

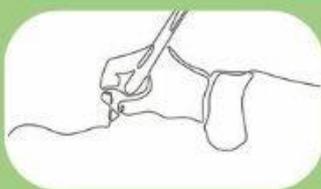
REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 5 - Número 1 Janeiro 2025

ISSN 2675- 9543



ESCOLA É LUGAR DE BRINCAR



revistaautenticos.com.br

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

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol. 5, n.1 (jan. 2025) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2025.

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. Ensino
da Língua Inglesa. 7. Alfabetização e Letramento. 8.
Inteligência Emocional. 9. Arte. 10. Língua Portuguesa. 11.
Psicomotricidade. 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

ESCOLA É LUGAR DE BRINCAR

A temática do brincar na Educação Infantil tem se tornado extremamente abrangente, visto que os pedagogos e estudiosos reconhecem unanimemente a importância da realização de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, as quais desempenham uma função sobretudo importante ao estimular inúmeros aspectos relacionados à criatividade, espontaneidade e inclusão, tornando-se, portanto, um poderoso instrumento na formação dos componentes psicomotores. Além disso, o brincar na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, evidenciando que, por meio dos jogos e brincadeiras a criança amplia sua afetividade e fortalece seus traços de personalidade, pois, ao brincar, ela manifesta seus desejos, seus sentimentos e suas emoções, aprendendo a se conhecer e se relacionar.

Dessa forma, as práticas educativas baseadas na ludicidade como jogos, brincadeiras, cânticos, danças, leituras, encenações, fábulas e faz de conta, já são reconhecidas como um recurso excelente nos aspectos da inclusão, do desenvolvimento cognitivo, físico e psíquico. Portanto, o brincar na Educação Infantil já se tornou algo não apenas normal, com também essencial no espaço escolar, sendo utilizado como uma estratégia muito eficaz no currículo escolar, visto que as crianças, mesmo brincando, estão aprendendo e se relacionando, especialmente porque ao brincar a criança vivencia experiências cheias de divertimento, prazer, humor, alegria e espontaneidade, e esta sensação de satisfação na realização das atividades contribui para que a criança desenvolva sua autoestima e seu autoconhecimento.

Esta combinação de sentimentos, emoções e vivências, tão importantes nessa etapa da vida escolar, precisa ser organizada e planejada pelos professores e gestores, para que as atividades não sejam realizadas com o propósito de promover uma distração das crianças ou funcionar apenas como mero passatempo, mas desenvolvida com objetivos pedagógicos previamente definidos. Assim, considerando que os jogos e brincadeiras permitem à criança criar, fantasiar, inventar, imaginar, aprender, construir, modificar e experimentar, as práticas pedagógicas construídas por meio da ludicidade propiciam a liberdade de expressão, favorecendo uma saudável troca de experiências em um espaço que estimula e promove o respeito, a inclusão, a aceitação e rejeita terminantemente toda e qualquer prática de bullying ou de manifestações preconceituosas em todos os sentidos.

Portanto, a Escola precisa ser, de fato, um lugar de brincar, porque ao desfrutar de atividades lúdicas em um ambiente favorável, num convívio saudável, com respeito às diferenças, automaticamente ocorrerá um aprimoramento significativo da aprendizagem e do desenvolvimento psicomotor. Assim, as escolas necessitam repensar seu conceito de redimensionamento dos espaços e tempos, tornando-os acessíveis ao brincar, ao jogo, à diversão e à leitura, favorecendo à descoberta da aprendizagem e desenvolvendo a linguagem, o pensamento, a atenção e a concentração das crianças. O espaço preparado para a criança deve estar de acordo com sua faixa etária, explorando os aspectos psicomotores e cognitivos, buscando alcançar todo o seu potencial. Este espaço deve ser amplo, colorido e repleto de materiais e objetos que a criança possa usufruir de maneira descontraída e proveitosa. O brincar na Educação Infantil proporciona, inegavelmente, experiências formidáveis que muito contribuirão para a formação de indivíduos autônomos e participativos dentro de uma sociedade que se transforma diariamente.

Fernando Piffer é formado em Economia, com Pós-Graduação em Redação e Oratória, e é editor 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

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 5, Número 1 (Janeiro, 2025) – 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– BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Zaira Rocha Crude

19– AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lídia Morais de Oliveira

33– A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO BRASIL: DESDE A ANTIGUIDADE ATÉ O MOMENTO ATUAL

Elaine Cristina Piffer

39– O TDAH: CONHECENDO PARA EVITAR AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO

Liliane Aparecida Spadoni

Talita Spadoni Piffer

83– OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS

Maria Aparecida dos Santos

102–A NECESSIDADE DE UMA PARCERIA EFETIVA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Ana Lúcia de Souza

114– INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: UMA ATIVIDADE CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA NAS ESCOLAS

Rosana Gomes

141– O IMPACTO POSITIVO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Souza da Silva



BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Zaira Rocha Crude

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

RESUMO

O propósito deste artigo é reassaltar a enorme contribuição que as brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas proporcionam às crianças na etapa da Educação Infantil, especialmente na área do desenvolvimento psicomotor, visto que por meio destas atividades a criança se expressa, se movimenta, se diverte, se alegra, mas, principalmente, a criança desenvolve aprendizagens e autoconhecimento. Dentre os benefícios que já são plenamente reconhecidos pelos educadores, cabe destacar também aqueles relacionados à psicomotricidade, que possui importante papel na formação do esquema corporal, lateralidade e noção espacial, uma vez que estes componentes são plenamente estimulados durante a prática de atividades lúdicas como brincadeiras e jogos, impactando positivamente o crescimento físico e cognitivo da criança. As brincadeiras e os jogos trazem satisfação e prazer às crianças, gerando momentos de espontaneidade e intensidade, e elas passam a identificar as coisas que as rodeiam, suas reações e interpretações de mundo, além de compreender como pensam as pessoas com as quais elas se relacionam, e como podem se apropriar da cultura que a sociedade proporciona. A aprendizagem que as crianças da Educação Infantil assimilam nessa etapa educacional por meio de jogos e brincadeiras é indiscutível, portanto, tais atividades não devem ser empregadas com o intuito de passar o tempo ou apenas distrair as crianças, pelo contrário, nestes momentos os educadores devem estar trabalhando conteúdos pedagógicos previamente estipulados, tendo em vista que, mesmo durante as brincadeiras a criança está desenvolvendo elementos psicomotores e construindo aprendizagens. Ao brincar, as crianças experimentam momentos de criatividade, nos quais ela expressa seus sentimentos, suas emoções, seus desejos e suas preferências, e o faz criando, correndo, fantasiando, imaginando, saltando e dançando. Ela também manifesta traços da sua personalidade, aprimora sua atenção, memória, afetividade, espontaneidade, inovação e autoconhecimento, visto que nesses momentos ela começa a

adquirir um maior conhecimento do seu corpo, dos seus limites e de suas capacidades. Torna-se importante que o professor interaja positivamente com a criança, motivando-a e incentivando-a para que os propósitos pedagógicos sejam alcançados, proporcionando experiências excelentes e contribuindo para a formação de indivíduos independentes e participativos na sociedade moderna.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Psicomotricidade; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A importância da Educação Infantil no desenvolvimento educacional do indivíduo tem crescido a cada ano, especialmente porque nessa etapa da jornada estudantil a criança se depara com uma circunstância totalmente nova e adversa, e, por ser ainda muito nova, vivenciar essa mudança de ambiente, ou seja, sair do espaço e aconchego da família, e se aproximar do ambiente escolar, provoca uma transformação bastante intensa para ela. Nessa fase, a criança está em plena construção do seu processo de formação e crescimento, ou seja, ela vai se desenvolvendo fisicamente, psicologicamente e cognitivamente, e, dessa forma, a legislação educacional brasileira se atenta a este fato, e busca, especificamente, proporcionar o desenvolvimento integral da criança *“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 elementos são trabalhados integralmente durante a prática das atividades lúdicas, especialmente nos jogos e brincadeiras que são aplicados no ambiente escolar.

Nesse sentido, os educadores estão buscando cada vez mais aplicar conteúdos pedagógicos previamente planejados nas atividades lúdicas, e, dessa forma, alcançar os objetivos educacionais que a LDBEN orienta, por esta razão, as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras não podem ser praticados sem que haja uma intencionalidade por trás, ou seja, estas atividades não podem ser apresentadas às crianças com o objetivo de somente passar o tempo ou meramente distraí-las, porém, utilizar estas práticas sempre com objetividade, focando no conteúdo pedagógico que se pretende transmitir. Portanto, ao se desenvolver atividades lúdicas no espaço escolar, o professor deve ter em mente que existe uma função pedagógica a se

trabalhar, e nesse contexto, ele deve se valer da alegria e do prazer que estes momentos trazem às crianças para oportunizar os elementos importantes necessários às crianças dessa faixa etária, como aprendizagens, desenvolvimento psicomotor, socialização, conhecimento do próprio corpo, autoestima entre outros.

É inquestionável que, enquanto brinca, a criança não apenas se diverte, mas experimenta uma gama enorme de vivências que aprimoram o seu desenvolvimento, por isso o professor deve sempre promover brincadeiras e jogos na Educação Infantil, estimulando essa prática e considerando que o valor destas atividades não se encontra na brincadeira em si, mas naquilo que se pretende alcançar por meio delas, ou seja, além da aprendizagem planejada, é necessário estar atento aos aspectos psicomotores que o movimento corporal das crianças está refletindo. E, nesse sentido, os elementos que a psicomotricidade apresenta são fundamentais para que o professor possa caracterizar se o desenvolvimento físico e emocional das crianças está sendo construído de forma satisfatória, ou se a criança está apresentando dificuldades que necessitem de algum tipo de intervenção psicopedagógica, por isso, estar atento às reações que as crianças manifestam durante as práticas, é imperativo aos professores.

