioria delas consegue controlar, regular e adaptar suas ações em relação a cada situação que se encontra. E quando nos referimos à hiperatividade, falamos de uma exceção nessas atividades, atribuindo como parâmetro, à idade e a situação que a criança se encontra.

A hiperatividade é considerada por muitos uma fase normal do desenvolvimento da criança e que será superada com o passar dos anos, porém outros acreditam ser uma indisciplina educativa, ou até malvadeza da criança. Pois segundo Szobot (2001), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos mentais mais comuns na infância e na adolescência. É caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade, inadequados à etapa do desenvolvimento presente em ao menos dois ambientes distintos.

O Déficit de Atenção com Hiperatividade é um problema real de caráter neurobiológico de consequências negativas para o próprio indivíduo, para a família e

para a escola; é um transtorno que gera desconforto e estresse entre pais e professores que na maioria das vezes encontram-se despreparados para tal situação, assim como descreve Levy (2001, p.01), que “ser mãe de um hiperativo é muito difícil, tem que conviver com uma criança que não responda ao que é ensinado, vive derrubando as coisas, é impossível não ficar irritado”.

Esse excesso de atividades pode ser classificado em três níveis: baixo, alto ou normal. Baixo, quando isso ocorre com pouca frequência, emissão de opiniões e sem dificuldades de adaptá-las as situações diversas. Alto, quando se movimenta com muita frequência ao executar comportamentos, emitir opiniões ou alcançar objetivos. Normal quando seus comportamentos, e opiniões são emitidos de forma adaptada as situações.

Mas nenhum desses aspectos pode ser classificado como hiperatividade por si só, pois necessitam de outros fatores, como: frequência dessas ações, longa duração e grande intensidade.

Nesse sentido Hallowell e Ratey (1999, p. 23), explicam:

A hiperatividade, denominada na medicina de desordem do déficit de atenção pode afetar crianças, adolescentes e até alguns adultos. Os sintomas variam de brandos e graves e podem incluir problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Hoje, sabe-se que apenas um terço da população a supera; dois terços a apresentam por toda a vida. O TDA não se baseia na simples presença dos sintomas, mas em sua gravidade e duração, e cuja extensão interferem na vida cotidiana.

A criança hiperativa dificilmente adota normas, principalmente em atividades esportivas e outras realizadas na escola, já que a hiperatividade ocorre pela dificuldade de concentração, o que conseqüentemente leva a desatenção e a distração, fazendo com que as crianças “sonhem acordadas”. Elas também são quase que incapazes de realizar uma única tarefa por muito tempo, perdendo facilmente o interesse em concluí-las e rapidamente procurando algo distinto a fazer, ou atrapalhando os colegas que ainda não as concluíram, apresentando ai sua impulsividade e impaciência em esperar e necessidade de movimentos contínuos.

Como a criança hiperativa desvia seus estímulos com muita facilidade, o professor ou os pais acreditam que a mesma nem esteja ouvindo o que estão falando ou explicando. A impulsividade faz com que dificilmente espere sua vez de falar e de agir, fica muito apto a acidentes, cria problemas com os colegas frequentemente e na escola pode até se sentir interessado por um trabalho e iniciá-lo, porém raramente o conclui, na chamada se torna inapto a esperar sua vez e até responde pelos outros.

Segundo Barkley (2002), o maior problema de crianças com TDAH é a dificuldade de inibir e controlar o comportamento. Para o autor, os portadores da TDAH não se importam com as consequências dos seus atos de imprudência, eles não internalizam com compreensão as condutas e maneiras adequadas de se por nos espaços sociais, uma vez que demonstram certa lentidão na compreensão da linguagem, nos conhecimentos matemáticos e morais.

O que causa uma série de complicações na vida desse indivíduo que se encontra quase sempre diante de queixas dos que o rodeiam, que muitas vezes desconsideram o comportamento discrepante daquele esperado para a faixa etária e inteligência, e que acarreta prejuízos para o seu desenvolvimento em diferentes domínios da integração social, seguindo com essas complicações na adolescência e na vida adulta, pois o TDAH não é superado, em alguns casos os sintomas são apenas minimizados pelo fato de que alguns dos pacientes adotam estratégias para lidar com as situações apresentadas e dessa maneira acabam atenuando os sintomas.

AVALIAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS COM A CRIANÇA, OS PAIS E O PROFESSOR

Apesar de não haver indícios científicos que comprovem que os aspectos sócio-ambientais podem causar o TDAH, mas muitos teóricos como Phelan (2005), mostram que esses fatores podem favorecer para a progressão do problema, por isso que durante o processo de diagnóstico, além das avaliações clínicas é preciso também levar em conta os aspectos do ambiente social, familiar e escolar da criança, uma vez que podem influenciar para o agravamento dos sintomas tendo em vistas problemas de convivência nesses setores da vida social; quanto favorecer para sanar ou amenizar os sintomas apresentados pelo TDAH.

Segundo os critérios da Classificação Diagnóstica de Saúde Mental e Transtornos de Desenvolvimento do Bebê e da Criança Pequena (1997) é preciso que seja avaliado todo o contexto familiar e escolar da criança, de maneira mais completa possível, sabendo que todas as crianças são participantes de relacionamentos familiares e ao mesmo tempo apresentam diferenças individuais em seus padrões motores, sensoriais, de linguagem, cognitivos, afetivos e interativos.

Então a primeira conversa pode ser realizada de diversas maneiras a depender do clínico, é feito uma anamnese com os pais coletando informações e reconstruindo a história global da criança e sua família, investigando assim todos os sintomas que ela possa apresentar. É de fundamental importância que estes relatem todos os detalhes

da vida familiar que se relacionam com o comportamento do filho, como por exemplo: problemas conjugais, o uso de bebida alcoólica ou de outras substâncias, dificuldades econômicas, ou situações de agressividade que podem ser umas das principais causas senão a principal delas. Os pais podem cogitar sobre em quais momentos a criança apresenta maior inquietação e em quais situações eles sentem mais dificuldade em controlar a situação.

O médico ou especialista no problema necessitará segundo Phelan (2005, p.92):

[...] de três ou quatro horas disponíveis e estar disposto a fazer um histórico cuidadoso, uma análise detalhada das queixas apresentadas, uma entrevista com a criança e a coleta de dados escolares, e a utilizar escalas de classificação apropriadas para os pais, os professores e a criança.

Para Wajansztein e Wajansztein (2000) logo após a anamnese minuciosa faz-se necessário que seja feito um exame clínico para avaliar e testar as áreas de eventualmente comprometidas como exames de audiometria, oftalmologia, assim como exames mais detalhados como tomografia computadorizada do crânio, ressonância magnética nuclear da cabeça entre outros. Pois mesmo que não exista um exame específico que possa diagnosticar com mais clareza tal problema, mas é algo de extrema importância, uma vez que pode juntamente com todo o histórico familiar, escolar e social da criança os examinadores poderão chegar a uma conclusão mais segura e definitiva para um tratamento mais adequado caso seja constatado o TDAH.

Entretanto a consulta pode ser feita de diferentes modos, mais estruturada ou mais informal, a criança deve compreender que o clínico está para ajudá-la em relação a seu comportamento. Uma vez entendido o papel do clínico a criança aceitará melhor a situação, e poderá se expressar com mais confiança, visto que algumas delas são tímidas e inseguras durante a primeira conversa e devem ser encorajadas e estimuladas a cada sessão.

No que diz respeito à entrevista Marzocchi (2004, p 65-66), fala que:

A duração da entrevista depende da idade, do nível cognitivo e de suas habilidades linguísticas. Se a criança tem menos que 7 anos, a conversa serve somente para facilitar o conhecimento recíproco, permitir ao clínico observar o seu comportamento físico e, em geral, o seu modo de interagir com estranhos. com crianças maiores e adolescentes, é extremamente útil saber o que pensam da solicitação da consulta, da vida familiar, do andamento na escola, dos relacionamentos com os colegas e o que lhes traz preocupação e sofrimento.

Dessa forma durante as consultas a criança ao ser questionada sobre seu ponto de vista em relação a seus comportamentos deve ser deixada livre para expor suas ideias, a fim de serem identificadas e analisadas clinicamente.

Diante de uma criança hiperativa os pais assim como professores precisam de orientações, uma vez que as características dos problemas podem levar a posturas e atitudes errôneas de ambas as partes como punições severas de acordo com os comportamentos desagradáveis no ambiente à criança estão inseridas, ou ser permissivos demais diante das ações das mesmas. O comportamento hiperativo e impulsivo força muitas vezes os pais a reagirem de forma rápida e impensada, nesse sentido, é fundamental que eles exercitem a observação e o treino do pensar antes de agir (FACION, 2007).

Os pais se sentem angustiados e confusos diante do comportamento e das atitudes dos filhos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, uma vez que também são responsáveis pela educação dos mesmos. Mas ao tomar ciência do problema começa a ter um olhar mais compreensivo e cauteloso sobre suas ações com a criança.

Os pais geralmente se sentem responsáveis pelas condições emocionais, educacionais, e comportamentais de seus filhos. O conhecimento que a doença decorre de disfunções de áreas cerebrais específicas, ajuda-os a amenizar suas sensações de culpa, tornando-os parceiros na execução de estratégias que possam colaborar para a melhora do desempenho acadêmico e dos relacionamentos familiares e sociais da criança (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)).

Assim, uma criança com TDAH necessita ser trabalhada dentro de um contexto multidisciplinar ao envolver pais, professores, médicos especialistas no assunto, para que juntos possam desenvolver estratégias que favoreçam para sanar ou diminuir os sintomas apresentados.

Muitas são as estratégias que os pais utilizam para ajudar seus filhos com TDAH, com o objetivo de superar os obstáculos e atingir seu potencial máximo. A primeira delas é buscar informações sobre a patologia, observar que tais comportamentos os quais parecem-lhes intoleráveis, são apenas comportamentos típicos da incapacidade, característica de uma pessoa com TDAH; orientar sempre a criança positivamente, recompensando-a sempre que necessário; planejar situações que possam atribuir beneficemente em seus problemas temperamentais. Os pais precisam antes estar conscientes que existe um problema e sintam-se preparados para lidar com tais situações, evitando aborrecimentos e estresse, para não prejudicar ainda

mais a criança, uma vez que pais emocionalmente abalados tendem a ser mais intolerantes lidando com o problema negativamente.

Como enfatiza Del Prette (apud CIA et al., 2007, p. 397):

[...] importante que os pais usem estratégias intencionais que promovam e contribuam para o desenvolvimento social adequado de seus filhos como: manter diálogo com os filhos, fazer perguntas, expressar sentimentos e opiniões, colocar limites, cumprir promessa, concordar com o cônjuge sobre formas de educação dos filhos e reagir a comportamentos adequados ou inadequados. [...] destacando três grupos gerais das principais estratégias utilizadas: orientações, instruções e exortações para estabelecer regras; uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências.

Como se percebe lidar com um indivíduo hiperativo requerem mudanças profundas nos ambientes sociais onde convive, incluindo nesse contexto a escola, uma vez que os professores são de fundamental importância no descobrimento de comportamentos diferenciados, típicos de TDAH, sendo geralmente os primeiros detectores dos sintomas da patologia, pois na escola as crianças precisam necessariamente de uma maior concentração e atenção para realizarem as diversas tarefas que lhes são propostas. E tendo suas funções cerebrais limitadas, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo-comportamental estarão comprometidos. Como bem explica Szobot (2003, p.23):

[...] começa a acompanhar uma explicação do professor, mas independentemente da sua vontade, distrai-se periodicamente. Quando tenta fixar novamente a atenção na explicação já perdeu parte, dificultando a sua compreensão.

Quando crianças têm apenas um professor o qual os acompanha diariamente, este possui maior possibilidade de detectar os sintomas, acompanhando os comportamentos frequentes da criança, enquanto que na adolescência, quando passam a ter professores por disciplinas, este acompanhamento de observação torna-se mais difícil, justamente pelo pouco tempo de cada professor em cada turma, e por todos não partilharem da mesma opinião com relação aos comportamentos sintomáticos o que acaba impedindo esse aprofundamento no conhecimento de cada aluno.

Muitos são os aspectos que são perguntados aos professores, por exemplo, se encontram dificuldades nas atividades propostas, mexem-se constantemente na cadeira, interrompem suas tarefas e passam à outra repetidamente, parecem dispersos durante a aula, manifestando uma inquietação interna frequente apresentando dificuldades em seguir as regras e as normas adotadas pela escola.

Todo esse diagnóstico feito com relação à escola e mais especificamente o professor em suas observações quanto ao aluno e também com relação a sua prática educativa tendo em vista que a postura docente frente ao aluno com TDAH pode ajudar a diminuir ou sanar o referido problema como também pode prejudicar, agravando-o. Uma vez que a maioria das escolas ainda não consegue aceitar e trabalhar com as diferenças de maneira verdadeiramente inclusiva respeitando os limites e restrições dos alunos que apresentam algum tipo de problema seja cognitivo, emocional ou comportamental.

Conforme Lima (2006), as dificuldades de lidar com as diferenças estão relacionadas ao modelo de perfeição instituído pela sociedade. Esses modelos foram absorvidos e legitimados pela escola, que arbitrariamente passou a julgar e condenar como desvio toda deficiência ou comportamento fora dos padrões estabelecidos. Isso eventualmente perpetua preconceitos contra os indivíduos que apresentam características biopsicossociais consideradas indesejáveis.

Os professores quando não tem o conhecimento do referido problema podem durante sua prática educativa cometer ações equivocadas que não vão amenizar ou resolver os eventuais e constantes problemas que um aluno com TDAH pode causar em sala de aula devido a sua inquietação e desatenção. Uma aula que não é significativa e prazerosa para esse aluno pode favorecer para agravar os sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção, podendo ocasionar aflição e frustração em ambas as partes, o aluno por não corresponder às expectativas do professor e o mesmo por não conseguir lidar com o referido transtorno.

Cypel (2003, p.79), ressalta que:

As escolas estão mais habituadas a trabalharem com as crianças consideradas “normais”, ou seja, com uma boa produção no aprendizado e com um bom comportamento [...] quando surgem um ou dois hiperativos em uma classe, em geral, cria-se uma situação problemática.

Essas crianças agitadas rompem com a harmonia na sala de aula, interferem no trabalho didático e atrapalham a atividade dos outros alunos. Alguns professores podem não se sentir a vontade para conviver nesse ambiente; poderão ficar irritados e rapidamente impacientar-se, reagindo com menos tolerância, chamando a atenção da criança em um tom mais alto de voz, excedendo-se em sua autoridade, até desqualificando-o, o que gera, muitas vezes, insatisfação consigo mesmo por sentir que está agindo de modo inadequado.