Na fase da Educação Infantil, os aspectos psicomotores ganham especial destaque, uma vez que elementos como lateralidade, orientação espacial, noção temporal, percepções sensoriais e equilíbrio são componentes desenvolvidos nessa fase educacional. Além desses aspectos relacionados ao movimento do corpo, existe ainda a abordagem quanto aos aspectos de socialização que as atividades lúdicas proporcionam, uma vez que as brincadeiras e jogos promovem, principalmente, relacionamentos coletivos, os quais impactam em aspectos importantes como trabalho em grupo, respeito aos colegas, aos professores e às regras estipuladas, bem como valores importantes como bullying, respeito às diferenças e inclusão. É fundamental compreender que as atividades lúdicas também contribuem para que a criança passe a conhecer seu próprio corpo, suas capacidades e seus limites, além de identificar aspectos emocionais importantes como sentimentos, emoções, tanto de si quanto das demais pessoas com quem se relaciona no ambiente escolar. Estes aspectos são imprescindíveis para que a criança desenvolva seu autocontrole e aumente a sua autoestima, componentes necessários para o seu futuro como cidadão autônomo e profissional ativo num mundo corporativo cada vez mais exigente.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas educacionais pautadas na ludicidade no período da Educação Infantil trazem consigo, além de momentos repletos de descontração e alegria, também uma carga significativa de teor pedagógico, viabilizando experiências em que a criança aprende brincando, e nessas brincadeiras ela desenvolve sua criatividade, espontaneidade, socialização e, no movimento do corpo, ela tem sua psicomotricidade trabalhada. Dessa forma, algumas pessoas entendem as atividades lúdicas como algo desprezioso e pouco produtivo, todavia, os educadores enxergam a ludicidade na Educação Infantil com outros olhos.

“...brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade por intermédio do brincar são de fundamental importância para a formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social. A importância do brincar é enfatizada em todas as fases da vida, portanto, este exercício de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente, está longe de ser algo improdutivo” (PORTO, 2002, p. 52).

Nesse sentido, a contribuição que as atividades lúdicas promovem para a Educação Infantil é inquestionável, sua prática deve ser estimulada e encorajada, especialmente por se tratar de uma experiência totalmente própria da criança, e quando ela realiza estas atividades ela sente prazer, e esse aspecto precisa ser considerado para agregar valor pedagógico às brincadeiras, para que não se tornem apenas momento de passatempo, mas para trabalhar conteúdos que a criança absorve, além dos aspectos psicomotores que o movimento do corpo viabiliza, contribuindo para aprimorar seu desenvolvimento psicomotor assim como fortalecer seus relacionamentos e integrá-la plenamente ao ambiente escolar.

A prática de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas que a criança realiza no seu cotidiano escolar possibilita o aperfeiçoamento de vários componentes físicos e sensoriais, que impactam diretamente os aspectos relacionados à percepção, força, resistência e habilidades motoras. As brincadeiras também influenciam positivamente no processo de aprendizagem das crianças, especialmente nessa etapa fundamental da jornada estudantil que é a Educação Infantil.

“Por meio 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. 4).

Outro ponto importante a se considerar é o fato de que ao realizar práticas lúdicas na etapa da Educação Infantil a criança aprende a respeitar regras e a respeitar o outro, aprendendo a repartir, a aguardar a sua vez, a desenvolver componentes como empatia, autocontrole e respeito às diferenças, relacionando-se de maneira apropriada com seus pares e com seus professores. Além disso, as brincadeiras e os jogos influenciam na maneira como a criança se expressa, tornando essa ação mais fácil a cada dia, além de possibilitar que ela saiba ouvir, respeitar, discordar, defender seus pensamentos e opiniões num ambiente saudável e coerente com os ideais da instituição de ensino.

“Brincando, a criança se prepara para a vida, pois é por meio da atividade lúdica que ela vai experimentando aspectos do mundo à sua volta, e descobrindo como as coisas funcionam. Quando a criança brinca, ela adentra, de forma simbólica, no mundo dos adultos, fazendo com que ela tenha que lidar com situações complexas e tenha de tomar decisões difíceis. 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).

Os jogos e brincadeiras, assim como as demais atividades lúdicas como dança, teatro, cânticos e contação de histórias, também proporcionam às crianças a possibilidade delas se expressarem livremente, de manifestarem suas emoções, sentimentos, vontades e preferências. Nesse contexto, elas desenvolvem sua personalidade, criatividade e visão do mundo, conhecendo novos significados e novas possibilidades em cada nova situação a que elas se submetem. Conforme os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas vão sendo introduzidos nas práticas pedagógicas, começam a ocorrer uma infinidade de benefícios que contribuem para a ampliação da aprendizagem e para a construção de elementos importantíssimos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança.

“Através do brincar a criança pode desenvolver áreas da personalidade como inteligência, afetividade, criatividade além de capacidades importantes como atenção, memória, a imitação e a imaginação. Acrescenta-se que as brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Assim, brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver as habilidades motoras e rudimentares” (GALLAHUE, 2013 p. 49).

É indiscutível que, enquanto brinca, a criança está vivenciando uma enorme diversidade de experiências bastante intensas, por isso, torna-se fundamental que o professor incentive e promova os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, considerando sempre que no ensino lúdico o que realmente importa não é a performance, mas alcançar os objetivos pedagógicos para os quais aquela brincadeira ou atividade lúdica foi ministrada, tanto no aspecto da aprendizagem quanto no desenvolvimento da psicomotricidade. Portanto, as atividades lúdicas tendem a produzir elementos significativos relacionados ao movimento do corpo, impactando severamente os componentes psicomotores das crianças, por esse motivo, os professores devem estar sempre atentos a estes aspectos.

A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA E EDUCAÇÃO INFANTIL

É possível conceituar a psicomotricidade como sendo o campo da ciência que estuda as relações entre a atividade psíquica e as atividades motoras, considerando que a atividade psíquica engloba elementos extremamente importantes como as sensações, sentimentos, emoções, medos e afetos. Todavia, no que se referem às práticas motoras, estas afetam fortemente a relação entre os cinco subsistemas motores neurológicos, ou seja, piramidal, extrapiramidal, cerebelar, reticular e medular. Dessa forma, é possível concluir que a prática psicomotora torna-se a materialização das atividades psíquicas.

“A psicomotricidade é constituída por um conjunto de conhecimentos psicológicos, biológicos, fisiológicos e neurológicos que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar a atividade motoar humana com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e das pessoas” (FONSECA, 2008, 86).

Nesse sentido, cabe destacar que o desenvolvimento psicomotor está plenamente relacionado com o processo ininterrupto de amadurecimento e aperfeiçoamento corporal, que tem seu ponto de partida na concepção, e tem no corpo humano o elemento no qual se configuram a obtenção das aquisições biológicas e cognitivas. As atividades psicomotoras também contribuem para a construção de um desenvolvimento afetivo entre as pessoas, por meio do contato físico, do compartilhar das emoções por intermédio de ações coletivas. Portanto, o objetivo fundamental da psicomotricidade é desenvolver todas as possibilidades motoras e criativas da pessoa, de modo pleno, considerando o movimento corporal em todos os seus processos.

“O principal objetivo da psicomotricidade 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).

Até algumas décadas atrás, o propósito específico da psicomotricidade era trabalhar os aspectos relacionados à abordagem corretiva, ou seja, atuar nas frentes relativas à correção de debilidades, dificuldades, fragilidades ou deficiências que o indivíduo apresentasse. No entanto, nos dias de hoje, o olhar sobre a psicomotricidade ganhou novos contornos, e já ocupa uma posição de destaque no cenário educacional, especialmente na Educação Infantil, uma vez que já se reconhece a relação do desenvolvimento cognitivo e emocional com os mecanismos do movimento corporal. Dessa forma, a importância da psicomotricidade se dá pelo entendimento de que ela é a ação do sistema nervoso central que processa o movimento, praticado pelas pessoas mediante padrões motores que envolvem velocidade, tempo e espaço, ou seja, movimentos estruturados, integrados e adaptados nas experiências individuais ou coletivas que a pessoa realiza. Assim, a psicomotricidade viabiliza ao aluno disponibilizar as condições mínimas necessárias para que ele tenha um aproveitamento escolar favorável e um desenvolvimento físico satisfatório.

“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. 101).

Apesar de num primeiro momento a psicomotricidade parecer se ocupar unicamente com essa dinâmica relacionada ao corpo e ao movimento em si, na verdade ela é responsável também pela parte mental e pelo comportamento do indivíduo, ou seja, pelas ações e reações que ele realiza segundo suas emoções.

“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).

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA PRÁTICA DE BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo o valor que as brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas proporcionam às crianças da Educação Infantil, as autoridades governamentais relacionadas à Educação compreendem que estas atividades são essenciais para a aprendizagem destas crianças. Nesse sentido, é fundamental que os professores se utilizem dessas práticas, reconhecendo sempre que se trata de um instrumento de grande utilidade para o desenvolvimento dos seus alunos, especialmente porque o aprendizado é construído de maneira descontraída, alegre e prazerosa.

Os jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas desenvolvem o conceito de ensino-aprendizagem de um modo envolvente, muito mais próximo da vida real, o que possibilita que a criança estabeleça uma intensa relação entre a realidade e a fantasia, tornando-se, então, fundamental a importância de aplicar os elementos lúdicos em sala de aula como um potente e estratégico instrumento de orientação pedagógica. Além disso, importa destacar que o ensino lúdico na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento físico e sensorial da criança, além dos aspectos ligados à parte emocional e social, o que torna ainda mais importante o uso de práticas lúdicas como eficiente recurso pedagógico.

“O impacto das práticas lúdicas é tremenda, pois 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” (BARRETO, 2000 p.49).

Tendo em conta toda essa relevância, torna-se extremamente necessário que o professor assuma um papel efetivo nesse processo, interagindo, buscando novas possibilidades, facilitando as interações e aplicando atividades pertinentes. Por isso, ele deve estar atento para as constantes atualizações dos recursos a serem utilizados, para que sejam apropriados e possam despertar o interesse e estimular as crianças ao aprendizado. O professor deve motivá-las e auxiliá-las em suas dificuldades, e essa cooperação cria um contexto favorável à descoberta de novas experiências.

“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 e autonomia. 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).