Diante disso, só cabe ao professor, assumir o seu grande desafio de lidar com um aluno ou alunos que apresentam o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade

– TDAH de forma reflexiva e consciente do problema para poder trabalhar de forma condizente com esse aluno e assim favorecer o aprendizado e a harmonia durante a aula e o primeiro passo, de acordo com Benczik (2000b), a aquisição de conhecimento é primordial para auxiliar o aluno e ajudá-lo a desenvolver seu verdadeiro potencial.

Dessa forma fica claro a necessidade da escola assim como o professor estarem a par desse tipo de transtorno entre outros problemas que podem se desencadear com mais força em sala de aula. E a partir de então, a importância de um trabalho de parceria entre escola, família e o especialista para que se chegue a estratégias de tratamento que ajudem a sanar ou minimizar os sintomas apresentados pelo transtorno.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Observa-se que o TDAH é considerado um problema durante a infância, pois é comum na fase escolar da criança. Revela-se como potencial identificador desse transtorno, o professor que ao ter contato com a criança é capaz de observar o comportamento agitado e impulsivo. Assim que identificado tais comportamentos, cabe a este conversar com os responsáveis legais da criança, a fim de indicar adequado encaminhamento para diagnóstico e tratamento.

Quando não diagnosticado no início e sem o apoio profissional necessário, a persistência das dificuldades do aluno associadas ao TDAH se mantém e podem culminar em um rendimento escolar inferior. As reprovações nas disciplinas e o baixo rendimento apresentado poderão levar a criança a manifestar baixa autoestima e provocar danos emocionais e consequências que a acompanhará por toda sua trajetória acadêmica e social.

Segundo Mattos (2007, p.12):

O TDAH é um problema que deve ser diagnosticado por um médico ou psicólogo, embora seja comum uma equipe integrada de diferentes profissionais que “cuida” do paciente (médicos, psicólogos, e pedagogos, principalmente). Fonoaudiólogos também fazem parte da equipe, quando existe dificuldade específica de leitura, de escrita e de comunicação oral.

Neste contexto, a escola torna-se um desafio para a criança com TDAH, pois esta exige que o aluno fique parado durante as aulas e, ao mesmo tempo, que

mantenha a atenção e concentração em temas que por muitas vezes considera desinteressante.

Segundo Barkley (2002, p.108), “aproximadamente 35% das crianças com TDAH abandonam a escola antes de concluí-la. Seus níveis de conquistas acadêmicas nos testes padrão estão bem abaixo do normal, em matemática, leitura e ortografia”. Para Phelan (2005) uma criança com TDAH tem grande dificuldade diante da demanda da escola e ressalta que dificilmente esta criança concluirá seus estudos sem acompanhamento médico e psicológico.

O aluno com TDAH representa sério problema no contexto escolar, visto que ele não acompanha o rendimento apresentado por seus colegas, pois seu tempo de concentração e absorção do conteúdo é diferente dos demais, gerando conflito no processo de ensino e aprendizagem. A criança nesta condição sente-se excluída e desvalorizada diante das outras ditas normais, pois carece de atenção especial por parte dos professores e está sempre em desvantagem em relação aos demais, o que gera uma profunda frustração e desânimo. Conforme Antunes (2003, p.23-24), “com enorme dificuldade para trabalhar objetivos em longo prazo, sofre dolorosas comparações com crianças normais, que sinceramente admira, mas que não pode acompanhar”.

A capacidade de direcionar e manter a atenção focalizada, ou seja, de concentrar-se, é fundamental para o direcionamento de nossas ações conscientes quer seja para a elaboração de uma atividade mental ou para o adequado desempenho de ações de natureza sensório motoras em que se busca compreender e aprender com o que está ao nosso redor, ao mesmo tempo em que refletimos e agimos de maneira adequada em diferentes situações (NETO; MELLO, 2010, p.113).

No que diz respeito à criança com TDAH, sabe-se que seu desempenho acadêmico é baixo comparado aos outros alunos sem TDAH, apresenta baixa tolerância à frustração, culpabiliza os outros por seus fracassos, manifesta mudanças repentinas de humor e fala em excesso, o que torna difícil o controle dentro da sala de aula sem que prejudique os demais.

Conforme Antunes (2003, p.47):

Um olhar sereno ajuda a tirar a criança de seus devaneios, ou propiciar-lhe a liberdade para fazer perguntas. Ainda que estas não apareçam, olhos nos olhos oferecem segurança. Como muitas crianças com o transtorno aprendem melhor visualmente que através da voz, sempre que puder escreva ou desenhe o que falou os planos que ajudou - a construir.

A criança com TDAH é, geralmente, confusa, desorganizada e esquecida e, ainda, tem dificuldade em cumprir tarefas, principalmente quando são estipuladas em longo prazo. Visto essas dificuldades, Barkley (2002, p.249), afirma que “regras e instruções devem ser claras e breves e representadas fisicamente sob forma de cartazes, listas e outros lembretes visuais. Acreditar na memória da criança em lembretes verbais geralmente não funciona”.

Neste contexto, o professor necessita estar preparado e com conhecimento necessário sobre as implicações do TDAH na vida escolar do aluno, para intervir de forma adequada e positiva que beneficie a aprendizagem de todos os alunos, pois sendo o mediador em sala, o professor é o responsável por todo o processo. Assim, compreende-se que não existe uma forma certa de trabalhar com os mais variados tipos de alunos, o professor deve sempre buscar por métodos e técnicas adequadas.

É HIPERATIVIDADE OU INDISCIPLINA?

No ambiente escolar mais especificamente em sala de aula é muito comum professores confundirem alunos com déficit de atenção e hiperatividade com problemas indisciplinados e vice-versa, isso acontece devido a semelhanças entre ambos, uma vez que alunos indisciplinados também apresentam-se inquietos e desatentos às aulas por diversos fatores que podem ser externos ao ambiente escolar como problemas familiares e sociais ou com a comunidade a qual estão inseridos, ou internos a escola como a não adequação e adaptação do educando com a dinâmica do espaço educativo devido à própria organização da escola e principalmente a prática docente exercida pelo professor responsável. Provocando assim, comportamentos inadequados para um bom convívio e um melhor rendimento no processo de ensino aprendizagem.

Então a escola tem que estar atenta a esses fatores para poder reformular seu trabalho de maneira consciente tendo em vista os possíveis problemas que podem surgir no espaço escolar e dentre esses a indisciplina e alunos com TDAH. Caeiro e Delgado (2005, p. 35) dizem que “as propostas sistematicamente desinvestimento pela monotonia que acarretam potencializando comportamento perturbador”, ou seja, se a metodologia e até mesmo a postura utilizada pelo professor não for interessante para os educandos estes podem desencadear comportamentos indisciplinados ou de déficit de atenção e hiperatividade de maneira temporária e passando por avaliações e acabarem sendo rotulados como hiperativos.

De certa maneira alunos com esse tipo de distúrbio demonstram comportamentos e atitudes indisciplinados, uma vez que não conseguem ficar parados

prestando atenção na aula, tendo dificuldade em aprender, falam alto e em momentos inadequados, estão propícias a mexer e quebrar coisas, desrespeitam as ordens estabelecidas pelos adultos seja na escola, em casa ou em outros ambientes sociais, e mantêm um padrão de inquietação constante o dia inteiro.

Para Topczewski (1999), é preciso entender que a hiperatividade é caracterizada pela atividade interrompida, ou seja, o indivíduo está ativo vinte e quatro horas por dia, até mesmo dormindo com sono agitado e sua atividade chega à exaustão. E apesar de exausto, ainda continua com a necessidade de estar em atividade, mesmo que o corpo não aguente, a mente continua em ação. Além de ser um transtorno que advém de uma alteração no cérebro que influencia na capacidade de prestar atenção, ter memória, autocontrole, organização e planejamento.

Goldstein (1996, p. 66), afirma que:

A hiperatividade pode ser como resultante de uma disfunção do centro de atenção do cérebro que impede que a criança se encontre e controle o nível de atividade, as emoções e o planejamento, pode também ser encarado como um mau funcionamento do centro de atenção, acarretando problemas de desempenho.

Dessa forma, a escola e mais especificamente o professor devem estar constantemente ligados para perceber como os alunos estão procedendo durante o processo de ensino aprendizagem, pois é na sala de aula que esses tipos de problemas podem desencadear com mais frequência e destaque, uma vez que é nesse espaço onde as crianças vão ter que lidar com novas regras e posturas para que aprendam não só os conhecimentos científicos sistematizados, mas também a conviver e a socializar com a diversidade cultural, social e humana que os rodeiam, cabe então ao professor desenvolver uma prática educativa condizentes com os interesses dos educandos para que possa perceber com mais clareza alunos que possivelmente possam estar apresentando um déficit de atenção e hiperatividade e/ ou são apenas indisciplinados.

Um aluno indisciplinado compreende bem as regras e posturas adotadas, restringindo-se aqui a escola, mas por alguma razão que pode ser familiar, educacional ou social demonstra maus comportamentos, é como se fosse uma maneira de chamar a atenção para algum problema, e isso repercute de maneira constante em sala de aula, deixando professores muitas das vezes sem saber o que fazer para reverter esse quadro, já os que apresentam o distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade é algo que levam a comportamentos indisciplinados, mas com uma proporção maior uma vez

que estão relacionados a aspectos biológicos, onde alunos que apresentam esse tipo de problema não conseguem fixar de maneira respectiva e condizente a linguagem e memória por isso demonstram dificuldades em aprender e a cumprir regras.

Barkley (2002), diz que o maior problema das crianças com TDAH é a dificuldade em inibir e controlar o comportamento, eles não se beneficiam com advertências sobre o que ocorreu mais tarde, baseando seu comportamento no momento presente, sem planejamentos futuros. Geralmente apresentam lentidão no entendimento linguístico, matemático e no raciocínio moral.

Entretanto fica claro a importância do professor conhecer o aluno como um todo e desenvolver o seu trabalho de maneira significativa e consciente dos diversos problemas que podem surgir em sala de aula, o professor não pode rotular alunos de hiperativos ou apenas de indisciplinados sem ter o conhecimento necessário sobre dados problemas, uma vez que quando algo ultrapassa a normalidade dentro de uma sala de aula é preciso buscar ajuda de outros profissionais mais especializados no assunto para que em parceria possam trabalhar em prol do aprendizado e bem estar desses alunos.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

A escola tem uma função que ultrapassa a mera formação cognitiva dos sujeitos sociais; onde os professores ocupam uma posição importantíssima por está diretamente ligado ao processo que põem em prática a educação sistematizada e aos sujeitos que vão recebe- lá, ou seja, o professor hoje não é um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional polivalente em sua pratica, uma vez que tem que lidar com diversas questões e problemas em sala de aula. Por isso além de ter o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso ter a compreensão reflexiva e crítica a respeito de diversas questões que envolvem o contexto de sala de aula como a condição familiar, cultural, social, física, cognitiva e psicológica dos educandos.

Depois da família a escola é o segundo meio social por onde passa a criança e, é neste ambiente que mesma, vai apreender a lidar com novas regras e posturas, assim como a socializar- se com outras pessoas distintas da sua realidade até então, ou seja, aprenderá a conhecer e a conviver com a diversidade que engloba esse ambiente educativo.

Assim o professor todos os dias em sua prática educativa enfrenta sempre novos desafios, tendo que está sempre atento observando e intervindo quando necessário nas práticas e ações dos seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é na sala de aula juntamente com o professor e colegas que uma criança com TDAH pode ser identificada e passar por um tratamento mais adequado, mas isso só é possível se o docente for um profissional conhecedor de tais transtornos ou problemas que uma criança poderá desenvolver ou revelar com mais clareza durante esse processo educativo.

Claro que o professor não fará o diagnóstico e estabelecerá o problema e o tratamento, mas ajudará neste, uma vez que por meio de suas observações, diálogo com os pais, pesquisas, e com o suporte de outros profissionais especializados no assunto, poderá encaminhar o aluno para uma avaliação mais detalhada e específica com outros profissionais da área educativa e médica que tratam desse transtorno, esses darão o parecer final e caso identifique o problema o aluno passará por um tratamento especializado; assim o professor buscará com o auxílio da parte pedagógica metodologias que favoreçam o aprendizado desse aluno. Como coloca Rief e Heimburge (2000) é incontestável a importância do professor no diagnóstico da TDAH, entretanto não caberá ao professor diagnosticar e sim compartilhar com outros profissionais as observações, as intervenções adotadas em sala de aula e as preocupações a respeito dos alunos.

O professor que se propõe a trabalhar com o aluno que apresenta o TDAH deverá ser capaz de adaptar as estratégias de ensino ao estilo de aprendizagem e as necessidades das crianças, buscando sempre atividades que motivem e despertem os seus interesses (MATTOS, 2007).

Não há uma receita pronta de estratégias e técnicas de atividades e maneiras do professor lidar com um aluno com esse transtorno, uma vez que não existe cura, mas apenas orientações que poderão ser utilizadas e até adaptadas segundo o aluno e a realidade escolar, tendo em vista minimizar as consequências do transtorno, e para isso é preciso o professor trabalhar dentro das dificuldades, possibilidades e limitações desses alunos.

É importante também que o professor tenha cuidados com a forma como se dirige a essas crianças, pois professores autoritários, pessimistas, temperamentais, desorganizados, entre outros não vão conseguir trabalhar com alunos com TDAH, uma vez que essas posturas confrontam o mesmo e o deixam inseguros e com um olhar negativo de que não são capazes de reverter ou minimizar suas dificuldades perante o problema, sendo assim uma péssima influência para esses alunos.

Benczik (2000b) acredita que o estilo de professor que mais se aproxima é aquele que se revela: democrático, solícito compreensivo, otimista, amigo, capaz de dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não demonstrando raiva ou insultando o aluno, bem organizado e flexível e que tenha capacidade para manejar os vários tipos de tarefas, revelando criatividade.

Contudo, o professor que tem em sua sala de aula um aluno com TDAH tem um grande desafio e o primeiro passo é conhecer esse tipo de problema, suas características, sintomas, dificuldades e limitações; conhecer o aluno(s) em sua realidade e buscar suporte em outros profissionais que entendam e que possam dar orientações sobre o assunto assim como a família. Dessa forma o professor vai se sentir seguro para adequar e adaptar metodologias, técnicas e atividades, bem como as intervenções necessárias de acordo com o transtorno, visando o aprendizado e a minimização dos sintomas causados por esse transtorno.

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE COM ALUNOS COM TDAH

É importante que os professores compreendam o TDAH, para que haja uma reflexão sobre as reais características desse transtorno e suas consequências evitando que alguns alunos recebam rótulos devido a seu comportamento e dificulte principalmente o seu desenvolvimento e a aprendizagem, cabendo ao professor criar concepções capazes de compreender a situação, estabelecendo assim metodologias capazes de alcançar os objetivos almejados e não aceitar o termo hiperatividade sem se questionar sobre a construção social do conceito e sem refletir seu papel, enquanto agente de transformação do espaço escolar.

O movimento inclusivo na educação trouxe mudanças significativas, oferecendo cursos preparatórios para os professores sobre diversas deficiências, que visam atender a essa demanda, são apresentadas informações científicas e sugestões de interações sociais que auxiliam os saberes pedagógicos dos professores para que estes possam gerar mudanças no trabalho docente.

Dessa forma Briosso e Sarriá (1995, p.164), colocam que:

O conhecimento, por parte do professor [...] é condição necessária para que proporcione a resposta adequada às necessidades da criança [...] devemos ter em mente suas dificuldades de concentração durante tempo prolongado, bem como para selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa.

E além de está ciente desse tipo de transtorno, o docente precisa conhecer a realidade familiar e social desse aluno, para que se obtenha êxito na aplicação das estratégias e atividades desenvolvidas, uma vez que precisa usar sua criatividade para adaptá-las de acordo com as necessidades dos alunos em todos os momentos desagradáveis que podem ocorrer durante a aula, sempre visando reverter essas situações e favorecer para diminuir a incidência desses comportamentos desagradáveis para que se tenha mais atenção e entendimento do que está sendo estudado.

Dessa forma um aluno com hiperatividade não pode ficar expostos a aulas e atividades monótonas, repetitivas, cansativas, assim como muita informação visual, uma vez que perde o foco, demonstrando inquietação, desatenção no que está sendo trabalhado em sala de aula, desenvolvendo assim comportamentos desagradáveis para o ambiente. Então autores como Antunes (2003), Benczik (2000), Mattos (2007), Rief e Heimburge (2000), e outros que abordam o TDAH dão algumas sugestões de intervenção para o professor saber lidar melhor com as situações desagradáveis de comportamento, desatenção, hiperatividade e impulsividade dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem, como:

- Minimizar as distrações audiovisuais do ambiente;
- Localizar o aluno na sala de aula longe de estímulos que possam distraí-lo;
- Organizar a sala e o currículo de maneira que possa conciliar as diferentes formas de aprendizagem;
- Controlar o nível de ruído na área interna e externa da sala;
- Sentar o aluno próximo a colegas que tenham boa capacidade de concentração;
- Registrar no quadro o expor oralmente, as atividades a serem realizadas;
- Sempre registrar as tarefas dadas para verificar como anda o seu desenvolvimento;
- Ao fim da aula sempre lembrar as atividades para casa;
- Dividir trabalhos mais extensos em pequenas partes;
- Estabelecer uma parceria entre pais e professores;
- Estabelecer parcerias também com outros professores, coordenadores ou outros profissionais da escola que possam ajudar;
- Demonstrar ao aluno que está disposto a ajudá-lo;
- Dialogar com aluno sobre suas necessidades e dificuldades;

- Estabelecer contrato e regras sociais com a turma;
- Permitir que o aluno participe na escolha de recompensas e consequências de acordo com as ações em sala;
- Ajudar o aluno a desenvolver habilidades sociais como: saber ouvir, aguardar que ela termine sua fala e refletir sobre o que está sendo dito;
- Ajudar a finalizar uma conversa, utilizando as seguintes regras: quem, quando, e o deve ser dito para que o dialogo se conclua, exemplo: uma história coletiva com inicio, meio e fim;
- Ensinar a seguir instruções;
- Ensinar outras linguagens (Expressões faciais, mímicas e outras);
- Utilizar músicas clássicas durante as atividades;
- Ensinar por meio do lúdico a ser prestativa e perseverante;
- Discutir e analisar o jogo, após sua conclusão;
- Promover situações que possam controlar a ansiedade, administrar frustrações e expectativas;
- Ajudar a manter o equilíbrio entre o que necessita fazer e o que gosta de fazer;
- Estabelecer regras claras;
- Destacar os avanços de cada aluno no processo de ensino aprendizagem;
- Promover a troca de mensagens positivas entre os alunos;
- Tentar levar o máximo de divertimento e alegria á sala de aula entre outras.

Todas essas sugestões têm o intuito de contribuir de forma mais eficaz e significativa para o processo de ensino aprendizagem das crianças com esse tipo de transtorno, além de facilitar o trabalho docente, uma vez que levando para sua pratica em sala de aula tais sugestões facilitará o seu trabalho e o mesmo chegará ao seu objetivo que favorecer ao processo de aprendizagem.

Pois muitos professores ao se depararem com esse tipo de situação se sentem frustrados, assumindo muitas vezes atitudes críticas ao dialogar com os pais, pois tende a querer agir com a criança com TDAH da mesma maneira que os demais, dando assim resultados insatisfatórios com esse aluno, que precisa de um acompanhamento individual e muito esforço e dedicação para que possa cumprir regras e ter limites.

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque elas tem como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns 'resistirão á tendência' (MITTLER, 2003, p.98).

Como se percebe, as posturas e ações grosseiras e de intolerância, que levam a rótulos como lenta, relaxada, desinteressada, bagunceira, incompetente entre outros, por parte do professor diante de alunos com hiperatividade, devido a sua falta de conhecimento e profissionalismo diante das dificuldades comportamentais e intelectuais que a criança com esse tipo de problema possui, prejudicando assim a relação de confiança e respeito entre professor e aluno.

São inúmeros os problemas apresentados por alunos hiperativos no contexto escolar como dificuldades e lentidão na aquisição da linguagem, principalmente a escrita, assim como nos conhecimentos matemáticos, devido a sua falta de concentração no que esta sendo ensinado, deixando assim tarefas incompletas. O que gera consequências negativas como a evasão, repetência, além da sensação de incapacidade de concluir ou realizar qualquer atividade proposta ocasionada pela baixa autoestima.

Por isso o professor tem um papel importantíssimo desde o diagnóstico ao tratamento de alunos com TDAH, e em parceria com a família, médicos e especialistas no transtorno possam juntos contribuir com o desenvolvimento da criança hiperativa, entendendo suas limitações e capacidades. A criança precisa ter cuidados diferenciados em sala de aula, cabendo ao professor observar e determinar regras claras e breves, não usar sermões para educar; não criticar excessivamente; não supervalorizar comportamentos negativos; punir deixando claro que a punição significa perda da recompensa e não isolamento social.

Facion (2007) acredita que o professor precisa demonstrar á criança que entende suas dificuldades e que pode ajudá-la. Além da compreensão, a aceitação pelo docente é um carinho para que ele se sinta acolhido, em meio aos seus limites e possibilidades. O professor também deve estar atento a algumas de suas características pessoais como a intensidade da própria voz. As modificações no tom de voz podem chamar a atenção para a atividade assim como assim como manter sua atenção por um período mais prolongado na tarefa proposta, pois alunos com TDAH se identificam com atividades variadas.

Então para que haja um bom desempenho escolar da criança outras questões também são importantes, tais como rotinas diárias estáveis e ambientes escolar previsíveis, pois ajudam a controlar o emocional da criança, além de estratégias de

ensino ativo com utilização de jogos, brincadeiras e material de suporte didático como TV, som, entre outros, com atividades físicas incorporadas ao processo de aprendizagem também são fundamentais e interessantes para um melhor aprendizado da criança.

Dessa forma a relação entre professor e aluno tem que ser de acolhimento, respeito e segurança, pois só assim chegaram às respostas que procuram, uma vez que o docente em poder de suas atribuições e conhecimento da existência do referido problema buscará o apoio e as orientações necessárias que necessita para desenvolver a sua função de acordo com a diversidade e as necessidades apresentadas em sala de aula, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

COMO PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO EFETIVA AOS ALUNOS COM TDAH

O que angustia pais e professores de alunos com TDAH, é de como conduzir a educação de maneira efetiva e sem futuros prejuízos para a vida acadêmica deste, visto que o processo de avaliação escolar padroniza os alunos.

No caso do aluno com TDAH, considerando-se o tempo necessário que ele precisa para processar as informações que são diferentes dos demais, a metodologia aplicada necessita ser diferenciada, com recursos didáticos que o ajude a manter a atenção.

De acordo com Benczik (2000a, p.53):

Outro ponto importante a ser considerado é que o sistema de ensino atual e algumas pedagogias existentes tentam “padronizar” os alunos esperando que todos correspondam da mesma maneira, e aquele que é “diferente”, ou apresenta outro ritmo de aprendizagem é considerado “aluno-problema” ou com “dificuldade de aprendizagem”.

Neste contexto, o papel do professor ao fazer intervenções no processo de aprendizagem do aluno TDAH, necessita ter pleno conhecimento sobre a dificuldade apresentada, para que a metodologia ou avaliação aplicada possa corresponder à expectativa de ambos.

Benczik (2000a) afirma que conhecer sobre o TDAH é um passo importante para poder ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento educacional. Assim, quanto mais informado for o professor, melhor será o manejo apresentado no processo

de ensino para que instigue o conhecimento, a criatividade e o desempenho escolar desta criança.

É comum notar que, a criança que tem TDAH, por ser muito agitada, não consegue se concentrar e conversa muito durante a aula, atrapalhando a concentração dos demais, o que gera conflitos na relação professor-aluno e muitas punições. Neste contexto, faz-se necessário que o professor não conheça apenas a sigla do TDAH, mas que tenha leitura, estudo a respeito desse transtorno, para que possa adotar estratégias de ensino que minimize os conflitos e as dificuldades no contexto escolar.

É importante que o aluno com TDAH, receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fileira da sala de aula, próximo ao professor e longe da janela, longe do pátio, ou seja, em local onde ele tenha a menor possibilidade de distrair-se (BENCZIK, 2000a, p.86).

Entretanto, quando a escola recebe um aluno TDAH, poucas vezes este já vem com um diagnóstico pronto, os pais jamais vão dizer que este é um aluno que necessita de atendimentos especiais, sabe-se, que a escola tem que estar preparada para a inclusão, e o aluno com TDAH é um aluno que tem necessidade de participar deste processo, visto que sua dificuldade seja maior, por ser aluno já inserido no contexto escolar.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível Básico) ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.57).

A autora relata que a inclusão precisa acontecer, sendo que as condições necessárias no ambiente escolar devem ser reestruturadas, para suprir as dificuldades dos alunos, além da forma que o ensino for ministrado para a aprendizagem dos mesmos.

Na Constituição Brasileira de 1988 deliberou no art. 208, o dever do Estado em proporcionar um atendimento educacional e especializado para portadores de deficiência (necessidades especiais) na rede regular de ensino. Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases veio para preparar e revolucionar as escolas “tidas como comuns” e as escolas especiais, oferecendo oportunidades para que todos possam cursar a rede regular de ensino, bem como ter acesso a um atendimento especializado, com metodologias e recursos adequados, além de ter funções de apoio pedagógico para auxiliar as classes comuns e as salas de recursos.

Sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais compreende-se que:

a sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve ser provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para indisciplina, para desatenção e para cada caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído, e não simplesmente tolerado, no seu grupo (FELTRIN, 2007, p.15).

Deste modo, a sociedade e a escola representada pelos professores são peças importantes para que a aprendizagem ocorra. Considera-se que os profissionais da educação devem estar capacitados e preparados para se adequarem às novas situações e reformulações, pois os alunos são completamente diferentes uns dos outros.

Feltrin (2007, p.30) complementa, ainda, que:

Na escola começam a se destacar os mais e os menos favorecidos. Na escola começam a despontar as pequenas e as grandes diferenças que, se não foram convenientemente diagnosticadas e tratadas, transformam-se nas pequenas e grandes desigualdades, os primeiros obstáculos a uma convivência social sadia. Na escola notam-se as diferenças e deveriam conviver com elas. Assim como na sociedade, na escola também se prefere conviver e tratar com os iguais. Na escola, a busca da compreensão por meio do diálogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

Compreende-se que é no ambiente escolar que começam a se revelar as habilidades dos alunos, sendo, assim, um lugar diferenciador e propiciador do potencial do ser humano. As dificuldades individuais devem, também, ser consideradas, a fim de que seja possível propor um método e conduta específica voltada ao ensino do aluno, para a superação de tal problemática.

Neste contexto, Mattos (2007, p.110), afirma que:

O professor tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e as necessidades da criança. Se ela aprende matemática melhor em jogos, então o professor ideal é aquele que consegue produzir uma variedade de jogos matemáticos interessantes.

Portanto, o olhar do professor para o aluno com TDAH necessita ser diferenciado, considerando as dificuldades da criança e sem subestimar sua inteligência. E, ainda, procurar por alternativas junto à equipe pedagógica que possam

reforçar e aproveitar os interesses e habilidades do aluno, visto que a criança com TDAH é muito criativa e desenvolve bem atividades que gosta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, notou-se que não é fácil trabalhar com crianças que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Verifica-se que a escola nem sempre está preparada de forma adequada para receber esta criança com e as metodologias de ensino empregadas nem sempre se ajustam às necessidades destes alunos, pois são crianças que dispersam com muita facilidade, são agitados e não conseguem focar sua atenção por muito tempo.

Diante das dificuldades apresentadas por esses alunos, a escola deve procurar ajustar seu método de ensino de forma que chame a atenção desses, tornando a rotina escolar mais atraente e motivadora, a fim de que possam cumprir com suas obrigações.

Percebe-se, também, que é essencial um bom relacionamento entre professor/aluno/família, para que todos possam estar atentos às dificuldades do aluno.

Muitas vezes o que se percebe, é que os profissionais envolvidos com alunos com TDAH têm pouco ou superficial conhecimento, deixando a desejar quanto a métodos adequados voltados às necessidades dos mesmos. Tal falta de capacitação acaba por gerar equívocos quanto ao diagnóstico dessas crianças, pois eles não diferenciam se o aluno é indisciplinado ou possui tal transtorno. Dessa forma, verificou-se que as famílias se preocupam com as dificuldades apresentadas por seus filhos e procuram tratamento adequado com reforço pedagógico para suprir estes déficits.

Portanto, compreende que nem todas as crianças que apresentam comportamentos que não se enquadra nas regras estabelecidas pela sociedade são necessariamente hiperativas, pois elas devem ser observadas e encaminhadas para diagnóstico e tratamento adequado ao quadro que apresentam. Essas condutas evitam, em parte, a rotulação e a discriminação, pois apesar de seus déficits são crianças inteligentes e que apresentam muitas outras habilidades. Conclui-se que é necessário que elas sejam cuidadas, para que se desenvolvam o máximo possível e que sua aprendizagem se desenvolva de modo satisfatório em todas as áreas.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para o meio acadêmico e a profissionais da área da educação, visando à importância de identificar e encaminhar de forma adequada o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade,

proporcionando-lhes condições satisfatórias para sua formação intelectual, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Miopia da atenção**: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

BARKLEY, Russel A. **Déficit de Atenção e Hiperatividade**: um manual para diagnóstico e tratamento. New York, 1990.