Para que o processo seja de fato efetivo, o professor deverá se valer de sua criatividade e comprometimento e transformar o espaço escolar, tornando-o um ambiente totalmente adaptado para brincadeiras e jogos, podendo separar ambientes por meio de mesas e cadeiras. Fora das salas de aula as brincadeiras tendem a ocorrer de uma maneira mais espontânea, especialmente no pátio, onde as atividades físicas predominam. Portanto, na Educação Infantil, as atividades lúdicas adquirem protagonismo e devem integrar o programa de atividades curriculares, estabelecidas mediante um planejamento orientado para esse fim, de maneira que os resultados esperados sejam plenamente atingidos.

“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, 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).

Nesse contexto, o professor precisa incorporar o maior número de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas diversas em suas práticas pedagógicas, reconhecendo que tais atividades não devem ser realizadas como um mero momento de distração, mas sim fazer parte do cotidiano escolar, sendo bem elaboradas e planejadas, tendo uma finalidade educacional específica. A função do professor nesse contexto é fundamental, organizando o espaço, interagindo junto às crianças, despertando a motivação e o interesse de seus alunos, construindo uma relação afetiva e funcional, o que contribuirá para o crescimento dos seus alunos em todas as esferas.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO EFICIENTE ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Reconhecendo que os jogos e brincadeiras consistem em atividades orientadas visando objetivos pedagógicos pré-determinados, e que, portanto, não podem ser realizadas de maneira aleatória e sem propósito estabelecido, o professor deve ter em mente que somente distrair as crianças não é suficiente para conquistar os objetivos que ele almeja.

“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, 2000, p. 28-29).

Nesse sentido, o professor deverá procurar por atividades novas e interessantes, que façam sentido para as crianças da Educação Infantil, especialmente nesse momento atual em que os avanços tecnológicos permeiam o universo infantil de maneira tão

completa, portanto, o professor deve estar conectado a este cenário e contextualizar seus conteúdos.

“As atividades lúdicas devem permitir 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).

É importante destacar que ao aplicar brincadeiras e jogos para os alunos da Educação Infantil o professor precisa ter total domínio e embasamento, uma vez que é uma condição básica que o jogo seja proposto às crianças mediante um objetivo claro e definido, pois o processo de aprendizagem se estabelece a partir do momento em que o aluno compreende a proposta do jogo, e, para alcançar os objetivos pedagógicos, o professor deverá se consolidar como mediador do processo, preparado para realizar as intervenções que se fizerem necessárias para que o seu planejamento se cumpra perfeitamente.

“Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências sobre 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).

Muitas são as atividades lúdicas que podem ser praticadas na Educação Infantil e que estimulam a participação das crianças: Cabra-Cega, Quebra-Cabeças, Siga o Mestre, Empilhar Caixas, Amarelinha, Jogo da Memória, Labirinto, entre outros. Para estas atividades os materiais necessários são poucos e suficientes, com algumas fitas, bexigas e caixas já é possível promover a prática, atentando-se sempre para o objetivo que está por trás da atividade, e deixar a criatividade se desenvolver livremente.

Os jogos contribuem para despertar a atenção e a curiosidade da criança, permitindo que o desenvolvimento de suas habilidades e seus conhecimentos numéricos

e de raciocínio lógico se desenvolvam. As brincadeiras de roda, muito comuns para as crianças dessa faixa etária, proporcionam momentos de descontração e socialização, fortalecendo laços de amizade e manifestações de afeto. As músicas infantis auxiliam na memorização e também estimulam o relacionamento com seus pares. A leitura de histórias infantis como contos de fadas e de faz de conta ressaltam aspectos como atenção e concentração, além de ampliar a capacidade de imaginação e compreensão.

Cabe ressaltar a importância do jogo da memória no contexto da Educação Infantil como excelente recurso didático-pedagógico, sendo estratégia pedagógica importantíssima para a alfabetização, auxiliando na construção da base alfabética, ou seja, no desenvolvimento dos níveis da escrita e leitura pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética), e também da base ortográfica. Dentre as expectativas que o jogo da memória apresenta estão: observar e analisar o desempenho do aluno sob a perspectiva das relações e esquemas que utiliza, a maneira como trata as dificuldades, a linguagem verbal e corporal que emprega, como cumpre as regras estabelecidas e como tenta burlá-las e como está manifestando concentração, memorização e socialização.

“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).

De um modo geral, as brincadeiras e os jogos na Educação Infantil permitem que os professores identifiquem facilmente elementos importantes para o desenvolvimento dos alunos como: participação, respeito às regras do jogo, respeito aos direitos dos colegas liderança, timidez, interesse e muitos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo foi desenvolver considerações e reflexões sobre a importância dos jogos e brincadeiras para as crianças na etapa da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, além dos consideráveis benefícios que esta ferramenta oferece nos aspectos cognitivo e emocional das crianças nesse momento inicial da sua jornada estudantil. Com essa

compreensão, os professores têm procurado apresentar experiências pautadas na ludicidade, em especial os jogos e brincadeiras, buscando introduzir no currículo pedagógico práticas que visem desenvolver a aprendizagem de modo alegre e descontraído. Cabe aos jogos a tarefa de oferecer situações-problema, para aprimorar conteúdos e preparar o aluno para aprender os conteúdos e as experiências que o professor planejou. As brincadeiras, componente bastante comum ao universo infantil, devem estar também presentes espaço escolar desde os anos iniciais. Dessa forma, a criança terá liberdade para se expressar livremente, por meio de práticas repletas de espontaneidade criatividade e inovação, as quais as manterão focadas e concentradas.

Quando brinca, a criança expressa sua individualidade, sentimentos, emoções, vontades e preferências, e se diverte sem medo de cometer erros, assim ela participa, sonha, fantasia e cria, tudo de forma espontânea, o que contribui para que ela desenvolva seu aprendizado de um modo que faz total sentido para ela. Por isso, incentivar essas manifestações de liberdade é algo que professores e educadores devem fazer constantemente. Além disso, o professor necessita estar focado no conceito da educação pelo movimento, que consiste em um instrumento estratégico extremamente eficaz no processo pedagógico.

Dessa forma, jogos e brincadeiras não podem mais continuar sendo vistos como algo secundário, ou algo proposto apenas como passatempo, mas sim como eficiente ferramenta educativa, desenvolvida pela dinâmica do movimento, se constituindo num instrumento excelente para trabalhar os aspectos psicomotores das crianças. Todas essas características, sendo trabalhadas de maneira descontraída e espontânea, muito características dos alunos dessa faixa de idade, contribuirão positivamente para consolidar tanto o lado cognitivo quanto o psicomotor das crianças da Educação infantil.

Para que a escola alcance todos os objetivos planejados para as crianças da Educação infantil, se faz necessário engajamento e envolvimento de professores qualificados e comprometidos, conscientes do valor que as práticas lúdicas apresentam, e, dessa forma, preparar essas crianças para se tornarem pessoas autônomas e participativas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN), n. 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

CARVALHO, M. C. B. de. **A família contemporânea em debate.** São Paulo: Cortez, 2000.

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, n.01, 1ºSemestre de 2007.

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

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

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: Cultural RBL, 2009.

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

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos.** Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

MACHADO, J. R. M. e 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 – Ensaio 02.** Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 2ª ed. Curitiba, PR, 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, 1996.



AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lídia Morais de Oliveira

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Literatura Infantil; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Gestão Escolar; Artes para Crianças e Psicomotricidade.

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar algumas considerações concernentes às contribuições que o ensino da língua inglesa pode oferecer às crianças da Educação Infantil, especialmente quando se constata que o Inglês é o idioma mais falado no mundo, conforme dados da Enciclopédia Britânica, que é uma plataforma de dados voltada para a Educação, e apresenta um número de mais de 1 bilhão e duzentos milhões de pessoas não nativas, ou seja, inclui pessoas que falam o Inglês em todo o mundo. O idioma Mandarim também é falado por mais de 1 bilhão de pessoas, todavia, quase sua totalidade é utilizado pelos nativos chineses. Dessa forma, o Inglês tem se tornado extremamente importante para a comunicação mundial, principalmente nos dias atuais em que a globalização e as redes sociais têm aproximado as pessoas, encurtado as distâncias e ampliado a velocidade das comunicações. Nesse sentido, as corporações estão cada vez mais exigindo de seus profissionais uma fluência nesse idioma, sendo que se percebe facilmente que falar Inglês é um requisito que traz enorme vantagem competitiva, e os recrutadores darão sempre preferência aos profissionais que se encaixem nesse perfil. Considerando essa importância, além do fato de que a Internet está disponível às crianças, as quais manipulam seus celulares e tablets com incrível destreza, têm acesso aos mais diversos conteúdos e estão inseridas no dialeto conhecido como internetês, ou seja, um idioma próprio para os jovens, repleto de abreviações, emojis e sinais que eles compreendem muito bem. Nesse cenário, o Inglês possui grande valor, visto que muitas palavras desse dialeto informal são oriundas do idioma Inglês. Entretanto, há uma controvérsia a respeito de se ensinar o Inglês para crianças tão pequenas como as da Educação Infantil, pois alguns alegam que elas não estão preparadas ainda para essa carga pedagógica, outros, porém, defendem que aprender noções de Inglês é extremamente benéfico, como este trabalho intenta argumentar.

Palavras-chave: Inglês; Educação Infantil; Internet; Globalização.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa ressaltar as contribuições que o ensino da língua inglesa pode oferecer às crianças dessa etapa tão especial e tão desafiadora que é a Educação Infantil, período da formação escolar que trabalha com crianças de até seis anos de idade, e que são conhecidas também como creche ou pré-escola. Nessa etapa repleta de experiências, descobertas e desafios que a criança encontra na Educação Infantil, tudo acontece num contexto totalmente diferente para a criança, uma vez que ela sai do aconchego do ambiente familiar e passa a conviver no espaço escolar, com pessoas diferentes e regras distintas. Assim, para que ela se sinta acolhida nesse novo espaço, a escola precisa adequar seu ambiente de maneira tal que viabilize o desenvolvimento da criança, favorecendo o seu crescimento físico, mental, psicológico e emocional, e também a evolução da sua aprendizagem como um todo.