_____. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Atualização diagnóstica e terapeuta: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

_____. **Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – versão para professores**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9394, de Dezembro de 1996.

BRIOSO, Angeles; SARRIÁ Encarnación. **Distúrbios de Comportamento**. In: COLL, Cezar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. DOMINGUES, Marcos A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.3, cap.10, p.160-164.

CAEIRO, J. ; DELGADO, P. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CIA, Fabiana. et al. **Habilidades sociais das mães e envolvimento com os filhos: um estudo correlacional**. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v.24, n.1, Campinas, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v24n1/v24n1a01.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para, professores e profissionais da saúde**. São Paulo. Lemos, 2003.

DSM- IV – TR. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FACION, José Raimundo. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva: Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FRANCA, Maria Thereza de Barros. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): ampliando o entendimento**. J. psicanal., São Paulo , v. 45, n. 82, p. 191-207, jun./2012.

GARFINKEL, Carlson Weller et al. **Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GOLDSTEIN, Sam, **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 2. ed. São Paulo, Papyrus, 1996.

GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência á distração: identificação e gerência do distúrbio de déficit de atenção (DDA) da infância á vida adulta**. Trad. André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KOCH, Alice Sibile; ROSA, Dayane Diomário da. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?420>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

LEVY, Daniela. **A Criança Hiperativa**. Disponível em: <<http://www.Clubedobebe.com.br/Palavra%20dos%20Especilistas/si-daniela-04-01.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LIMA, Ricardo F. de. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. **Ciências e Cognição**; v.6, ano 02, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 27 jun. 2022.

LOPES, João A. **A Hiperatividade**. Coimbra: Quarteto, 2004.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças desatentas e hiperativas: o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas**. São Paulo: Paulinas: Loyola, 2004.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

NETO, Rafael Bruno; MELLO, Silvana Regina. **Aspectos neurológicos dos processos de aprendizagem**. ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação e Faculdade Integradas do Vale do Ivaí, 2010.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH**. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2005.

REINECKE, Mark A. et al. **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes – Manual para a prática clínica**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIEF, Sandra F.; HEIMBURG, Julie A. **Como ensinar todos os alunos em sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas**. Trad. Isabel Maria Pardal Handemann Soares. Portugal: Porto, 2000.

SENO, Marília Piazzini. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: atendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. Rio de Janeiro. Napades, 2003.

SOLANTO, MV et al.. **Drogas Estimulantes e ADHD: Neurociência básica e clínica**. New York, Oxford University Press, 2001.

STARLING, Daniela Siqueira Veloso. **TDAH – Diagnóstico e Tratamento Adequados?** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Neurociências e Comportamento) Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SZOBOT, Claudia Maciel. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**, 2003.

SZOBOT, Claudia Maciel et al. **Neuroimagem no transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.23 suppl.1 São Paulo, maio/2001.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: Manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.



O BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Maria Alice Vieira Rosa

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; em Arte e em Neuropsicopedagogia.

RESUMO

Esta pesquisa acadêmica, intitulada o brincar no processo de aprendizagem (jogos, brinquedos e brincadeiras), tem a intenção de apresentar conceitos científicos a cerca da relevância da Ludicidade articulada de forma intencional aos conteúdos escolares, tem grande eficiência em cooperar para o ensino — aprendizagem e para o desenvolvimento da criança .O modo de pesquisa realizada foi a qualitativa, as técnicas utilizadas foram as de revisão da literatura com pesquisas bibliográficas em que divulgam produções científicas sobre a temática em questão, tendo como alguns , como Brasil(1988,1990,1996,1998), Friedmann(1996), Kishimoto(2011), Leontiev(2006), Oliveira(2010), Perrenoud(1999), Piaget (1973), Rau(2012), Sant’anna(2011), foi constatado que o brincar envolvendo os jogos, brinquedos e brincadeiras é uma ferramenta relevante para o processo de aprendizagem, visto que auxilia nas relações do professor com o aluno, além de promover o desenvolvimento social, corporal e psíquico. Foi possível averiguar os conceitos sobre as fases do desenvolvimento da criança em idade escolar, mostrando uma intensa evolução das competências intelectuais, motoras e sociais a partir da Ludicidade.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Através da presente pesquisa, pretendemos apresentar os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogo, mostrando suas diferenças e de que forma eles são importantes no processo de ensino e aprendizagem e como prática pedagógica.

Com isso, serão elencados pressupostos sobre o surgimento da Ludicidade desde a antiguidade até os dias atuais, explanando o brincar, envolvendo jogos, brinquedos, e brincadeira, fundamentando conceitualmente estes elementos a fim de apresentar como eles podem mediar por meio do professor o processo de desenvolvimento Infantil e no processo do ensino e aprendizagem na educação Infantil.

Nessas condições é importante estudar este tema, notando-se que a educação infantil é o início do ciclo escolar da vida de uma criança e não há dúvidas que ela irá aprender as noções básicas necessárias para o início de sua vida. Na realidade é na escola que ela irá desenvolver suas capacidades físicas, intelectuais, sentimentais, morais e sociais. Igualmente, é nessas condições que a criança construirá um alicerce que servirá como base para vida toda. Desse modo é significativo que a criança se sinta bem e confortável, facilmente se presume que o brincar auxiliará neste processo tão marcante na vida da criança.

Nota-se que a manifestação deste tema se fundamentou da necessidade de que a sala de aula seja um ambiente agradável e divertido. Diante disso a escola torna-se um lugar onde as crianças possam sentir alegria em estar desenvolvendo suas atividades naquele ambiente de maneira lúdica e prazerosa.

Neste ponto ressaltamos que quando a criança está brincando, ela está através da ludicidade desvendando o mundo a sua volta, além disso ela está adquirindo uma visão de mundo físico e social. Na realidade este estudo será necessário para explicar através da ludicidade como os jogos brinquedos e brincadeiras interferem no processo de aprendizagem de crianças em fases do desenvolvimento Infantil na idade pré-escolar, mostrando o papel do professor da educação Infantil como mediador neste processo para o ensino e aprendizagem.

Dentre os objetivos específicos, serão elencados conceitos sobre o contexto histórico da ludicidade até a contemporaneidade no Brasil após a LDB; fundamentar os conceitos de ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras e as fases do desenvolvimento Infantil na idade pré-escolar; e por fim, relacionar o papel do professor da educação Infantil como mediador neste processo para o ensino e aprendizagem na educação Infantil nos dias atuais.

A metodologia utilizada neste trabalho foi uma revisão de literatura, com pesquisas bibliográficas em livros acadêmicos, revistas científicas e em sites como Scielo, Capes, Bireme, Google Acadêmico que divulgam produções científicas sobre a temática em questão, tendo como alguns, Brasil(1988,1990,1996,1998), Friedmann (1996), Kishimoto (2011), Leontiev (2006), Oliveira(2010), Piaget(1973), Rau (2012), Sant'anna (2011).

No primeiro capítulo iremos apresentar os conceitos sobre o contexto histórico da Ludicidade até a contemporaneidade no Brasil após a LDB; no segundo capítulo verificaremos a fundamentação dos conceitos de Ludicidade, Jogos, brinquedos e brincadeiras e as fases do desenvolvimento Infantil na idade pré- escolar; e no terceiro capítulo reconheceremos a relação do papel do professor como mediador neste processo para o ensino e aprendizagem na educação Infantil nos dias atuais.

CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A LUDICIDADE

Para explicarmos o surgimento da ludicidade será necessário voltar aos tempos dos primitivos, em que as famílias desenvolviam suas brincadeiras com as crianças enquanto ensinavam-lhes as obrigações, contudo as crianças não as faziam pela sua real necessidade, elas brincavam enquanto aprendiam as tarefas, a criança era considerada um adulto em miniatura.

A medida que as crianças aprendiam através das obrigações diárias, podemos observar que os tempos foram passando e as culturas se modificando, a esta altura a ludicidade passa a ser reconhecida através dos jogos.

Naturalmente durante da Idade média desde os greco-romanos a recreação era vinda apenas dos jogos, neste sentido os jogos eram tidos como relaxamento após os esforços físicos, intelectuais e escolares, o mesmo era apontado como " não sério" por ser associado aos jogos de azar, muito comum na época. Os jogos divulgavam princípios de moral, ética, e conteúdo de história, geografia (Kishimoto 2011).

Ao longo da idade média os jogos eram identificados como não sérios por ser associados ao azar, mas com a vinda dos índios e dos jesuítas tais concretizações foram mudando de forma, tornado o jogo como instrumento de aprendizagem.

Os índios simultaneamente com os jesuítas utilizaram das brincadeiras como método para transferir seus conhecimentos, ensinando as crianças seus costumes, transmitindo de uma maneira lúdica a práticas de seus povos, sua ciência, cultura, educação.

De acordo com Brougère (2001, p.105):

O contexto social é importante para o brincar infantil. De acordo com Brougère , o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. "A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são

propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”

Logo os índios passaram desenvolver seus conhecimentos de maneira lúdica, e com a vinda dos portugueses ao Brasil, juntos eles desenvolveram métodos de ensino que foram uma grande transformação para o ensino daquela época.

Foram os índios, negros e portugueses que deram origem do que temos como modelo e método de desenvolvimento do lúdico até os dias atuais. No Brasil durante os últimos séculos ocorreu uma grande miscigenação, cada um com seus costumes, culturas, crenças e educação, cada uma em sua cultura construíram sua forma de desenvolver a ludicidade.

Facilmente se presume que com essa grande miscigenação a cultura do Brasil enriqueceu, trazendo consigo novas possibilidades de se viver a ludicidade, entretanto os Portugueses nos mostravam ideias divergentes das que estávamos habituados.

As crianças índias produziam os seus próprios brinquedos com materiais retirados da natureza, se preocupavam em se divertir, já as crianças portuguesas quando vieram para o Brasil não tinham os mesmos costumes, utilizavam suas culturas para o lazer, mas principalmente para enriquecer sua intelectualidade.

De acordo com Navarro (2009, p.1):

A relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade. A mediação de um adulto, de outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram a disposição da criança faz a diferença nas brincadeiras. Não basta deixar brincar, aos adultos é preciso olhar um pouquinho mais para as crianças, perceber suas necessidades e assim tentar entender e estimular a brincadeira.

Os costumes adotados pelos índios tiveram grande influência dos portugueses e dos jesuítas, mais de repente a igreja resolve acabar com os jogos e deixar o Brasil sem nenhuma organização de ensino.

Neste contexto fica evidente que a Igreja católica no século XV foi a responsável por acabar com os jogos da educação. Porém com a chegada dos jesuítas os jogos continuaram a ser utilizados em seus colégios, como uma atividade capaz de contribuir para o desenvolvimento da inteligência e estimulação dos estudos, contudo não durou muito, pois por volta de 1759 os jesuítas foram banidos do Brasil e o mesmo ficou sem nenhuma organização de ensino, vez ou outra vinham educadores de Portugal para ofertar cursos como os de álgebra (Sant’anna, 2011).

Com o fim dos jogos e a expulsão dos jesuítas, a educação ganha um novo enfoque onde pesquisadores passam a estudar e observar animais, buscando desenvolver assim teorias sobre a psicologia infantil.

Assim, pois no século XIX por influências do Darwinismo surgiu a teoria da recapitulação onde mostra as espécies animais sendo estudadas, para a partir deste estudos mostrar a adaptabilidade dos animais para a sobrevivência, seguindo este pensamento surgiu a psicologia da criança, onde os animais transpõem informações para o campo infantil, buscando entendimento do prazer para justificar os processos psicológicos, fazendo uma ponte entre a biologia e a psicologia (Kishimoto, 2011).

Nota-se que a ciência está envolvida com estado psicológico da criança, neste sentido notamos uma transformação na educação, onde estudiosos também irão trazer contribuições para o ensino.

Na realidade no início do século XX surge a nova pedagogia, trazendo um novo rumo para a docência, quando as exposições foram importantes para a educação que até então não tinha essa preocupação. A mesma só surgiu com o início do sistema econômico que ocorreu após a revolução de 30, que anunciava a abertura do Brasil para o capitalismo, e por se tornar um país capitalista, passou a investir no mercado interno e na indústria. Com isso surge a exigência de trabalhadores com mão de obra especializada e para que isso acontecesse foi necessário o investimento na educação (Sant'anna, 2011).

Com a renovação do ensino da pedagogia, o país passa a ter uma educação com mão de obra especializada, devido a essa mudança grupos de educadores se interessaram em contribuir para uma melhor educação, a esta altura em 1932 o manifesto dos pioneiros da educação Nova, formado 26 docentes desenvolveram um documento por designado “a reconstrução da educação do Brasil: ao povo e ao governo”, que percorreu o território nacional com a finalidade de ofertar diretrizes para uma política de educação.

Após o manifesto dos pioneiros e com o início das diretrizes da educação, o país desde então possuiu uma lei que garantia e assegurava seus direitos de cidadão.

Nessas condições a educação prospera, em virtude da proposta de reconstrução da educação nacional, que viabiliza uma escola pública, leiga, obrigatória, gratuita e do ensino igual para ambos os sexos, que apresentou uma repercussão num curto espaço de tempo, pois já na promulgação da nova constituição de 1934, a educação passou a ser direito de todos, tendo de ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

De acordo com Leontiev (2006, p. 15):

As mães saírem para trabalhar foi uma das mudanças mais importantes da sociedade atual e com isso a educação infantil começa a tomar espaço, o reconhecimento dessa fase do ensino aumenta, a escola para as crianças pequenas passa a ser vista como mais do que um ambiente para deixar as crianças enquanto as mães trabalham. Algumas crianças passam boa parte do seu dia na escola e esse ambiente deve pensar nas suas necessidades, realizar atividades que respeitem a infância, além daquelas de necessidade básica, como comer, dormir ou tomar banho. Brincar é um direito da criança, é, segundo Leontiev, a principal atividade das crianças pequenas, pois é ela que vai impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento.

Tendo em vista que os direitos das crianças deveriam ser preservados cada vez mais se havia necessidade de criar leis que assegurassem tanto o direito das mães quanto das crianças surgiu a constituição de 1988.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura em seus artigos referentes à educação a garantia do atendimento em creche e pré-escola como um direito de todos, dever do Estado e opção da família e enfatiza esta conquista através do artigo 208: Art. 208: “ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (...)” (Brasil, 1988, p.35).

As creches não estavam ligadas as indústrias, as mesmas eram de responsabilidade de instituições filantrópicas e religiosas, desde o início do século até a década de 50. No entanto ocorreu uma relevante mudança no ano de 1961, onde foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que incluiu os jardins de infância no sistema de ensino (Brasil,1996).