O cenário atual da Educação infantil tem sofrido enormes modificações, uma vez que os avanços tecnológicos têm tornado o mundo mais globalizado, e a Internet permite que as pessoas possam ter acesso a informações em tempo real, comunicando-se com qualquer parte do mundo de maneira instantânea. Essa comunicação globalizada acontece, com muita frequência, por meio do idioma Inglês, sendo que muitas expressões em inglês tornaram-se parte do vocabulário português, como: online, e-mail, chip, mouse, enter, e até a própria palavra “internet”. Portanto, a importância do idioma Inglês é incontestável, especialmente considerando que cada vez mais as empresas buscam profissionais que dominem a língua, pagando sempre melhores salários a estes trabalhadores.

Nesse contexto, seria bastante vantajoso iniciar o ensino da língua inglesa para as crianças logo na etapa da Educação Infantil, o que parece ser plenamente possível e imensamente benéfico, todavia, ainda que muitos estudiosos defendam que crianças bilíngues têm melhor aproveitamento escolar e maiores habilidades cognitivas, por outro lado, existem alguns que entendem que esse momento da vida da criança é repleto de novidades e aprendizagens diversas que já se tornam desafiadoras por si só, e que acrescentar mais carga pedagógica a crianças tão pequenas tende a ser prejudicial.

Dentro dessa controvérsia altamente polêmica, é importante destacar que, de fato, a Educação Infantil é uma etapa fundamental para a criança no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social, além de ser um período em que a descobertas expressivas são vivenciadas pela criança, as quais impulsionam sua criatividade, raciocínio e

memória. Nesse sentido, é inegável que as crianças que aprendem Inglês ampliam suas habilidades de comunicação, tornando-as mais comunicativas e mais empáticas, uma vez que elas se deparam com uma cultura diferente e cheia de curiosidades. Assim, considerando que as crianças potencializam significativamente a sua aprendizagem nessa etapa da caminhada escolar, especialmente por meio de atividades lúdicas planejadas e preparadas com o propósito de transmitir conteúdos pedagógicos, a Educação Infantil tem se tornado um momento bastante oportuno para o ensino do Inglês, preparando a criança para um futuro em que as oportunidades, serão indiscutivelmente melhores, em todas as áreas das suas vidas.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DA JORNADA EDUCACIONAL

A Educação Infantil é, reconhecidamente, uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças no período da primeira infância, que vai até os seis anos de idade, e no qual a aprendizagem se constrói por intermédio de estímulos produzidos por jogos, brincadeiras, musicalidade, artes e muitas outras práticas que despertam o interesse das crianças. Entretanto, não se pode negar que no período da Educação Infantil as crianças passam por mudanças desafiadoras, visto que elas a fazer parte de um grupo social diferente daquele ao qual elas já estavam inseridas, e passam a conviver com crianças e adultos diferentes, fazem descobertas inéditas e criam rotinas novas. Sendo este um momento difícil, é necessário que seja supervisionado pelos responsáveis pela criança, para que ela desenvolva essa transição tranquila e naturalmente, tanto para as crianças quanto para seus familiares, uma vez que essa considerável mudança de rotina também os afeta.

A Educação Infantil é extremamente importante para a criança, por esta razão, é fundamental que ocorra uma parceria robusta entre a escola e a família, especialmente porque famílias que participam efetivamente da vida escolar da criança contribuem para estimular o seu desenvolvimento e aproveitamento escolar. Todavia, os contextos familiares atuais, em que os ficam a maior parte do tempo fora de casa, geram um modelo familiar no qual os filhos ficam sozinhos, sendo cuidados vizinhos ou outros parentes. Isso compromete o acompanhamento diário do desempenho escolar da criança, das lições de casa e do progresso que porventura a criança estiver obtendo. As famílias precisam estar mais presentes, alinhadas com a escola, sabedoras das coisas que lá acontecem e participar das decisões que a gestão escolar democrática se

propõe a oferecer. As famílias devem também manifestar afeto, preocupação e aprovação às suas crianças, pois quando elas recebem estes estímulos, quando são acompanhadas e recebem atenção, carinho, respeito e confiança, elas aperfeiçoam aspectos emocionais como autoestima, autoconhecimento e autocontrole.

“É claro que crianças que aprendem com mais facilidade são aquelas que têm pelo menos um familiar que investe nelas. Às vezes nem são os pais, mas um irmão ou outra pessoa que more na casa, e que manifeste interesse pelas atividades. Elas demonstram uma autoconfiança maior e mais desejo de aprender. O apoio em casa as tornam seguras e motivadas, e assim aprendem com mais facilidade. Porém, entre os alunos que demoram mais para aprender, estão os das famílias mais ausentes, onde não existe diálogo, onde não há participação ou interesse pela vida escolar da criança, e raramente aparecem na escola” (CHALITA, 2001 p.17).

Nesse sentido, o desenvolvimento educacional das crianças da Educação Infantil é gradativo e, em especial, é promovido mediante práticas e atividades pautadas na ludicidade, uma vez que elas estão repletas de momentos descontração e alegria, e trazem também uma carga significativa de teor pedagógico, oportunizando experiências com as quais a criança aprende brincando, e durante as brincadeiras ela começa a construir elementos como criatividade, espontaneidade, socialização e, no movimento do corpo, ela tem seu crescimento psicomotor trabalhado. Devido ao seu caráter descontraído, os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas recebem uma conotação de algo desprovido de intencionalidade e pouco produtivo, no entanto, os educadores já possuem uma visão bastante positiva sobre a ludicidade praticada na Educação Infantil.

“...brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade por intermédio do brincar são de fundamental importância para a formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social. A importância do brincar é enfatizada em todas as fases da vida, portanto, este exercício de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente, está longe de ser algo improdutivo” (PORTO, 2002, p. 52).

É importante destacar que os organismos governamentais relacionados à Educação possuem essa compreensão e, no contexto da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, legislação que orienta as práticas e os objetivos

pedagógicos que as instituições de ensino devem seguir, contempla seis aspectos relacionados à aprendizagem que são: brincar, participar, conviver, expressar, explorar e conhecer-se. E a escola deve viabilizar as condições necessárias para que as crianças dessa faixa etária possam desempenhar um papel ativo, sempre em ambientes que favoreçam experiências desafiadoras e que as estimulem a solucioná-las, e, dessa forma, construir os significados que as integram à sociedade, à natureza e ao conhecimento.

“São seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que as crianças aprendam e desempenhem papel ativo juntamente com os seus pares. São eles: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Estes direitos devem ser vivenciados em conjunto com os seus pares e adultos de todas as idades, na escola ou fora dela, no seio da sua família ou na comunidade. O processo de ensino-aprendizagem das crianças deve ser natural, espontâneo e intencional e que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

Portanto, levando em conta o que se espera das crianças nessa etapa educacional, e as orientações da BNCC, a qual entende que nessa etapa as crianças devem potencializar sua aprendizagem principalmente mediante a prática de atividades lúdicas, planejadas para transmitir conteúdos e obter resultados, a Educação Infantil se apresenta como um momento bastante oportuno para o ensino da língua inglesa, auxiliando a criança a adquirir uma habilidade que lhe será de grande utilidade no decorrer da sua vida.

GLOBALIZAÇÃO, REDES SOCIAIS E INTERNET: FATORES QUE ESTIMULAM AS CRIANÇAS AO ENSINO DO INGLÊS

Reconhecendo a importância da Educação Infantil como base fundamental da jornada acadêmica, bem como as orientações da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, para as instituições com relação a esta etapa estudantil, é possível compreender que se trata de um período em que o ensino da língua inglesa se torna bastante oportuno para as crianças dessa faixa etária. É preciso considerar também que é de extrema importância que esse aprendizado faça sentido para elas, para que elas se apropriem daquilo que estão aprendendo. Essa necessidade se torna ainda mais iminente

quando se constata que nos dias atuais as próprias crianças, devido à globalização, que apresenta uma constante inserção de palavras e de expressões em inglês, manifestam o desejo de aprender o idioma para obter uma melhor compreensão dos significados, e assim fazer um melhor uso deles, especialmente nas suas atividades mais frequentes como ao jogar videogame online, por exemplo, oportunidade em que as crianças interagem com outros jogadores tanto no Brasil como também no exterior.

“Aprender inglês é muito importante, afinal, essa é uma língua falada universalmente, e quem possui boa desenvoltura encontra muito mais oportunidades. Mas e o inglês na educação infantil? Por que ele é importante? Existem muitos motivos para estimular as crianças a aprender outra língua, sobretudo porque as aulas de inglês na infância podem ser uma excelente maneira de ajudá-las em suas habilidades de comunicação e de socialização. Nessa fase, as crianças estão plenamente aptas a receber novas informações e, por isso, os estímulos linguísticos são muito bem assimilados. Aqueles que iniciam os estudos de uma nova língua desde cedo atingem uma fluência mais rapidamente, e se tornam mais hábeis em outras áreas. No entanto, é importante saber que o ensino de línguas para crianças deve ser feito de forma lúdica, divertida, com abordagens diferentes das que são empregadas aos adolescentes e adultos. Por isso, é fundamental que os pais participem desse processo e incentivem o inglês na educação infantil” (COLÉGIO GERAÇÃO, 2023).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a globalização consiste em um fenômeno bastante complexo que vem causando enormes transformações no mundo há algumas décadas, sendo um processo de conexão e integração contínua entre sociedades e culturas de diferentes países. Esse fenômeno é amparado e sustentado pela evolução constante das tecnologias de comunicação e transporte, que produziram um encurtamento das distâncias possibilitando um intercâmbio notável entre as diferentes partes do globo. Dessa forma, a globalização promove uma quebra de fronteiras geográficas, permitindo que, mesmo à distância, ocorra um acesso às informações e interações de ordem política, econômica e cultural, possibilitando um intercâmbio entre os países, e afetam componentes do próprio cotidiano das pessoas nas áreas do comércio internacional, da cultura, da política e das informações que circulam livremente entre os países.

“Na esfera cultural, a globalização tem promovido um intenso intercâmbio de valores, crenças, costumes e

expressões artísticas. O acesso à internet e às redes sociais tem permitido que pessoas de diferentes partes do mundo se conectem e compartilhem suas culturas e experiências. Isso tem enriquecido a diversidade cultural, mas também pode levar à homogeneização cultural e à perda de identidades locais. A globalização também tem influenciado a política internacional, uma vez que os problemas e desafios enfrentados pelos países frequentemente ultrapassam suas fronteiras nacionais. Temas como o meio ambiente, migração, segurança e direitos humanos requerem uma abordagem global e cooperação entre os países para encontrar soluções eficazes” (PORTAL IDEA, 2023).

Nesse contexto, a globalização, que somente foi possível graças ao alto desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, especialmente na área das telecomunicações, que encurtou as distâncias permitindo transmissões ao vivo, em tempo real, em qualquer parte do mundo, e proporcionou a criação da Internet, rede mundial de computadores, acessada por meio de dispositivos como smartphones, notebooks e tablets, e revolucionou o universo das comunicações. Esse cenário trouxe uma nova realidade na comunicação, integrando pessoas de qualquer parte do mundo a um contato imediato, e em gigantesca velocidade, viabilizando, assim, a criação das redes sociais, ou seja, sites e aplicativos em que pessoas se conectam de maneira imediata com outras pessoas ou empresas, e, dessa forma, elas podem realizar atividades comerciais, compartilhar experiências ou apenas conversar, tornando-se um fenômeno social.

Nesse sentido, as redes sociais movimentam bilhões de pessoas ao redor do mundo, dedicando um tempo considerável do seu tempo a estes espaços virtuais, e, como a comunicação nas redes sociais tem como característica a rapidez, não demorou muito para a criação de um dialeto totalmente informal, formado por abreviações, gírias, emogis e imagens, estabelecendo uma linguagem bastante própria de comunicação atual, e que já é conhecida como “internetês”.

Nessa última década é possível encontrar uma grande variedade de sites relativos às redes sociais no Brasil, sendo os mais conhecidos e mais acessados: WhatsApp; YouTube, TikTok, Facebook, Instagram e LinkedIn. Estas redes são compostas por um número absurdo de usuários, sendo que no Brasil, acessar as redes sociais é algo que a população realiza com frequência, tornando-se quase que uma necessidade, adquirindo a conotação de algo indispensável.

“O número mais recente, do fim de 2022, ainda sob os efeitos da pandemia, indica que os brasileiros passam, em média, 3 horas e 46 minutos por dia conectados às redes sociais. Nesse quesito, perdemos apenas dos

nigerianos, que passam quase 1 hora a mais que nós de olho no celular. Falando de aplicativos, temos consolidações no cenário, como a adoção generalizada do TikTok, que conquistou de vez celebridades, jovens e marcas no país. E, pela primeira vez na nossa lista, surge um app que ainda está fora do radar de muita gente: o Kwai. Os números que apresentamos abaixo são retirados do relatório de fevereiro de 2023 produzido em parceria por We Are Social e Meltwater. Muitas redes sociais, porém, divulgam números oficiais diferentes, enquanto outras fazem segredo. Assim, combinamos as informações mais confiáveis para chegar ao ranking definitivo. Assim, as dez redes sociais mais usadas no Brasil em 2023 são: 1-WhatsApp (169 mi), 2-YouTube (142 mi), Instagram (113 mi), Facebook (109 mi), TikTok (82 mi), LinkedIn (63 mi), Messenger (62 mi), Kwai (48 mi), Pinterest (28 mi) e Twitter (24 mi)” (BLOG RD STATION, 2024).

Considerando o impacto que a globalização e as redes sociais viabilizadas pela rede mundial de computadores, Internet, têm causado na população de todos os lugares e de todas as idades, e levando em conta também que as crianças têm acesso cada vez maior aos dispositivos tecnológicos, acessando diariamente aplicativos de comunicação e entretenimento, e constatando também que a imensa maioria das palavras usadas nessa comunicação provém do idioma Inglês, as crianças sentem o desejo e até a necessidade de conhecerem melhor essa língua, o que impulsiona os educadores a iniciarem esse aprendizado durante a etapa da Educação Infantil, compreendendo que muitas palavras e expressões já fazem parte do cotidiano das crianças.

É BENÉFICO O ENSINO DO INGLÊS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ?

Considerando os propósitos amplamente definidos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, associado ao contexto de globalização e uso das redes sociais, nas quais as crianças têm adquirido grandes habilidades, pois se utilizam desses instrumentos com enorme frequência, e que a linguagem praticada nessa comunicação digital faz um uso expressivo da língua inglesa. Dessa forma, torna-se lógica a compreensão de que a Educação Infantil seja uma etapa bastante apropriada para o ensino do Inglês, especialmente porque se trata de uma aprendizagem que está presente na realidade diária das crianças, fazendo sentido e trazendo importante significado para elas, uma vez que poderão fazer uso dos conteúdos que estão aprendendo.

Além disso, a grande maioria das crianças sente o desejo de aprender o idioma, visto que o seu cotidiano traz uma quantidade considerável de elementos oriundos do Inglês, ou seja, muitas palavras e expressões que ela utiliza pertencem ao idioma britânico, e, adquirindo noções do mesmo, as crianças podem obter uma compreensão melhor dos significados daquilo que elas estão lendo ou ouvindo, e nesse sentido, fazerem cada vez mais um melhor uso das redes sociais, aplicativos, jogos e demais componentes por elas acessados.

“Aprender inglês é muito importante, afinal, essa é uma língua falada universalmente, e quem possui boa desenvoltura encontra muito mais oportunidades. Mas e o inglês na educação infantil? Por que ele é importante? Existem muitos motivos para estimular as crianças a aprender outra língua, sobretudo porque as aulas de inglês na infância podem ser uma excelente maneira de ajudá-las em suas habilidades de comunicação e de socialização. Nessa fase, as crianças estão plenamente aptas a receber novas informações e, por isso, os estímulos linguísticos são muito bem assimilados. Aqueles que iniciam os estudos de uma nova língua desde cedo atingem uma fluência mais rapidamente, e se tornam mais hábeis em outras áreas. No entanto, é importante saber que o ensino de línguas para crianças deve ser feito de forma lúdica, divertida, com abordagens diferentes das que são empregadas para adolescentes e adultos. Por isso, é fundamental que os pais participem desse processo e incentivem o inglês na educação infantil” (COLÉGIO GERAÇÃO, 2023).

Compreendendo as vantagens incontestáveis que o ensino do Inglês proporciona às crianças da Educação Infantil, e que elas estão numa fase bastante confortável para receber este ensino, compete esclarecer que muitos estudiosos e educadores alertam para as dificuldades de se aprender de modo simultâneo dois idiomas, uma vez que poderia prejudicar as crianças produzindo nelas uma confusão mental que traria mais desvantagens do que benefícios. No entanto, já tem se tornado quase que uma unanimidade o fato de que, nessa fase de alfabetização que ocorre no período da Educação Infantil, a criança está plenamente apta para acessar dois idiomas, o que concederá um significativo ganho de repertório, visto que ler e escrever numa condição bilíngue não afetará de maneira alguma a alfabetização na língua portuguesa.

“Acontece que o inglês e o português partem de um alfabeto único e idêntico. O que muda é o som das letras, o som que duas letras juntas fazem, e dentro desse contexto a alfabetização é uma só. Não

separamos a alfabetização em português e depois em inglês, ela acontece de forma “unificada”. E isso para a criança é enriquecedor porque, nesse momento de grande absorção de conteúdo, que é a primeira infância, ela adquire uma capacidade ampliada de perceber de que forma letras viram palavras e como palavras podem ser lidas. Então, ela passa a fazer mais hipóteses quando se depara com os estímulos visuais, como letras, palavras e símbolos, espalhados pelas paredes da sala de aula, por exemplo,” (BLOG G1, 2020).

Uma das vantagens mais expressivas para o ensino do Inglês para crianças é o fato de que elas possuem uma capacidade muito maior para a aquisição de um idioma, principalmente um que faz sentido e está presente na vida delas, ao contrário dos adultos, por exemplo, que tendem a apresentar um nível de dificuldades bem maior. Isto se deve, em grande parte, ao fato de que o cérebro das crianças é mais adaptado para novas aprendizagens, facilitando a absorção dos conteúdos de modo natural. Além disso, a capacidade de identificação de sons que a criança possui na primeira infância é extremamente aguçada, permitindo que as crianças, ao ouvirem palavras em outros idiomas, consigam fixá-las com muito mais rapidez e maior memorização.

“Ao contrário dos adultos, que podem apresentar muita dificuldade ao começar estudar o inglês, para as crianças a aquisição do idioma é mais rápida. Nos primeiros anos de vida o cérebro é mais “plástico” e aprende com mais facilidade e de uma forma mais natural. Além disso, a infância é um período em que a capacidade de identificar sons é aguçada. Assim, ao serem expostas a palavras em outras línguas, as crianças conseguem fixá-las com mais rapidez. Aos pais, cabe não forçar a aquisição de um segundo idioma. Nesse sentido, é fundamental contar com escolas que se voltem para as necessidades de cada aluno e tornem o ensino do Inglês uma atividade lúdica, em que o pequeno sinta prazer em aprender. Aliás, quando a criança tem uma imagem positiva do que é assimilar o inglês, não vai apresentar dificuldades para aprimorar os estudos na adolescência e na vida adulta. Ela se sentirá mais encorajada, inclusive, a aprender outra língua, como espanhol ou francês”(CULTURA INGLESA, 2024).