Com bases nessas leis podemos ter os direitos assegurados, ainda mais quando em 1990 surge a lei federal do ECA Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8069/90 que veio para consolidar os direitos das crianças.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente disposta na Lei nº 8069/90 toda criança deve ter seus direitos garantidos perante a educação, lazer, convívio familiar e comunitário, acesso a saúde, direito de ir e vir, ter a sua integridade respeitada, além da proteção contra o trabalho infantil.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, obtivemos a inclusão de jardins de infância no ensino, e a partir da necessidade de currículos mais elaborados surgiram-se os PCNs.

Nota-se que houve um avanço significativo no Brasil no século XX, com o lançamento dos PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando quais seriam os objetivos que os alunos deveria alcançar no final de cada ciclo, assim como

os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos, os métodos de avaliações, orientações para os professores, material esse que foi disponibilizado pelo ministério da educação (Sant'anna, 2011).

A LDB e os PCNs vieram para contribuir para uma melhor educação, e a partir do RCNEI podemos fazer considerações sobre o indivíduo e como ele se insere e participa ativamente na sociedade em um contexto histórico.

Atualmente podemos observar que a criança é parte da idealização de sua história e identidade, a mesma está em constante mudança sendo agente de transformação social, a idealização de criança é dada por educadores e estudiosos da infância. A criança, assim como todo indivíduo, é um sujeito participante da sociedade histórica, é um ser que faz parte de uma estrutura familiar, que faz parte de uma sociedade que tem suas culturas, cada um em seu tempo histórico (Brasil, 1998).

Sendo parte de um contexto histórico a criança tem participação ativa na construção da educação, onde podemos observar o educando fazendo a mediação necessária para a obtenção do conhecimento.

Neste contexto podemos é importante ressaltar que a educação é um processo histórico, onde o educador tem uma função de estimular o educando a buscar sua identidade e proceder sua atuação na sociedade de forma reflexiva e crítica, além de promover a aprendizagem e o seu desenvolvimento (Rau, 2012).

Em casos como esses que o educador tem a função de estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é necessário que exista uma relação entre a criança e o espaço que ela está inserida, sendo assim autores buscam a determinação de lugares para o brincar.

De acordo com Vigotsky (1984 apud OLIVEIRA, 2010 p. 62):

É um papel fundamental do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com interferência na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) O brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, lembrando que ela afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal, a zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, já a proximal só é atingida , de início, com auxílio de outras pessoas que já tenham adquirido esse conhecimento.

Com base na citação acima podemos ressaltar que ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) é a fase em que a criança só consegue alcançar com a colaboração de outra pessoa, e posteriormente ela irá ser capaz de realizar sozinha, enquanto ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) representa o momento em que a criança consegue exercer suas tarefas com autonomia, determinado assim a

maturidade para a execução de suas atividades, que anteriormente era realizada com o auxílio de outras pessoas, sinalizando o progresso mental que pode ser conquistado.

A partir desta ideia Friedmann (1996) diz que em relação ao espaço do brincar, que antes era somente nas ruas e dentro de casa, passa a ter lugares diferentes, como espaços escolares, condomínios com salas de brinquedos, clubes e mais recentemente as brinquedotecas, alguns destes lugares ainda são privilégios de algumas crianças, mas nada impede que a ludicidade ocorra.

Com o surgimento de locais próprios para o brincar, surgiram vários espaços como alternativa de espaços lúdicos, como a brinquedoteca ou ludotecas. São espaços onde as crianças podem se expressar e desenvolver criativamente suas atividades. Atualmente existem locais específicos como creches, escolas e

universidades para fins educacionais e sociais. No Brasil foi em Indianópolis em São Paulo que surgiu a primeira brinquedoteca, após isso elas se multiplicaram por todoo país.

O brincar se fez presente em todas as épocas da humanidade (antiguidade, idade média, idade moderna), perseverando até os dias atuais, cada tempo tinha seu contexto histórico vivido pelos povos daquela época e conforme o pensamento dos autores apresentados neste trabalho, sempre foi algo espontâneo, vivido por todos e também utilizado como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, observamos uma grande evolução da educação no país, desde os tempos dos primitivos até atualmente onde com o incentivo e apoio de estudiosos, foram implantadas as leis, constituições e diretrizes (LDB, ECA, PCN, RCNEI) garantindo assim os direitos das crianças em ter uma educação pública, laica, obrigatória, gratuita, de ensino igualitário para ambos os sexos. Logo o brincar que antes era considerado não sério, torna-se instrumento de aprendizagem para transferir conhecimentos. Com o surgimento de locais próprios para o brincar, o lúdico passa a ter lugar para acontecer, onde as crianças podem se expressar e desenvolver criativamente suas atividades, deste modo surgiram vários espaços como a brinquedoteca ou ludoteca, no entanto muito ainda precisa ser esclarecido pois o brincar pode envolver os jogos, brinquedos e brincadeiras, e assim no próximo capítulo iremos entender como esses elementos podem auxiliar no processo de aprendizagem.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Iniciaremos este capítulo abordando os conceitos de ludicidade, jogos brinquedos e brincadeiras, para que apoiado nessas conceituações sejamos capazes de apresentar seus fundamentos e práticas na educação pré-escolar.

A palavra lúdico surgiu do latim “Ludus” e expressa o brincar, este brincar que envolve os jogos, brinquedos e brincadeiras, que esta relativamente relacionado ao comportamento daquele que joga que brinca e se alegra Costa (2005 apud RAU 2012, p.45).

Como pode se observar o lúdico se manifesta por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, abrangendo as ações do brincar como um todo, que foi transmitido por toda a vivencia da humanidade, apresentando-se como forma de expressão da evolução humana, isto porque os jogos, brinquedos e as brincadeiras foram se modificando de geração para geração, demonstrando as mudanças sociais.

Refletindo sobre a importância do lúdico nos dias atuais, podemos observa-lo como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do Imaginário, vinculado aos tempos atuais, como meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, onde segundo a autora o objetivo é formar seres criativos e críticos, aptos para tomar decisões, conclui-se que o momento do lúdico é adequado para observar esse indivíduo que expressa através dele sua natureza psicológica, sendo um dos componentes essenciais para o enriquecimento do cotidiano infantil (Kishimoto, 2011).

De acordo com Rau (2012, p.31):

A ludicidade se estabelece pelas intervenções do brincar, onde estão organizadas em três eixos centrais, em que estão envolvidos: os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, dessa forma ensinam através da ludicidade, considerando que as brincadeiras são parte essenciais para a vida do ser humano e que por isso trazem referencias da vida do próprio sujeito. Para a criança, o brincar é fundamental nas atividades do cotidiano, na qual o brincar proporciona o individuo a realização de decisões, manifestação dos sentimentos e princípios, perceber o seu eu, aos demais e o universo, mediante a vários dialetos, usando o corpo, os sentidos, os movimentos.

Partindo da reflexão sobre a ludicidade, iremos analisar sua ação e o significado dos jogos, do brinquedo e da brincadeira abordando seus conceitos, suas concepções e suas definições, bem como suas diferenças tendo como referência os estudos de Kishimoto.

No que se refere a conceituação de jogo, os estudos feitos por Kishimoto o especificam como uma atividade natural da criança, em que sozinho não se pode formar nada, não se obtém resultado final, onde o que importa é o desenvolvimento do brincar, que a criança estabelece.

O jogo é uma ferramenta pedagógica de grande relevância no âmbito cultural e biológico, posto que é uma tarefa espontânea, divertida, que possui grande valor social, que promove inúmeras possibilidades educacionais, visto que possibilita o desenvolvimento corporal, estimulando a vida psíquica e a inteligência, colaborando para a adaptação ao grupo, promovendo o convívio da criança na sociedade, sendo capaz de estar participando e questionando os pressupostos das relações sociais (Kishimoto, 2011).

O jogo possui como característica marcante, a existência de regras, tem sua realização em tempo e espaço definidos, possuindo uma condição histórica e geográfica e uma sequência na própria atividade, o mesmo permite trocas nas interações social, dado que o desempenho de ações sensório-motora, além de contemplar várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, dessa forma contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A seguir de acordo com Kishimoto (2011, p.29) demonstraremos os critérios para reconhecer as características dos jogos:

Não literalidade: os acontecimentos das brincadeiras caracterizam-se pela representação da prática interna prevalece sobre a externa. Na qual o que é usual é alterado por um novo sentido. Por exemplo o ursinho de pelúcia ser o filhinho e a criança imitar o choro do irmão (Kishimoto, 2011).

Efeito positivo: o jogo infantil é definido pela representação do prazer e da alegria e da diversão do brincar, onde o sorriso é a representação da satisfação da criança ao brincar livremente, esses aspectos são relevantes pois trazem diversos impactos positivos para a perspectiva do desenvolvimento corporal, moral e social da criança (Kishimoto, 2011)

Flexibilidade: as crianças estão mais predispostas a vivenciar novas experiências de novas ideias e comportamentos em contextos de brincadeiras não recreativas, como por exemplo o uso das tecnologias, por todos esses aspectos é relevante que a criança aprenda através das brincadeiras, onde ela será capaz de explorar o seu ambiente, onde a ausência de pressão possibilitará que a criança se torne flexível, para que busque soluções de problemas e novas alternativas (Kishimoto, 2011).

Prioridade do processo de brincar: ao mesmo tempo que brinca a atenção da criança esta voltada a atividade que está realizando, e não aos resultados e suas repercussões, o jogo infantil só pode receber essa denominação quando o propósito da criança é brincar, muitas vezes o jogo é empregado em sala de aula, de maneira desfigurada, pois é dado privilégio ao produto, em vez de aprendizagem e noções de habilidades (Kishimoto, 2011).

Livre escolha: é importante que a criança possa escolher como que vai brincar, deve ser ofertado varias possibilidades de brinquedos ou brincadeiras, pois o jogo só pode ser considerado jogo infantil quando é escolhido espontaneamente pela criança, caso contrario é ensino ou trabalho.

Controle interno: no jogo infantil são as crianças que indicam o desenrolar das situações, elas devem ter liberdade e autonomia para desenvolver suas regras e decidir como será o brincar.

De acordo com Vygotsky (1984, apud RAU, 2012, p. 57):

A valorização do fator social demonstra que no jogo de papéis, a criança produz uma situação imaginaria, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e da comunicação. A noção central é a de que se constitui uma zona de desenvolvimento proximal, em que se diferencia o nível atual que a criança alcança com a solução problemas independente do nível de desenvolvimento potencial marcado pela mediação do adulto. O jogo é o elemento que irá estimular o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal.

O significado atual do jogo, na educação, revela a existência de incompatibilidades em torno do “jogo educativo”, que manteria simultaneamente conectado a duas funções, a primeira seria a “função lúdica “do jogo que expressa a ideia de que sua vivencia possibilita a diversão e o prazer, entretanto isso só ocorre quando é definido livremente pela criança, a segunda seria a “função educativa” que ocorre quando a execução do jogo leva o individuo a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos, tal como sua apreensão de mundo. O equilíbrio entre as duas funções seria então o objetivo do jogo educativo. Nessa perspectiva a organização do espaço, a seleção dos brinquedos e a interação entre os educandos, refletem a ação voluntária da criança e ação pedagógica do professor (Kishimoto, 2011).

Quando descrevemos os jogos, podemos estar exprimindo os jogos políticos, os de adultos, de crianças e animais ou até mesmo a amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de mamãe filhinha, futebol, dominó, quebra-cabeça, criar barquinhos, brincar na areia e dentre uma imensidão de outros jogos, recebendo suas denominações e suas especificidades.

Podemos citar como exemplo o faz de conta, em que a uma forte presença da situação imaginária, há também o jogo do xadrez, nele existem regras padronizadas que permitem a movimentação das peças, por outro lado o brincar na areia viabiliza sentir o prazer de fazer escorrer pelas mãos e encher e esvaziar copinhos com areia, naturalmente esta brincadeira requer a situação da manipulação do objeto, já na construção de um barquinho, a mesma não exige só a representação mental do objeto a ser construído, mas também habilidade manual para operacionaliza-lo.

Os jogos de construção fazem parte das brincadeiras a décadas, na forma de tijolinhos, que são montados e desmontados continuamente, esses jogos foram elaborados por Froebel que destaca que não se trata de manipular livremente tijolinhos, mas de construir casas móveis ou cenários, para as brincadeiras simbólicas, e deste modo os jogos de construção auxiliam no desenvolvimento afetivo e intelectual.

A construção nos jogos é um elemento importante para a abstração do mundo real e nesse sentido é necessário considerar a fala e ação da criança, que muitas vezes expressa complicadas relações de seu cotidiano, dessa forma enquanto constrói a criança, desse modo possibilita ao educador perceber suas representações mentais, o que se refere ao seu mundo interior e exterior (Kishimoto, 2011).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil: “As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica” (Brasil, 1998, p. 28).

Quando entramos na ação do jogo, é possível perceber que o mesmo possibilita a elaboração de metas (seus objetivos), preparação de estratégias (sua ação cognitiva e motora no jogo), escolha de caminhos (elabora hipóteses), brincar de “faz-de-conta” (vivência papéis), raciocina e enfrenta desafios (tenta superar os obstáculos) vivencia emoções e conflitos (alegria, ansiedade), organiza o pensamento (supera os problemas, percebe erros e acertos), e sintetiza (compreende resultados, vencendo ou perdendo).

Para a superação das dificuldades é preciso que o educador tenha conhecimento sobre a classificações dos jogos que possibilitam identificar quais tipos atendem aos objetivos elaborados de acordo com as necessidades dos alunos e do planejamento pedagógico, entenda como organizar um ambiente rico e dinamizador de interações, compreenda como lidar com conflitos afetivos nas relações entre os educandos e principalmente como observar os avanços e as dificuldades explicitadas

em momentos de jogos por meio da escuta das falas orais e corporais, em razão de que o corpo também fala.

A formação lúdica valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade e a busca da afetividade, isto é possível pois o adulto que vivencia atividades lúdicas, revive e resgata com prazer e alegria do brincar, potencializando a transposição dessa experiência para o campo da educação por meio do jogo (Kishimoto, 2011).

Nesse contexto, o educador possui o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva o lúdico é relevante como recurso pedagógico, revelando que os educandos na maioria das vezes percebem suas capacidades e suas dificuldades, deste modo cabe ao educador identificar tais capacidades de forma a propiciar a integração de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Já o brinquedo é definido como um objeto que oferece auxílio para a brincadeira ou jogo, seja na perspectiva real ou no imaginário. tradicionalmente o brinquedo é percebido como um objeto que não faz parte de uma única classe, exibindo diversas particularidades da produção dos brinquedos, através de matérias primas como raminhos, raízes, vegetais e também objetos do mundo doméstico que passam a ter sentido de brinquedo quando incide sobre eles a função lúdica Kishimoto (1994 apud RAU, 2012, p.48).