Tendo em vista que o ensino do Inglês para as crianças da Educação Infantil é altamente positivo e vantajoso para os alunos, é importante destacar os métodos pedagógicos e as práticas que serão utilizadas pelos professores a fim de tornar essa aprendizagem interessante e eficaz, para que os alunos consigam se apropriar desses

conteúdos e construam uma base sólida para se tornar um cidadão bilíngue, o que lhe abrirá melhores oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

PRÁTICAS DO ENSINO DE INGLÊS PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo que aprender um outro idioma nesse momento inicial da jornada estudantil, onde a alfabetização na língua portuguesa é um componente altamente prioritário, não trará nenhum impacto negativo, muito pelo contrário, torna-se essencial estabelecer quais as ferramentas que poderão ser utilizadas para viabilizar o ensino do Inglês para as crianças da Educação infantil. Para isso, é necessário enfatizar que essas crianças são recém-chegadas ao ambiente escolar e, naturalmente, não possuem o domínio da leitura e da escrita da língua portuguesa, e, dessa forma, não são capazes de utilizá-la como referência para a leitura de material escrito. Portanto, a melhor maneira de apresentar os conceitos do idioma Inglês para as crianças é utilizar a abordagem lúdica, sobretudo porque essa abordagem contém elementos plenos de diversão e alegria, e estes geram envolvimento e despertam o interesse das crianças. Dentre as muitas práticas que podem ser utilizadas no ambiente escolar, destacam-se:

“1. Jogos Linguísticos e Atividades Divertidas- No caso dos jogos com palavras, é possível fazê-los de diversas formas. Por exemplo, sair para um passeio e nomear em inglês cada objeto que a criança vê. Além disso, é possível aproveitar as brincadeiras infantis para ensinar inglês para as crianças. Por exemplo, as tradicionais brasileiras são: Playhouse – Casinha; Hide and seek – Esconde-esconde; Freeze tag – Estátua; Tag – Pega-pegas; Broken telephone – Telefone sem fio. **2. Músicas e Cantigas-** Entre as dicas para aprender inglês, uma das melhores, com certeza, é usar músicas e cantigas. Afinal, elas têm rimas e repetições que ajudam a criança a aprender as palavras, fazer conexões e memorizá-las. Por isso, vale fazer uma boa seleção para trabalhar diferentes canções em inglês com a criança. Por exemplo, clássicos como "The Itsy Bitsy Spider" (A Dona Aranha) ou "Twinkle, Twinkle, Little Star" (Brilha, Brilha, Estrelinha) são ótimas opções”. (YAZIGI, 2023).

É incontestável que as crianças aprendem mais facilmente quando os professores se valem de frases pronunciadas de maneira mais curta, além de fazer associações com objetos ou contextos que ela conhece ou utiliza no seu cotidiano, situações que contribuem fortemente para que ela memorize as palavras, as frases e os conceitos.

“1. Ensine as cores brincando- Escolha uma caixa grande de uma única cor e preencha-a com objetos da mesma cor, deixe que seus alunos explorem os itens, tirando-os da caixa ou mochila. Quando o aluno escolher um, diga a cor do objeto em inglês, repetindo mais de uma vez e pedindo que os alunos repitam juntos. Por exemplo, se você colocar uma caixa vermelha com diferentes objetos da mesma cor dentro, você vai dizer aos alunos: “A maçã é red”, “Este lápis é red”, “O morango é red”, “O nariz do palhaço é red”.

2. Ensine os números contando objetos - Quando estiver fazendo qualquer coisa que dê para enumerar, faça isso em inglês e em voz alta, apontando para o objeto. Por exemplo, ao escrever no quadro, pegue um giz e mostre para os alunos, contando “one”, pegue outro giz, segurando um em cada mão e conte “two”, assim por diante. Depois apenas segure os objetos e peça para os alunos falarem em voz alta a quantidade que está na sua mão” (BLOG FLEX GE, 2022).

Nesse cenário, o papel do professor torna-se extremamente importante, uma vez que as crianças da Educação Infantil são bastante autênticas e inquietas, elas fazem barulho, conversam e tendem a se distrair, a ter variações de humor, além de manifestar claramente quando perdem o interesse ou o foco. Dessa forma, o professor necessita de um preparo prévio visando aprontar-se com antecedência, tanto na organização da sala quanto na maneira de se expressar com seus alunos.

“O professor deve propor atividades curtas e variadas, pois as crianças não conseguem prestar atenção por muito tempo; a maioria das crianças consegue focalizar sua atenção por um número de minutos igual a sua idade mais dois, sendo que a atividade não pode ultrapassar este período. Deste modo, um conteúdo precisa ser repetido várias vezes, de modos diferentes; a maneira de fala (sussurro, voz grave, voz alta, etc.) e de olhar (caretas, expressões faciais exageradas) do professor devem variar. Com o tempo a criança se sente mais segura e busca o afeto físico para com o professor. Este precisa retribuir o contato sempre que necessário “pegando-a no colo, apoiando a mão sobre seu ombro, segurando suas mãos etc”. Crianças têm tempo de sobra para aprender. O professor precisa ter paciência e conhecimento” (PIRES, 2001, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito apresentar as contribuições que o ensino do Inglês proporciona às crianças da Educação Infantil, etapa extremamente delicada para

elas, visto estarem adentrando o ambiente escolar pela primeira vez, o que torna essa experiência repleta de desafios e descobertas. Entretanto, nos dias atuais, as crianças já desfrutam de um contexto muito diferente, uma vez que elementos como globalização, internet e redes sociais já estão plenamente introduzidas no seu cotidiano, mecanismos que elas acessam por meio de tablets, smartphones ou notebooks, os quais elas não apenas dominam, mas se especializam, uma vez que os utilizam diária e frequentemente.

Esse contexto de globalização e acesso rápido a conteúdos de informação, comunicação e entretenimento que a sociedade consome avidamente, também se estendeu às crianças, mesmo as de mais tenra idade, e, dessa forma, todas as pessoas se deparam com uma nova linguagem, construída informalmente, que visa acelerar a comunicação adaptando-se à velocidade que ela demanda. Essa linguagem já conhecida como internetês, formada por abreviações, emogis, sinais e imagens que os usuários, especialmente nas redes sociais, é comumente utilizada, e o idioma Inglês é extremamente utilizado nesse contexto, e conhecer o idioma e se apropriar dele tem se tornado quase que uma necessidade.

Assim, buscando formar cidadãos preparados para a sociedade, a escola deve oferecer o ensino do Inglês desde os anos iniciais, para que eles desfrutem dos benefícios desse idioma oferece, não apenas às crianças, mas principalmente aos adultos, quando esse aprendizado lhe trará vantagens pessoais e profissionais incontestáveis.

REFERÊNCIAS

BLOG FLEX GE, **O que ensinar de inglês na Educação Infantil**. Disponível em: <https://blog.flexge.com/ensinar-ingles-educacao-infantil/>. Acesso em 28 dez. 2024.

BLOG G1, **Alfabetização em dois idiomas ajuda ou confunde ?** Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/colégio-positivo/para-um-futuro-positivo/noticia/2020/10/21/alfabetizacao-em-dois-idomas-ajuda-ou-confundeghtml>. Acesso em 28 dez. 2024.

BLOG RD STATION, **Ranking das Redes Sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023**. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em 27 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 11 jul. 2024.

COLÉGIO GERAÇÃO, **Aulas de inglês na educação infantil**. Disponível em: <https://www.colegiogeracao.com.br/blog/aulas-de-ingles-na-educacao-infantil-beneficios-de-aprender-o-idioma-nesta-fase/#:~:text=Benef%C3%ADcios%20das%20aulas%20de%20ingl%C3%AAs,se%20tornarem%20fluentes%20mais%20tarde>. Acesso em 29 dez. 2024.

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

COLÉGIO GERAÇÃO, **Aulas de inglês na educação infantil**. Disponível em: <https://www.colegiogeracao.com.br/blog/aulas-de-ingles-na-educacao-infantil-beneficios-de-aprender-o-idioma-nesta-fase/#:~:text=Benef%C3%ADcios%20das%20aulas%20de%20ingl%C3%AAs,se%20tornarem%20fluentes%20mais%20tarde>. Acesso em 27 dez. 2024.

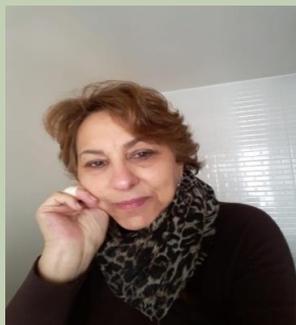
CULTURA INGLESA, **Inglês para Crianças: Veja quais são os benefícios**. Disponível em: <https://www.culturainglesa.com.br/blog/ingles-para-crianca/>. Acesso em 28 dez. 2024.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131f. Tese (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PORTAL IDEA, **A Criança e a Globalização**. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/a-crianca-e-a-globalizacao-apostila01.pdf>. Acesso em 30 dez. 2024.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaio 02**. Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

YAZIGI, **Aprender brincando**. Disponível em: <https://www.yazigi.com.br/noticias/ingles/ingles-para-criancas>. Acesso em 30 dez. 2024.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO BRASIL: DESDE A ANTIGUIDADE ATÉ O MOMENTO ATUAL

Elaine Cristina Piffer

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

RESUMO

A arte é uma expressão comunicativa humana extremamente antiga, e é capaz de manifestar a representação dos sentimentos do artista como os seus medos, dúvidas, vontades, sonhos, conflitos e desejos. O caráter estético da arte possui uma estreita relação com as emoções e sensações dos indivíduos, e tem uma presença constante e marcante no cotidiano das pessoas, uma vez que pintura, música, literatura, dança, arquitetura, cinema, entre outras, são exemplos de manifestações artísticas que os indivíduos vivenciam a todo o momento em suas experiências diárias. Nesse sentido, é demasiadamente importante reconhecer a importância da Arte como um elemento de manifestação social, visto que ela revela características culturais e históricas de todas as sociedades em todas as épocas, é reflete perfeitamente toda a essência dos povos ao longo do tempo, reproduzindo registros históricos que apontam como cada sociedade ao longo dos séculos viveu, trabalhou, reagiu e se comportou no decorrer da história. Estabelecer essa importância e proporcionar uma breve reflexão sobre o valor da arte no Brasil e sua evolução, desde os tempos mais remotos da antiguidade até o momento presente.

Palavras- Chave: Arte; História; Antiguidade, Artista.

INTRODUÇÃO

Arte é uma palavra de origem latina “ars”, cujo significado se aproxima de “técnica” ou “habilidade”, e pode ser definida como a maneira pela qual o ser humano expressa suas emoções, sua visão do mundo e seus sentimentos. A arte é uma expressão comunicativa humana extremamente antiga, e manifesta seus medos, dúvidas,

vontades, sonhos, conflitos e desejos. O caráter estético da arte possui uma estreita relação com as emoções e sensações das pessoas, e tem uma presença constante em seu cotidiano, uma vez que pintura, música, literatura, dança, arquitetura, cinema, entre outras, são exemplos de manifestações artísticas que os indivíduos vivenciam a todo o momento.