De acordo com Timóteo (1994, apud RAU, 2012):

O brinquedo é amparo para a brincadeira, quando auxilia para a atividade livre, sem finalidade, que se expande de acordo com a imaginação da criança, o jogo é assistência quando atende além da Imaginação, uma ação lúdica que possui um conjunto de regras que ordenam as ações, sendo assim examinando outras crianças e o intermédio da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou reinventa novas brincadeiras. Assim, ela vai assegurando a movimentação e conservar a cultura lúdica.

Ao observar os objetos utilizados pelas crianças como os brinquedos, percebemos que elas manifestam suas preferências, por exemplo, um bebê, explora todo e qualquer objeto primeiro levando-os a boca produzindo sons, tentando encaixar, formando torres, entre outras ações que na idade inicial da criança é relevante que o adulto ajude nessa exploração, pois assim ela perceber a mais facilmente texturas formas cores e tamanhos.

Atualmente há uma grande variedade de materiais que servem de recursos para confecção de brinquedos com caixas de leites que usadas podem transformar-se por exemplo em uma mini boca de palhaço, uma garrafa pet pode se transformar em

um bilboqué, caixas de remédios pode se transformar em miniatura de móveis para casa das bonecas etc.

De acordo com Meira (2003, p.8):

Estes objetos (madeira, ossos, tecidos, argila) que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados, até hoje. É comum a observação de que quando uma criança pequena recebe de presente um brinquedo, muitas vezes interessa-se mais pela caixa do que por este. Observamos também que a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis.

A variedade de instrumentos apresentados em diferentes épocas sempre proporcionou que as brincadeiras acontecessem de maneira rica em imaginação, onde os brinquedos auxiliam para a execução da prática da exploração sensorial motora e cultural, expressões essas que apresentam a definição da vida de cada criança e sua família e sua comunidade, manifestando por meio da imitação a cultura do folclore, através das roupas, cantigas, sendo assim o brinquedo contempla a evolução da história através da brincadeira (Kishimoto, 2011).

De acordo com Rau (2012, p 49):

Bonecas eram feitas de espiga e palha de milho, com um pano enrolado viravam bebê que era acarinhado nos braços carinhosos das crianças e as tábuas velhas da casa recebiam rodas e se transformavam em carrinhos de rolimã.

As experiências lúdicas do educando inseridas no seu cotidiano fazem parte de seu desenvolvimento integral, no que concerne a necessidade de movimento de criação e recriação de percepção do meio ao explorar objetos e representar papéis, todas essas vivências identificam as áreas sensório-motora afetiva cognitiva e social. Ao analisarmos o brincar na educação infantil devemos considerar os artigos contidos na Diretrizes Curriculares de educação Infantil, pois são de grande relevância para as práticas pedagógicas. Levando em consideração o artigo 9º, vemos que os eixos que orientam as ações pedagógicas devem ser as interações e as relações que brincadeira manifestam, apontando que não se pode pensar no brincar sem as interações:

Relação com a professora: o brincar participativo com a professora é imprescindível para a compreensão do mundo e para dar maior valor, dificuldade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são fundamentais as ações lúdicas que envolvam o esconder e achar objetos, falar ou gesticular.

Contato com as crianças: o brincar com outras crianças assegura a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Contato com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A variedade de formas, cheiros, texturas, cores, tamanhos, espessuras, e outras especificidades do objeto são significativos para a criança compreender esse mundo.

Dialogo entre a criança e ambiente: a disposição do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as opiniões que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança: a relação entre a instituição e a família oportuniza o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

Ao brincar com os brinquedos as crianças devem ter a consciência de usar, limpar, guardar e a reutilizar materiais. Devem aprender a respeitar o meio ambiente, compreendendo a importância de não jogar papéis e brinquedos pelo chão e aprender a preservar os recursos naturais: usando os materiais sem desperdiçar, reutilizar materiais, como caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos. Ao brincar com coisas que conhece, que aprendeu com a família e amigos do seu grupo étnico/racial, a criança aprende a construir sua identidade e compreende que outras crianças brincam de forma diferente (Kishimoto,2011).

Vygotsky apud Pimentel (2008, p. 9) afirma que:

[...]ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

A brincadeira por outro lado, encontra fundamento quando é apontada como uma atividade espontânea da criança sozinha ou em grupo, na qual ela cria uma ligação entre a fantasia e realidade.

A brincadeira por meio da imitação pode resolver conflitos, auxiliando a criança a lidar com complexas dificuldades psicológicas ou até mesmo situações não

bem compreendidas, ampliando desse modo suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas na infância.

Deste modo a brincadeira por meio da reprodução proporciona a representação de diferentes papéis, geralmente do seu dia a dia, atividades estas que contribuem na vivência dos sentimentos e na relação com as pessoas ao seu redor. A imitação é também um recurso que garante a criança a descoberta de novas atividades de maneira real, só que não colocam suas vidas em perigo, como por exemplo brincar de cozinhar, dirigir, consertar moveis e aparelhos eletrônicos, quando brinca a criança brinca imagina, sonha, fantasia, ela atua, contra seus medos, supera seus desafios.

Segundo Kishimoto existem quatro tipos de brincadeiras educativas caracterizada pela ação lúdica com fins pedagógicos na ação lúdica das crianças: as tradicionais, faz de conta, e as de construção Kishimoto (2008, apud RAU, 2012).

De acordo com Rau (2012, p.51):

A brincadeira educativa abrange a assimilação das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, nas brincadeiras educativas o incentivo ao desenvolvimento psíquico e motor é superior, sem mencionar o estímulo a imaginação, coordenação, equilíbrio e atenção da criança. É relevante para o futuro educador saber, que mesmo quando estabelece seus objetivos, deve priorizar uma determinada área a ser estimulada, ele deve observar que outras áreas estão relacionadas, nesse sentido ao alcançar os objetivos apresentados, significa que o professor observou a criança em sua totalidade.

As brincadeiras tradicionais abordadas são apontadas como elementos que perpetuam a manifestação livre e espontânea da cultura popular e tem por objetivo estimular diferentes formas de relações sociais e o prazer de brincar.

Interessante também é a origem das brincadeiras, onde não se conhece a origem da amarelinha ou do pião, das parlendas, das fórmulas, de seção, seus criadores são anônimos, sabe-se apenas que provém de práticas abandonadas por adultos de fragmentos de romances poesias mitos e rituais religiosos (Kishimoto 2011).

A perspectiva desses tipos de brincadeiras remonta a ideia do brincar por prazer de brincar afetivo, que constitui nas relações de amizade de família, mesmo em grupos em que as crianças tenham culturas e costumes diferentes, neste sentido a brincadeira é elemento importante para a socialização, no qual coloca em questão a diversidade cultural e social, também por trazer símbolos e concepções de maneiras distintas mas que dialogam entre si e assim tornam-se significativas olhos de quem delas participa.

O segundo tipo de brincadeira encontra seus alicerces na representação de papéis e tem como condição, a presença da situação imaginária, em que os temas expressados pelas crianças nas brincadeiras de faz de conta, são parte integrante de seu mundo social e nele estão incluídos a família, o currículo, tendo em vista os aspectos observados este tipo de brincadeira traz diferentes aspectos do cotidiano de cada indivíduo, que se inter-relacionam ampliando a socialização, onde a criança começa a modificar os significados dos objetos, além de expressar suas fantasias e a assumir papéis existentes no contexto social (Kishimoto, 2011).

De acordo com Kishimoto (2011, p.39):

A importância dessas modalidades de brincadeira, justifica-se pela aquisição do símbolo é alterando o significado dos objetos de situações e criando novos significados que se desenvolve a função simbólica o elemento que garante a racionalidade ao ser humano ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

Esses aspectos são ampliados nas brincadeiras de construção a terceira modalidade abordada pela autora Kishimoto, sendo importante por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

As crianças de educação infantil necessitam de companheiros de brincadeiras, espaços, materiais e objetos para brincar, valorização das pessoas que fazem parte do processo, oportunidade para brincar em vários grupos ou sozinhas, tempo suficiente para exploração dos materiais, para expor o que fizeram, convém, no entanto que utilizem da linguagem oral e escrita ou corporal.

Assim é preciso que delimitamos esforços para garantir a criança um espaço, que possibilite a ação lúdica ou seja o ambiente, no qual ela tenha a oportunidade de escolher os jogos, os materiais e o modo de explorar e criar suas brincadeiras.

Grandes espaços internos e externos como salões, salas e corredores vazios são utilizados para as ditas brincadeiras livres que pela ausência de objetos ou cantos estimuladores favorecem correrias e empurrões, alguns exemplares de brinquedos, geralmente doados por sua quantidade e natureza impedem a elaboração de qualquer temática de brincadeira regra que prevalece nas instituições.

Nesse contexto em relação ao conhecimento sobre a ludicidade o educador que optar por utilizar os jogos e as brincadeiras como recurso pedagógico pode partir da reflexão sobre como o lúdico está presente no cotidiano infantil.

Segundo Friedmann (1996, p. 45):

Trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma,

consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil, através deles é possível à criança se desenvolver, conhecer e interagir com o mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida somos apresentados a esse mundo de imaginação e interação, o que faz com que criamos e recriamos atitudes e comportamentos vivenciados em nosso dia a dia. “As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança, sendo importante a criança se desenvolver adequadamente em cada ciclo de sua vida, deste modo veremos no próximo capítulo as etapas do desenvolvimento da criança, com foco no ciclo escolar.

AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA CRIANÇA COM FOCO NO PERÍODO DA FASE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget determinou quatro amplos períodos na evolução das organizações intelectuais, diretamente associados a evolução da afetividade e da socialização do aluno, nos quais iremos sintetizar a etapa inicial do desenvolvimento e focar no segundo desenvolvimento do estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória de idade entre 2 a 7-8 anos pois estão relacionados a idade escolar, foco deste subcapítulo.

As diversas etapas do desenvolvimento surgem dos resultados das contínuas harmonizações de um processo que se desenvolvem no desenvolvimento psicológico, tendo uma durabilidade apropriada para a idealização das competências intelectuais que os representam, sendo que cada etapa é resultante necessariamente da etapa anterior e prepara a integração da seguinte (Dias, 2013).

Conforme o autor Dias (2013, p.10):

A execução dessas possibilidades dependerá do meio no qual o aluno se desenvolve, devido a competência de conhecer é consequência das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, em virtude, cuja a afetividade e a cognição estão sempre presentes integralmente na adaptação humana.

Primeiramente antes de analisar o período do intelecto simbólico ou pré-operatória, iremos conhecer como é o primeiro período etapa de evolução do aluno, para que possamos entender como se dá essa transição, o primeiro período é o

sensorio motor entre 0 a 2 anos, nesta etapa, o aluno vê o mundo através da compreensão e das suas manobras, o bebê restringe-se aos exercícios dos reflexos. A sua evolução é acelerada dando sustentação para as suas novas competências motoras como, tendo como modelo: olhar, andar, pegar, apontar, entre outros. Ao transcorrer desse estágio, os reflexos podem ser gradualmente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos (Cavicchia, 2011).

É através dessa fase que o aluno começa a distinguir o seu eu e o mundo e isso ocorre também no ponto de vista afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, expressando suas prioridades. Ao mesmo tempo o aluno aprende a sistematizar suas atividades em conexão ao ambiente, através disso ela consegue organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas.

De acordo com Cavicchia (2011, p. 65):

O período sensorio motor é relacionado a evolução mental que é iniciado a partir da capacidade de reflexo do aluno e vai até quando o aluno inicia a sua própria linguagem ou outros meios simbólicos para representar o mundo pela primeira vez.

A segunda fase da evolução infantil é o Período pré-operatório: 2 a 7 anos, este período é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, ou seja, por volta dos dois anos de idade, concebe ao aluno além da inteligência a prática construída na fase anterior, dando a probabilidade de ter ação interiorizada, chamada de esquemas representativos ou simbólicos. Diante disso, o aluno constrói uma ideia a respeito de algo em que poderá trocar um objeto por outro, exemplificando a criança poderá pegar um cabo de vassoura e pensar que ele é um cavalo. Portanto, o pensamento pré-operatório indica inteligência seguida de ações (Cavicchia, 2011). No período dos dois aos três anos, o aluno estabelece o entendimento das partes íntimas e da de semelhanças de sexo “masculino e feminino”, onde o aluno inicia um sistema de consciência dos papéis.

Aproximadamente entre 2 e 5 anos, o aluno conquista a linguagem, formando de algum modo, um sistema de imagens. Entretanto, o vocábulo ainda não tem valor para ela, não tem o valor de um conceito; ela recorda uma realidade particular ou seu correspondente imagístico. Tendo que reconstruir o mundo no plano representativo, ela o reconstrói a partir de si mesma.

A partir dessa faixa-etária, ocorre a evolução do ponto de vista simbólico, torna-se possível o estabelecimento de alguns avanços importantes do estágio pré-

operacional, desse modo, não será mais necessária a indicação sensorial para que o sujeito possa pensar em elementos. Ela pode lembrar-se de algum objeto que caracterize função simbólica, por meio da imitação, o jogo simbólico da linguagem, ou seja, o símbolo favorece ao aluno pensar e a falar sobre produto e suas qualidades mesmo que não esteja presente como elemento concreto (Cavicchia, 2011).

A partir do momento em que o indivíduo conhece um objeto novo a mesma pode agir de uma ou mais maneiras: construir uma imagem do novo objeto, e acomodando-se a ele através de um conjunto de ações sensório motor (predomínio da acomodação sobre a assimilação) (Dias, 2013).

O aprendiz aos 4 anos de idade é magnificamente curioso, habitua-se a indagar tudo. Este é o estágio dos porquês, e é nessa etapa que o aluno começa a compor mais perfeitamente o seu dialeto, estabelece preferências nas escolhas do seu modo de vestir-se e no amarrar dos cabelos, a todo momento esta preparada para brincar e proceder pequenas missões (Erikson, 1998).

O aluno na fase dos 5 aos 6 anos já está apto de se andar com firmeza para todas os lados, o que indica um real aumento de suas habilidades motoras. A aplicação do seu vocabulário já é forte, o aprendiz sente honrado de suas ações, em certas ocasiões, constrangimento por suas falhas. Sua mente esta em plena evolução. Neste instante o, já contém aptidões sociáveis para exercer exercícios físicos e competições bem como estar pronto para ir para primeira fase escolar (Erikson, 1998).

Segundo a hipótese da psicanalítica, a fase inicial do aprimoramento é considerada pela importância da oralidade. Por volta dos 2 anos, o aprendiz já tem o domínio do seu corpo (esfíncteres), coincidindo com uma ampla vontade de explorar o universo e procura de independência, o que indica a período da fase anal (Piaget, 1973).