Importa reconhecer a importância da Arte como um elemento de manifestação social, visto que ela revela características culturais e históricas de todas as sociedades em todas as épocas, refletindo a essência dos povos ao longo do tempo, produzindo registros históricos que apontam como cada sociedade viveu, trabalhou, reagiu e se comportou no decorrer da história. Considerando que a história da arte é um ramo do conhecimento que se ocupa em estudar os processos artísticos nas circunstâncias e contextos nos quais eles ocorreram, torna-se relevante refletir sobre a história da arte no Brasil, para que a população brasileira conheça mais da sua própria história e das suas origens. Nesse sentido, este artigo se ocupou em apresentar cada período da história da arte no Brasil, a qual já existe antes mesmo do descobrimento em 1500. Portanto, abordar aspectos da arte brasileira desde a pré-história, passando pelos períodos: indígena, colonial, barroco, neoclassicismo, romantismo, modernismo e contemporâneo, possui enorme relevância, pois levará as pessoas a uma verdadeira viagem histórico-cultural pela história da Arte no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Dentre as muitas postulações quanto ao real conceito da arte, é possível estabelecer que é uma expressão estética por meio de uma atividade criadora, de modo universal, que promove uma comunicação simbólica e criativa entre o artista e o espectador, ou seja, a arte é uma criação humana que visa associar forma e conteúdo que, por meio de variadas técnicas, comunica sentimentos e emoções. Assim, a arte é um dos elementos mais antigos da civilização humana, trazendo, diversas representações da vida social nos mais diferentes tempos e lugares.

Reconhecendo que a arte reproduz fielmente os acontecimentos históricos que marcaram a evolução das sociedades, é de extrema importância compreender, por meio dela, as origens da sociedade brasileira e sua evolução. A história da arte brasileira é muito rica e variada, e engloba diversos períodos da sociedade, iniciando-se nas remotas pinturas rupestres do período pré-histórico, e chegando até os dias atuais, passando pela arte indígena, colonial, barroca, neoclássica, romântica, moderna e contemporânea.

“A história da arte brasileira é toda a manifestação de arte que ocorreu desde o período anterior à colonização. As primeiras manifestações artísticas do Brasil ocorreram muito antes dos portugueses desembarcarem em terras brasileiras. As formas artísticas mais antigas foram encontradas no Piauí, são pinturas rupestres e têm cerca de 15.000 anos. Pesquisas confirmam vários registros de formas de arte na pré-história brasileira. Na Paraíba foram encontradas pinturas com 11.000 anos. Em Minas Gerais, existem registros de arte rupestre que se destacam pelos seus raros desenhos em formas geométricas, datados entre 2.000 e 10.000 anos atrás. Utilizava-se, também ossos, argila, pedra e chifres para a produção de objetos utilitários e cerimoniais, demonstrando a preocupação com a estética” (PORTAL EDUCAÇÃO, 2022).

Nesse sentido, apesar de o Brasil ter sido descoberto há pouco mais de 500 anos, seu histórico artístico remonta ao período pré-histórico, uma vez que foram encontradas centenas de sítios arqueológicos em todo o território nacional, especialmente na região Nordeste, onde foram encontradas pinturas rupestres nas cavernas. As pinturas nas rochas eram feitas com pigmentos de origem mineral e vegetal, e, às vezes, com sangue de animais. Os desenhos representavam o cotidiano dos hominídeos, os objetos, os animais e os elementos da natureza.

“A arte pré-histórica brasileira corresponde a centenas de sítios arqueológicos, espalhados por todo o território nacional, mas principalmente no Nordeste. Esta arte corresponde a restos rupestres encontrados em cavernas e locais de abrigo, pintados com pigmentos minerais e vegetais, e com sangue de animais. As pinturas mais antigas, com cerca de 15 mil anos, foram encontradas no Piauí. Naquela época, ossos, argila, pedras e chifres eram usados para produzir objetos utilitários e cerimoniais” (BLOG RIO & LEARN, 2023).

A arte pré-histórica brasileira se estendeu até cerca de 9.000 A.C, quando são encontradas as primeiras manifestações artísticas indígenas, ou seja, uma rica cultura artística que já existia há mais de 10.000 anos, e que se estende até os dias de hoje. A população indígena brasileira, os índios ainda resistem como elemento nativo, e continuam a produzir sua arte, mediante utensílios de cerâmica, plumagens, tranças, máscaras, cocares e pintura corporal.

“A arte indígena brasileira desempenha um papel vital na preservação da identidade e da cultura dos povos indígenas, transmitindo tradições ancestrais, além de expressar a visão de mundo dessas comunidades. As

formas artísticas dos indígenas mantêm vivas suas histórias, rituais e a sabedoria acumulada ao longo de gerações. Antes da colonização, os povos indígenas já praticavam suas formas de expressão artística, deixando um legado cultural valioso. Suas criações carregam traços das suas tradições que testemunham a diversidade cultural e a riqueza artística presentes no território brasileiro” (BLOG MANIÓ, 2021).

Com a chegada dos portugueses e o início da colonização do Brasil, as manifestações artísticas se davam por meio de esculturas, arquitetura, desenhos e pinturas, especialmente na construção e decoração dos mosteiros e igrejas, as quais eram construídas em abundância. A chegada dos escravos africanos também impactou a cultura brasileira. Assim, a arte colonial brasileira, que engloba o período de 1.500 a 1.670, aproximadamente, traz um componente extremamente religioso, uma vez que a Igreja Católica consolidava seu protagonismo.

Ainda no período histórico do Brasil Colonial, entre 1.670 a 1.816, a história da arte brasileira viu surgir a arte barroca, trazida por colonizadores e missionários católicos, e se desenvolveu bastante em Minas Gerais e no Nordeste, mediante a arquitetura e a escultura de cunho religioso. Nesse período, destaca-se a figura de Aleijadinho, que apesar de sua doença degenerativa que o levou à perda dos dedos das mãos, criava obras incríveis trabalhando com as ferramentas amarradas aos braços, suas obras são encontradas ainda hoje em Ouro Preto-MG.

Em 1.816, chegou ao Brasil a Missão Artística Francesa, com vários artistas que buscavam retratar o cotidiano brasileiro romantizando as paisagens e a figura do índio, além de estabelecer valores nacionalistas.

“No Brasil, o neoclassicismo apareceu em 1816 com a chegada da Missão Francesa, contratada para fundar e dirigir no país uma escola de artes e ofícios, localizada no Rio de Janeiro. Após 10 anos, em 1826, é fundada a Academia Imperial de Belas Artes, atraindo pintores estrangeiros para o Brasil. Além das representações artísticas, o movimento desenvolveu conotações políticas, já que o estilo neoclássico foi adaptado pelo governo revolucionário francês de Napoleão” (EDUCA MAIS BRASIL, 2018).

De 1.850 a 1.922, aproximadamente, surgiu o Romantismo, um movimento que se originou na Europa e influenciou a política, a filosofia e a arte, e visava, também, se opor ao neoclassicismo, que limitava a liberdade de expressão dos artistas. Suas obras valorizavam essa liberdade e os sentimentos, o enaltecimento da pátria, a emoção, a fantasia, a idealização da mulher, entre outras.

Em 1.922, ocorreu a Semana de Arte Moderna, de 11 a 18 de Fevereiro, no Teatro Municipal de São Paulo, tornando-se, então, o marco da arte moderna no Brasil. Esse período foi marcado os novos anseios que se impunham ao homem e à sociedade modernos, e seus principais nomes foram Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Cândido Portinari.

“O modernismo no Brasil surge logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que levou a morte de milhares de pessoas, a destruição de diversas cidades e a instabilidade política e social. Assim, numa tentativa de reestruturar o país politicamente, e também o campo das artes - estimulado pelas vanguardas europeias surge a motivação para romper com o tradicionalismo. Nesse momento, diversos artistas aproveitaram a agitação causada pela Semana de Arte Moderna para romper com os modelos preconcebidos que, segundo eles, eram limitados e impediam a criatividade. A consolidação de uma arte genuinamente brasileira possibilitou a valorização da cultura e do folclore” (TODA MATERIA, 2023).

Por fim, a arte contemporânea brasileira, que para muitos teve seu início com a criação da Bienal do Livro, em 1.951, refletindo a transformação cultural e social do país. Arraigada na arte moderna, a arte contemporânea brasileira tem seu foco na diversidade de formas, de técnicas e expressões. A cultura afro-brasileira traz fortes influências por meio da sua simbologia, ligação com a natureza e espiritualidade. Sendo o período atual da arte, é nítida a influência da globalização, e dos temas que afetam a sociedade atual como identidade e gênero, abrindo uma plataforma repleta de diversidade para uma ampla reflexão.

“A arte contemporânea brasileira aborda uma variedade de temas e questões, refletindo as preocupações e experiências da sociedade brasileira. Muitos artistas contemporâneos brasileiros exploram questões sociais, políticas e ambientais, trazendo à tona os desafios e problemas urgentes.” (BLOG CÉU GALERIA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reconhecer que a Arte é a manifestação de sentimentos que retratam a história de um povo. Ao olhar o passado é possível compreender como a sociedade brasileira foi se desenvolvendo desde os primórdios da pré-história, passando

pelos indígenas nativos, pelos colonizadores, pelos escravos africanos, pelo Brasil Império, pelos revolucionários artistas da Semana de Arte Moderna de 1922, até chegar aos modelos encontrados na arte contemporânea. Todo este contexto desencadeia um processo de apego pelas raízes brasileiras, perceptível em cada obra que fascinou gerações, e que se compromete a continuar encantando o povo brasileiro, além de deixar um legado artístico e histórico para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BLOG CÉU GALERIA, **Arte Contemporânea Brasileira Além das Fronteiras**. Disponível em: <https://ceugaleria.com.br/arte-contemporanea-brasileira-alem-das-fronteiras/#:~:text=A%20arte%20contempor%C3%>. Acesso em 30 dez. 2024.

BLOG MANIÓ, **Arte Indígena Brasileira: Características e Curiosidades**. Disponível em: <https://www.manio.com.br/pages/arte-indigena-brasileiras?Srsltid=AfmBOoq7BrqDuFUz8ynEWJmKCFUJGvxljqOz>. Acesso em 28 dez. 2024.