Entre os 5 e 7 anos, período geralmente chamado de “intuitivo”, ocorre uma evolução que leva o aprendiz, pouco a pouco, à maior generalidade. Seu pensamento agora repousa sobre configurações representativas de conjunto mais amplas, mas ainda está dominado por elas.

A intuição é uma espécie de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: transvasar, encaixar, seriar, deslocar etc. ainda são esquemas de ação aos quais a representação assimila o real.

O aprendiz trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. O mesmo é capacitado e em vez de agir em atos sobre os objetos, age mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia.

Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o caráter estático da imitação, motivo pelo qual versa, essencialmente, sobre as configurações, por oposição às transformações.

Os psicanalistas demonstram que no ciclo escolar o aprendiz encontra-se na fase fálico do crescimento psicosssexual. Entre 3 e 5 anos, o seu desejo (libido) está apontada para à região íntima. Inesperadamente, verificam-se atitudes naturais, sobre às incertezas e exploração em referencia ao seu respectivo corpo, como tocar as partes intimas do corpo (masturbação) (Erikson,1998).

Grande preocupação no ciclo escolar está no processo de evolução do senso de determinação. Nessa etapa, acreditasse que o aprendiz é beneficiado de um entusiasmo ilimitado, que é expressa essencialmente pelo brincar e de atividades motoras (correr, pular, subir, descer etc.).

O aprendiz irá percebendo também como age o mundo e como ele está insere nele. A segurança na sua própria competência de determinação, para Erikson, muito está relacionada à imaginação e a execução desempenho de atividades na vida adulta. Percebemos que neste período de intensa atividade imaginaria, o universo da imaginação parece destacar-se em correspondência com arealidade.

As emoções do aprendiz atuam como uma via importante para o convívio com os adultos, tal como o toque corporal, a modificação no tom de voz e nas expressões faciais, assim dando sentido ao processo de aprendizagem. O aprendiz representa os adultos e assim vai gerando suas próprias reações como: balançando o corpo e batendo palmas etc.

O ciclo do processo de evolução atingido no convívio de 3 e o 5 série da sua existência é designado idade pré-escolar. Nessa etapa, o aprendiz obtém relevantes competências, sobretudo em correlação entre o vocabulário e à convivência, o que auxilia para tornar-se mais autónomo e com competência de reconhecer sua individualidade de maneira exclusiva e especifica (Erikson, 1998).

De acordo com Hall (2000, P.60):

No início do período, o aprendiz já é apto a compreender e manifestar sentimentos mais complexos, como amor, tristeza, ciúmes e inveja, tanto no campo verbal como não verbal. Além disso, apresenta preocupação em ter a aceitação das pessoas que lhe são queridas: seus pais e cuidadores. Na fase final, o aprendiz mostra-se capaz para enfrentar desafios cada vez mais complexos no que se refere ao convívio social, já que domina tarefas primárias de socialização, como controlar os esfínteres, vestir-se e alimentar-se sozinha, além de suas emoções estarem mais estáveis.

Relativamente a evolução cognitiva, Jean Piaget antecipou que, nesse ciclo, o aprendiz encontra-se no estágio pré-operatório, ou seja: torna-se mais refinada no uso do reflexão simbólica e da linguagem, mas, apesar disso, ainda não é plenamente capaz de pensar logicamente e de entender operações como, por exemplo, a reversibilidade. Neste estágio, principalmente no início do período, é marcante o egocentrismo do seu pensamento. Um exemplo disso está na tendência a pensar que cada um de seus pensamentos é comum a todas as outras pessoas, e que podem sempre ser assimilados (Erikson, 1998).

Como pode ser visto, o ciclo escolar descreve-se por uma intensa evolução das competências intelectuais, motoras e sociais. A competência crescente de agir sobre o mundo traz consequências psicológicas para o aprendiz: ao passo que aperfeiçoa seu teste de realidade, vê nas competências verbais modo de resolver problemas e auxiliar os outros, o que resultará num progresso considerável a sua autonomia e independência.

Considerando que os jogos, brinquedos e brincadeiras são componentes importantes no universo infantil, visto que auxiliam à criança a se desenvolver, conhecer e interagir com o mundo ao seu redor, além de possibilitar a aprendizagem de diversas habilidades, Com base nos estudos foi possível averiguar que estes elementos contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança, desta maneira para que este desenvolvimento destas competências ocorram, é necessário que exista um mediador deste processo, logo o professor se faz indispensável, sendo assim, no próximo capítulo veremos como se dá esta relação do professor com o aluno no processo de aprendizagem envolvendo a ludicidade dos jogos, brinquedos e as brincadeiras.

PERPECTIVA DO LUDICO ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DOPROFESSOR

Quando expressamos o trabalho pedagógico devemos pensar nas pessoas que protagonizam essa ação, que são os professores e os alunos. O professor como mediador desse trabalho devem ter em mente que seu modo de agir e realizar a ação educativa poderá influenciar e também receber influências positivas ou negativas no cotidiano da sala de aula.

O conceito de educar para ser um cidadão crítico e consciente, é peculiar em sociedades democráticas, e pressupõe que o mesmo seja agente de transformação na realidade em que atue. Para que isso ocorra, é preciso que esse esteja apoiado no

desenvolvimento dos quatro pilares básicos para a educação que segundo Perrenoud (1999) são os seguintes:

Aprender a conhecer (construir o conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se com o outro), aprender a fazer (aplicar o conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (conhecer-se). No entanto, é importante salientar que esses pilares estão pautados nos princípios filosóficos que regem o Neoliberalismo, portanto, distante dos pressupostos democráticos.

As relações que permeiam o bom andamento do processo de ensinar e aprender, no contexto escolar, vão além do simplesmente “transmitir” o conteúdo e do “adquirir” de forma passiva, tais conhecimentos. É difícil separar a imagem de um bom professor como pessoa e como profissional. Para os alunos, as duas coisas se entrelaçam. Com isso, estamos dizendo que dificilmente um aluno apontaria um professor como bom, ou o melhor de um curso, sem que este tenha condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino (Cunha, 1989, p.48).

Assim foram-se criando espaços nos currículos de formação docente para que o lúdico fosse abordado como prática educativa escolar, por ser uma alternativa da qual o educador pode conhecer a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades e que paralelamente constitua um meio de estimular os desenvolvimentos cognitivo sociais, linguístico e culturais, propiciando aprendizagem específicas.

Um dos aspectos que explicam a utilização da ludicidade na educação básica seria justamente a possibilidade de utilização de recursos pedagógicos, que vem ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem encontrados em sala de aula, o que atualmente é um grande desafio para o professor da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A abordagem feita sobre a ludicidade na educação até o presente momento aponta essa ferramenta como recurso pedagógico que pode ocupar um espaço na educação básica atendendo as necessidades e interesses do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Os profissionais visam metodologias criativas para desenvolver seu trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que as crianças aprendem mais quando brincam, pois, a ludicidade envolve as habilidades e competências que auxiliam na memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida.

De acordo com Lembo (1975, p. 96):

[...] uma das atitudes de um bom professor consiste em pesquisar contínua e ativamente a conveniência e a aplicabilidade de seus processos. Dá a cada decisão o sentido da hipótese de que o ambiente, os objetivos, a matéria, os processos e os métodos de avaliação que está proporcionando levam cada aluno á aprendizagem e ao desenvolvimento.

Os professores podem ponderar também que nas condições escolares, muitos conteúdos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos, com objetivos de aprender a lidar com ansiedade, refletir sobre limites, estimular a autonomia, desenvolver e aprimorar as funções neuro-sensório-motoras, desenvolver a atenção e a concentração, ampliar a elaboração de estratégias, estimular o raciocínio lógico e a criatividade, sendo assim os professores podem utilizar destas estratégias que podem ajudar e ser útil para definir qual o jogo mais adequado para ação educativa que o professor se propõe.

Em sala de aula, tanto professor, quanto o aluno devem estar aberto à interação, pois em todo relacionamento, a empatia é uma questão necessária e eficaz para que haja uma aproximação entre ambos. Assim, a relação professor/aluno pode apresentar diversos estilos, que proporcionam diversos tipos de interação. Vamos tentar analisar as duas principais relações usadas entre professores e alunos na sala de aula: relação de comunicação mais pessoal e relação de orientação própria ao estudo.

Tais abordagens apontam as relações sociais que os educandos expressam na escola, os professores se sentem desafiados a encontrar caminhos que identifiquem as necessidades desses sujeitos sociais em relação a metodologias de ensino.

Segundo Rau (2012, p 66):

Esse processo de transformação também foi percebido de forma significativa nas leis que comandam a educação básica a uma década, com base na constituição federal de 1988 da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional e do Estatuto da Criança do Adolescente diversas mudanças ocorreram na educação infantil e nas escolas do ensino fundamental do Brasil entre os avanços obtidos com a mudança na legislação destaca-se a necessidade de formação dos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental tal exigência no campo da formação submete a educação infantil outro olhar uma nova perspectiva que traz a articulação entre o educar e o cuidar.

A estratégia da LDBEN(Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional) engloba resoluções como, a de incumbir a creche e a pré-escola o mesmo objetivo de desenvolvimento integral do ser humano, entretanto existem diferenças entre os cuidados com a criança de 3 meses, e os cuidados, com outra de 4 anos, a educação

de um bebê e da criança pequena tem proporções de conteúdos e formas de relacionamento, daquelas trabalhadas com as crianças de 3 a 5 anos. Nessa perspectiva o brincar contempla diferentes e importantes aspectos que contribuem para a educação da criança em uma perspectiva global.

As palavras de Fernandes (2001, apud RAU, 2012, p.69) apontam relação entre a aprendizagem e o brincar de maneira cativante:

Aprender é apropriar-se da linguagem é historiar se recordar o passado para despertar seu futuro é deixar-se surpreender pelo já conhecido aprender a reconhecer se admitir se crer e criar arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis só será possível que as professoras e professores possam gerar espaço de brincar aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si mesmo.

Assim no sentido de orientar a prática pedagógica do brincar na educação infantil, os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil apontam que trabalhar com o jogo e levar a criança a possibilidade de expressar-se e descobrir o mundo, estabelecendo relações com ele a fim de obter segurança , sendo o jogo um instrumento pedagógico que pode ser abordado em diferentes áreas do conhecimento sugerimos aqui e além das práticas motoras .

Estudos comprovam que o importante é fazer com que o educando interaja com diferentes culturas vivencie experiências motoras fundamentais e as identifique historicamente dentro do seu contexto social.

Para Vygotsky (1984, apud RAU, 2012, p.58):

A criança pequena com idade inferior a 3 anos envolve-se em situações em que prevalece a exploração do objeto mordendo desmontando os batendo uns contra os outros e não em situações imaginárias porque nem sempre a sua ação corresponde ao significado do brinquedo já que por vezes ele é perde sua força determinadora já as crianças de 4 a 6 anos representam diferentes situações independentemente do que o objeto verdadeiramente possibilita um toco de madeira pode ter um carrinho tecido enrolado pode ser um bebê e a criança faz de conta que o faz dormir.

Assim a ludicidade possibilita a reflexão quando se pensa num sujeito autônomo e reflexivo no que se diz respeito às relações sociais em que estiverem inseridos e na sua função educativa capaz de estabelecer relações significativas com o meio utilizando a cognição e a criatividade na solução de problemas e tornando-se o que Friedmann descreve como um adulto saudável.

Segundo Vygotsky (1984, p.118):

A criança começa como uma situação imaginária que é uma reprodução da situação real sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que uma situação imaginária nova medida que a brincadeira se desenvolve observamos o movimento em direção a realização consciente de seu propósito finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão do trabalho e o jogo na idade escolar.

Provavelmente ao retomar essas lembranças você irá perceber o quanto foi prazerosa a sensação que lhe possibilitou tal momento a ludicidade tem como característica lidar com as emoções e por isso traz à tona sentimentos de alegria companheirismo e cooperação mas também evoca sentimentos de medo ansiedade e frustração por isso a ludicidade é uma possibilidade pedagógica que é fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem como a música A arte o desenho A dramatização a dança entre outros torna significativo os conceitos a serem trabalhados.

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área da definição de objetivos organização de espaços da seleção e da escolha de brinquedos adequados e olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

Nessa perspectiva é importante que o educador tenha clara essa diferenciação pois muitas vezes o jogo é utilizado como o objetivo de ensinar sem que o professor tenha claro que realmente pretende estimular em relação ao processo ensino e aprendizagem.

Desta maneira, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

Para Campagne (1989 apud (KISHIMOTO, 2011, p.113):

A atuação do professor incide sobre a valorização das características e das possibilidades dos brinquedos e sobre possíveis estratégias de exploração o docente nesse sentido pode oferecer informações sobre diferentes formas de utilização dos brinquedos ampliando o referencia infantil é importante que os brinquedos oferecidos às crianças reconheçam e valorizem os aspectos culturais da própria região explorando suas origens seus materiais sua estética e sua história.

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades aos pensar em

atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que este trabalho é relevante para o contexto escolar pois pode fornecer orientações de como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem e na utilização desta ferramenta de maneira correta. Finalmente, este trabalho é importante pois irá enriquecer o trabalho pedagógico na educação infantil.

Foi verificado que o brincar envolvendo os jogos, brinquedos e brincadeiras é uma ferramenta relevante para o processo de aprendizagem, visto que auxilia nas relações do professor com o aluno, além de promover o desenvolvimento social, corporal e psíquico. Foi possível averiguar as fases do desenvolvimento da criança em idade escolar, mostrando uma intensa evolução das competências intelectuais, motoras e sociais

O primeiro objetivo proposto neste trabalho foi o de identificar de que forma a ludicidade esteve presente na antiguidade até os dias atuais, desvendando de que maneira o lúdico foi importante para a evolução da sociedade, descobrindo como as leis e diretrizes foram influentes para a educação atual.

O segundo objetivo buscou mostrar a definição dos jogos, brinquedos e brincadeiras e suas diferenças apresentando de forma abrangente como estes recursos são importantes para a aprendizagem das crianças em idade escolar, ainda no segundo capítulo foi demonstrado como se dá as fases do desenvolvimento infantil e como são as suas etapas.

No terceiro capítulo foi explicitado como se dá a relação do professor /aluno na educação infantil nos dias atuais, e como o educador se relaciona com o educando, descrevendo como é o método de suas aulas e como o jogo, o brincar, pode auxiliar nesta relação.

Os resultados demonstraram que através desta pesquisa pode-se verificar a influência do brincar e do aprender na educação infantil, desde a antiguidade até os dias atuais, onde o brincar é imprescindível na vida da criança e a brincadeira é um meio que a criança utiliza para desenvolver, aprender a se conviver com as outras crianças e com o mundo em que esta inserido. Vale salientar que as escolas de educação infantil devem perceber a criança como um todo, bem como todos seus

aspectos afetivos, emocionais, sociais e culturais, oferecendo à criança um ambiente de qualidade e favorecedor para o desenvolvimento da criança, além de estimular as interações sociais e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, pois é por meio da intermediação do educador que o brincar torna momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas.

Considerando esses aspectos, com base nas pesquisas sobre a relevância do brincar na educação infantil, pode-se obter um resultado satisfatório dos objetivos propostos, na busca por uma identidade infantil de qualidade, somado ao desafio do estudo, pois além de proporcionar um grande aprendizado sobre o assunto abordado, foi uma superação pessoal enquanto futura professora da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental **Estatuto da criança e do adolescente** : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação ; n. 83).Disponível em:<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adol_escente_9ed.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL.. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm> . Acesso em: 11 jul. 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVICCHIA, D.C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**.In: Universidade Estadual Paulista [Unesp]; Universidade Virtual Do Estado De São Paulo [Univesp] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.v.1.Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>.Acessoem: 17 jul. 2022.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671994000100015>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DIAS, I. S.; CORREIA, S.; MARCELINO, P. **Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância**. Revista

Eletrônica de Educação. v. 7, n. 3, p.9-24. ISSN 1982-7199. 2013. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/483>>. Acesso em 14 jul. 2022.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender, O resgate do jogo infantil**, Ed. Moderna, São Paulo, 1996.

HALL, C. et. Alli. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed- São Paulo: Cortez, 2011.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

LEONTIEV, A. N. VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Disponível em:<<http://www.unifalmg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MEIRA, A. M. B. **os brinquedos e a infância contemporânea**. Psicol. Soc. Porto Alegre, v.15, n.2,2003. Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NAVARRO, M. S. **O brincar na educação infantil**. Educere, p. 2124-2137, out. 2009. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf>. Acesso: 26 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsk: Aprendizagem e Desenvolvimento um Processo Sócio - histórico**. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000241&pid=S01024698200900020001100018&lng=en>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Disponível em:<<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%AAs-desde-a-escola.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ªed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

RAU, M. C. T. **D. A Ludicidade na Educação:uma atitude pedagógica** Curitiba: lbpex, 2012.

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R de. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, Florianópolis (SC), v. 06,n. 2. p. 20. 2011.Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/19400>. Acesso em: 14. jul .2022.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Maria do Carmo Ribeiro Costa Sávio

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-Graduação em Gestão Escolar e em EJA – Educação para Jovens e Adultos,

RESUMO

O presente estudo trata sobre a educação ambiental e sua proposta pedagógica contribuindo significativamente na formação do aluno e também em configurar uma conscientização sobre a necessidade de se preservar o meio ambiente garantindo qualidade de vida para a geração atual e futura. O trabalho com reciclagem é um importante meio para promover essa necessidade de conservação dos recursos ambientais não renováveis de modo que o reaproveitamento ensina as crianças a necessidade de se utilizar os materiais de forma consciente prevenindo o desperdício. Neste trabalho tem-se como objetivo ensinar aos alunos o processo de reciclagem. Dentre os objetivos específicos conceituar reciclagem; analisar papel da educação ambiental na Educação Infantil; despertar a consciência ambiental nos alunos com um trabalho voltado para a cidadania. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

Palavras Chave: Educação Ambiental; Proposta Pedagógica; Conscientização; Educação.

INTRODUÇÃO

A maior parte dos professores tem procurado garantir o cumprimento de sua missão, que é desenvolver nas suas crianças a consciência e o cuidado com o meio ambiente.

A partir da educação ambiental torna-se possível elaborar inúmeros conhecimentos, atitudes além de habilidades que se desdobrarão em práticas voltadas para a realização da cidadania garantindo uma sociedade desenvolvimento e ambientalmente sustentável.

A educação ambiental nesse contexto não se limita a ser um conteúdo meramente transversal, implicando também numa conjuntura de concepções, que direcionam para a melhoria em termos de qualidade de vida aliada a preservação do meio ambiente de forma equilibrada para todas as pessoas e para os seres vivos de uma forma geral. A educação, tem sua contribuição na construção dessa sociedade, uma vez que implica na necessidade da realização de um trabalho qualitativo com as crianças para que estas aprendam desde cedo atitudes ambientalmente viáveis.

Ocorre que os primeiros anos da vida de uma criança é inegavelmente a melhor fase para inculcar nela atitudes e valores que irão construir uma personalidade positiva. Neste período, os valores e atitudes desenvolvidos serão determinantes para seu futuro comportamento ético e moral por toda sua vida. Logo, as gerações vindouras devem ser conscientizadas e educadas para zelar pelo planeta – trabalho esse a ser realizado no contexto da Educação Infantil, a partir do estudo da natureza assim como da interdependência existente entre o ser humano e o meio ambiente.

O trabalho com reciclagem é um importante meio para promover essa necessidade de conservação dos recursos ambientais não renováveis de modo que o reaproveitamento ensina as crianças a necessidade de se utilizar os materiais de forma consciente prevenindo o desperdício.

Neste trabalho tem-se como objetivo ensinar aos alunos o processo de reciclagem. Dentre os objetivos específicos conceituar reciclagem; analisar papel da educação ambiental na Educação Infantil; despertar a consciência ambiental nos alunos com um trabalho voltado para a cidadania.

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 tem como princípios básicos um enfoque humanístico e participativo, respeitando a pluralidade de idéias e também concepções pedagógicas, sob a perspectiva de inter, multi e conforme dita a tendência atual educacional, a transdisciplinaridade.

Neste contexto vincula-se a ética, a educação, o trabalho e não menos importante as práticas sociais como garantia de permanência do processo educativo aperfeiçoando a qualidade de vida e promovendo conscientização ambiental.

Por meio de uma abordagem articulada das questões ambientais locais de modo a situar o educando em seu ambiente, em sua realidade e com ela estabelecendo uma íntima ligação, abrangendo posteriormente para as questões ambientais no âmbito regional, nacional e também global por meio da promoção do

reconhecimento e respeito à pluralidade como um direito assegurado a todos os elementos constituintes de um ecossistema e também a diversidade tanto individual quanto cultural (CARVALHO, 2011).

Vale dizer que apesar da Educação Ambiental se constituir em um processo que obedece a etapas caracterizadas como dinâmicas, extremamente integrativas, transformadoras, participativa (principalmente em termos de coletividade), abrangente, globalizador (conforme as principais tendências mundiais), permanente e contextualizadora ocorrem um fator que se mostra como um contrassenso em relação a estas definições (GONÇALVES, 2012).

É importante neste aspecto entender a Educação como um importante instrumento auxiliador no processo de gestão ambiental, celebrando e ressaltando a premente necessidade de se criar espaços democráticos para que livremente seja exercido o poder de gestão.

Trata-se de um contexto que induz toda a comunidade educacional a compartilhar informações e também experiências a respeito das questões envolvendo a conservação do meio ambiente e a educação de modo a preparar as próximas gerações neste sentido.

É também um envolvimento bastante complexo e em larga escala das comunidades locais, também de todas as informações de que se mostrem necessárias para a compreensão da complexidade destas questões, assim como promover a criação de espaços de decisão quanto às políticas públicas que devem ser adotadas com a parceria entre população e órgãos públicos.

Conforme se sucedeu no momento da elaboração da denominada Agenda 21 Brasileira, que teve a conclusão de seus trabalhos em julho do ano de 2002, diversos apontamentos muito importantes ao respeito da dimensão política sob o ponto de vista do desenvolvimento sustentável que, em muitos momentos ao longo do documento não estão diretamente relacionadas com o tema educação, devem ser esclarecidas nesta pesquisa conforme Mandarino:

O planejamento governamental deve ser um processo de negociação permanente entre o Estado e as instituições da sociedade (...) negociar é assumir as diferenças e reconhecer nos conflitos de interesse a essência da experiência e dos compromissos democráticos. As lutas, os conflitos e as dissidências são formas pelas quais a liberdade se converte em liberdades públicas concretas. Desse modo, o compromisso democrático impõe a todas as etapas do processo de planejamento o fortalecimento de estruturas participativas e a negação de procedimentos autoritários, que inibem a criatividade e o espírito crítico (MANDARINO, 2013, p. 34)

Infere-se neste documento referências ao tema educação ambiental mas de forma implícita como se comprova ao mencionar o processo educativo que atende a requisitos necessários à implementação das propostas que podem promover uma transformação em relação à questão e que estão inseridas no “Objetivo 20 – Cultura cívica e novas identidades na sociedade da comunicação - A formação do capital social” conforme a página 86-87 do documento a saber:

A longa crise do Estado em países onde o setor público foi o grande propulsor do desenvolvimento, gerou um vácuo político que só poderá ser preenchido com o fortalecimento e a capacitação da sociedade civil para dividir responsabilidades e conduzir ações sociais de interesse público.

Ainda em autores como Jara denota-se sobre o que se propõe no documento anterior como:

Desenvolver o capital social representa um investimento diferente da natureza produtiva. Constitui habilidade e a capacidade dos membros comunitários e das organizações para trabalhar e lutar juntos, conscientes do novo conceito de riqueza presentes no capital social (JARA, 2001, p. 112).

Com base nas afirmações deste autor, conclui-se que o capital social em tempos de globalização e desafios a serem enfrentados pela educação ambiental como forma de assegurar a continuidade da vida no planeta e também o crescimento econômico sustentável, verifica-se que este se transforma em um recurso estratégico para o exercício do poder e de forças políticas de modo a exercer influência no destino das nações.

Nesse sentido, a Agenda 21, se constitui em instrumento que inviabilizará e implementará a sustentabilidade de uma política coerente e voltada para a preservação ambiental e para o desenvolvimento econômico com respeito ao meio ambiente.

De toda sorte, educação ambiental ainda não consiste em um conceito totalmente solidificado na mente da sociedade e também das crianças uma vez que sua implementação se dá de forma fragmentada (mesmo nos discursos). A impressão que se tem é que não é um problema tão grave e tão iminente em nossa sociedade como se ela ainda não tivesse despertado para o problema – algo que ocorre distante dos grandes centros (SILVEIRA, 2013).

Ressalte-se que essa “visão fragmentada” em muito prejudica os educandos que são os futuros transformadores de um novo processo educativo, abrangendo as tendências desenvolvimentistas que implementarão as políticas ambientais futuras.

VALORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Finalmente, com relação aos valores, não há que se negar o fato de que estando em uma sociedade que é totalmente voltada para o consumo, tendo este como valor predominante e o verbo dominante é o TER, pressupondo uma competição acirrada, uma dominação sem precedentes e o descarte indiscriminado, além de fatores já tratados anteriormente nesta pesquisa como a comodidade, a pressa diária e a falta de tempo só contribuem para reforçar negativamente as atitudes e o estilo de vida, além de um padrão cultural.

Essa visão essencialmente capitalista e a cultura de massa em voga atualmente não permite ao ser humano refletir e questionar-se intimamente a respeito dos valores pregados pela Educação Ambiental. O que ocorre de fato, é uma tendência à repetição de modelos prontos sem questionar sobre os fatores e o impacto de tais práticas ao meio ambiente.

Neste sentido, Catalão citado por Lages preleciona que:

O homem contemporâneo e urbano preferiu conferir às dimensões externas o núcleo da sua identidade. Desenraizado dos ciclos da natureza terminou por renegar a natureza que o conforma. Todavia, em algum lugar de si mesmo parece aguardar um evento ontológico capaz de despertar a lembrança da natureza esquecida-uma sorte de revelação da sua origem e destino. Este ser, 100% cultural como entende Edgar Morin procura uma epifania do seu próprio ser por intermédio do reencantamento do mundo (CATALÃO, 1992 citado por LAGES, 1998, p. 34).

Finalmente, a questão dos resíduos encontra seara na explicação de “falta de cuidado” com o meio ambiente ao passo que o homem se vê como um ser único, individual autônomo e que tem seu pensamento voltado apenas para si próprio considerando os resíduos sólidos como um produto de algo que não faz parte de seu meio e que não lhe pertence.

De outro lado, à medida que ocorre uma transformação no pensamento dominante a exemplo “do colocar o lixo debaixo do tapete” ou no lixão e dessa forma pensar que se está livre dele para o resto da vida, é que ocorre a mais importante das transformações, ou seja, de que se trata de um problema sério e presente na vida da sociedade moderna (SACHS, 2016).

Em um ponto de vista classificado como sistêmico, tem-se a compreensão de que sob qualquer ponto de vista independentemente de onde sejam depositados os resíduos eles estarão sempre presentes no planeta, pelo fato dele pertencer ao todo.

Nesse sentido, a Educação Ambiental torna-se um caminho para que o ser humano compreenda vivencialmente, que os valores podem e devem ser mudados, gerando a consciência da necessidade do cuidado, em sua relação de pertencimento com o outro e com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho conclui-se que a Educação Infantil constitui um momento importante no desenvolvimento da criança e uma oportunidade singular para inculcar nela o pensamento ecológico e a necessidade de preservação do meio ambiente.

Através de um trabalho lúdico é perfeitamente possível fazer com que ela repense suas atitudes e dê exemplos para outras pessoas a respeito da preservação da natureza.

Fazer com que ela se preocupe com essa questão é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes e que se preocupam realmente com as demandas do mundo contemporâneo pautado pelo avanço acelerado tecnológico e pelo consumismo em larga escala.

Neste trabalho foram desenvolvidas algumas reflexões a respeito da educação infantil e seu papel em relação a vida e a formação da criança, onde é imprescindível proporcionar meios pedagógicos atraentes e condizentes com a realidade para um aprendizado efetivo.

Com relação a questão da reciclagem, foi possível esclarecer que é perfeitamente possível trabalhar com a reutilização de materiais confeccionando brinquedos.

Finalmente, é extremamente importante considerar que a função da escola não consiste apenas em transmitir conhecimentos técnicos e conteúdos pedagógicos, mas formar valores e concepções que contribuirão para oferecer apoio para a construção de uma sociedade mais justa, consciente, solidária e com oportunidades iguais para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** Porto Alegre: Ed.Universidade/ UFRGS, 2011.

GONÇALVES, C. W. **Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade.** In: QUINTAS, J. S. (Org). Pensando e praticando a educação ambiental. Brasília: Ibama, 2012.

MANDARINO, Adriana. **Gestão de resíduos sólidos. Legislação e práticas no Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado. CDS. UnB. Brasília. 2013.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir.** São Paulo: Vértice, 2016.

SILVEIRA, Caio Márcio. **Reciclagem, Participação política e gênero: as múltiplas faces de uma experiência local.** Mimeo, Porto Alegre. 2013.

VALLE, Cyro Eyer. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente.** São Paulo: Pioneira, 1995.

Revista AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:
Fone: 11-2947-3283
Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br
E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br
Rua Marquês de Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.