BLOG RIO & LEARN, **Arte brasileira**. Disponível em: <https://rioandlearn.com/pt-br/arte-brasileira/>. Acesso em 30 dez. 2024.

EDUCA MAIS BRASIL, **O Neoclassicismo**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/neoclassicismo>. Acesso em 28 dez. 2024.

PORTAL EDUCAÇÃO, **A História da arte brasileira**. Disponível em: https://blog.portaleducacao.com.br/a-historia-da-arte-brasileira/?amp&utm_term=&utm_campaign=2022_abr_mai_conv-purch_vds_portal-educacao_play-estudante. Acesso em 28 dez. 2024.

TODA MATÉRIA, **O Modernismo no Brasil**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/modernismo-no-brasil/>. Acesso em 30 dez. 2024.

O TDAH: CONHECENDO PARA EVITAR AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO



Liliane Aparecida Spadoni

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



Talita Spadoni Piffer

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Infantil e Cultura.

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 TDAH - TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

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) destaca:

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 creem 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 relatarmos 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 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 interagindo 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 aí 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 sócios-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 interrupta, 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 identifica 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 especifica 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 auxilio 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 propõem 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 Brioso 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 diálogo se conclua, exemplo: uma história coletiva com início, 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 à 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 dialogo 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, Papirus, 1996.

GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 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 Piazzzi. **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.



OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS

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 psicopatia 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 - assisti-las 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 Rousseff 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 autoestima. 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 ideia 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 bielorusso 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**. Disponível em Blog Neuro Saber, : <<https://www.youtube.com/watch?v=SPzmquzXRi8>>. Acesso em 25 nov 2024.

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 NECESSIDADE DE UMA PARCERIA EFETIVA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Ana Lúcia de Souza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e em Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal promover uma breve reflexão sobre a responsabilidade da família no ambiente escolar, e não apenas a família, mas a própria comunidade, participando das construções pedagógicas. A influência que a família exerce sobre as crianças é inquestionável, e como primeiro ambiente social que acolhe o indivíduo, a família desempenha um papel determinante na formação dos alicerces do seu caráter. Uma família participativa, que acompanha suas crianças, que as motiva, que participa da sua vida escolar, que transmite bons valores, cujos membros passam bons exemplos, estará contribuindo enormemente para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem dessas crianças. Desde que a criança nasce ela recebe estímulos da mãe e é envolvida por diversas formas de informações que já a colocam em contato com o mundo e com o meio no qual está inserida. A família, como grupo social inicial, é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta assistida, acolhida e valorizada. Sem estes atributos, a criança terá imensas dificuldades em potencializar sua aprendizagem e evoluir de forma gradativa e proveitosa. À medida que a criança vai se desenvolvendo ela passa a participar de outros grupos sociais. Alguns deles, devido aos contatos serem mais duradouros, resultam em formas mais estáveis de integração social. Nestes meios sociais há normas, hábitos e costumes próprios, divisão de funções e posições sociais definidas. Além da família, a vizinhança, a escola, a Igreja, o clube, o Estado etc. Todos eles influenciam a construção de valores da criança e produzem impacto no seu desenvolvimento escolar e pessoal. A família sempre teve papel inquestionável na formação do indivíduo, entretanto, vivemos numa época onde o modelo de família sofreu uma enorme alteração. Aquele padrão tradicional denominado “família nuclear” ou “família conjugal”, composta basicamente de pai, mãe e filhos, todos habitando o mesmo espaço, não é mais o modelo absoluto. Nossa sociedade promoveu um rearranjo dessa estrutura e hoje, com as separações constantes e novos casamentos,

surgem famílias dentro de famílias, convivendo sob um mesmo teto. A idéia de um pai ou uma mãe cuidadores, dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. A sensação de abandono e insegurança destas crianças é grande. A ausência dos pais, envolvidos pelas exigências profissionais faz com que grande parte dos filhos fique aos cuidados de parentes (tios e avós), estranhos, ou entregues à TV e à Internet. Assim, pais e mães que trabalham fora o dia todo, geram crianças carentes de atenção e de acompanhamento. A falta de tempo para orientação acaba transferindo para a escola até mesmo ensinamentos rudimentares. A ausência dessa responsabilidade tão elementar tem provocado em muitas famílias um individualismo sem precedentes, e como resultado vemos famílias desestruturadas, sem moral, sem princípios, sem valores, sem respeito às autoridades e ao próximo. Fica evidente que essas famílias pretendem que a escola assuma uma tarefa com a qual elas não estão dispostas a arcar. A participação coletiva envolvendo pais e professores é fundamental para que escola e família caminhem juntas.. Todos os segmentos da escola devem ter clareza das finalidades, dos objetivos, das ações e dos serviços oferecidos pela escola. Isso se constitui no passo inicial da transparência dessa relação que é necessária e indispensável. A escola não pode chamar os pais somente para falar dos “problemas dos seus filhos”. Cabe à escola encontrar o melhor caminho para a participação dos pais e da comunidade escolar no processo educativo, evitando essa transferência de responsabilidade, onde a escola culpa a família que, por sua vez, culpa os professores e a instituição de ensino pelo mau desempenho e até pelo fracasso escolar. Portanto, este artigo pretende evidenciar a necessidade de buscarmos, enquanto professores e educadores, uma aproximação efetiva com as famílias, conhecendo seu contexto social, para implementar um modelo de participação decisivo delas. Será fundamental que a escola abra as portas para a participação de familiares e da comunidade, isso contribui para a qualidade e aproveitamento dos alunos e colabora para diminuir a evasão, a repetência, a violência e o fracasso escolar. Um trabalho de parceria se constitui em uma estratégia positiva na promoção do diálogo e do envolvimento de todos visando a melhora constante da escola e dos alunos.

Palavras Chave: Educação Infantil; Família; Parceria; Escola.

INTRODUÇÃO

A família é considerada o fundamento básico e universal das sociedades. Embora variem suas estruturas e funcionamento, a família, sem dúvida, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar contribui fundamentalmente para tornar a criança mais perspicaz e observadora. Porém, a carência de estímulos cognitivos na família torna seu desenvolvimento retardado, em comparação às crianças que possuem este incentivo. A influência que o meio social estabelece sobre a capacidade de aprendizagem da criança é relevante, sendo que esta influência ocorre tanto positivamente quanto negativamente. O primeiro e mais importante grupo social do qual a criança participa, a família, pode contribuir de maneira propícia e favorável, ou de forma nociva e prejudicial.

Todavia, a falta de participação dos pais na escola é um problema que traz grandes consequências, pois acompanhar de perto as ações da escola e ficar “por dentro” daquilo que lá acontece é de responsabilidade da família. E a função da escola seria promover encontros e espaços de interação, além de apresentar o que está se passando na escola, pois uma gestão democrática deve implicar necessariamente na participação da comunidade nas suas decisões. *“A responsabilidade da família na escola é acompanhar o processo de perto. O que está acontecendo, verificar o rendimento, perguntar sobre as aulas, questionar sobre trabalhos e tarefas, frequentar as reuniões programadas pela escola e conhecer os membros do corpo docente são requisitos elementares para os pais que querem estar realmente atualizados quanto ao aproveitamento de seus filhos na escola. Estando por dentro de tudo que acontece na escola, fica muito mais fácil para os pais cobrarem da escola a medida necessária para melhorar a condição de seus filhos nos estudos”* (PAROLIN, 2007, p.25).

De fato, a responsabilidade da família se apresenta em duas frentes, a influência positiva no caminhar dos filhos, de forma acolhedora, incentivadora e motivadora, e sua participação no cotidiano da escola, contribuindo para que os projetos e decisões sejam democráticos. A escola, por sua vez, proporcionará todas as condições para que essa parceria se estabeleça de forma saudável, na certeza de que a escola, a família e o aluno sairão vitoriosos na batalha de formar cidadãos críticos e participativos numa sociedade degradada.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A família é o primeiro ambiente de socialização que a criança conhece, e tem papel preponderante no seu processo de aprendizagem. Basicamente, as relações familiares que a envolvem são produzidas por uma entidade identificada ao longo dos anos como “Família nuclear ou Família conjugal moderna:

“É composta por pai, mãe e filhos, coexistindo por meio de laços de aliança e de consaguinidade. A família nuclear moderna surge como uma categoria interpretativa, como um tipo ideal que num determinado período permitiu a compreensão do real. Nessa concepção, todos os arranjos familiares que se encaixavam dentro deste modelo eram considerados como famílias boas, certas, estruturadas, sendo que todos os outros arranjos que não se enquadravam, constituíam-se em disfunções do sistema ou simplesmente em famílias desorganizadas e/ou desestruturadas” (KALOUSTIAN; FERRARI, 2005, p. 93).

Todavia, é perceptível que o “modelo de família nuclear vem perdendo espaço para os novos arranjos familiares, os quais trazem consigo um novo conceito de família que, apesar de ter novas configurações, não perde a sua essência. Isso representa produzir cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento. Nessa direção, compreende-se que, devido às transformações sociais que ocorrem, a família, hoje, busca, a todo o momento, lidar com as fragilidades existentes, promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem” (CARVALHO 2000, P.14).

Independente do modelo familiar, é imprescindível que esta família invista tempo e atenção às necessidades de aprendizagem de seus filhos. Está claro que crianças que aprendem com mais facilidade são as que tem pelo menos um membro da família que investe nelas. Às vezes nem são os pais, mas um irmão ou outra pessoa que more na casa, e que manifeste interesse pelas atividades. Elas demonstram uma autoconfiança maior e mais desejo de aprender. Com apoio em casa, elas se sentem seguras e motivadas, e como consequência, aprendem com mais facilidade. Porém, entre os alunos que demoram mais para aprender, estão os que tem famílias mais ausentes, onde não existe diálogo, onde não há participação ou interesse pela vida escolar da criança, e raramente aparecem na escola. Famílias que possuem o hábito da leitura, influenciam forte e positivamente a aprendizagem de suas crianças. *“A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar*

valores éticos e morais. Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que sejam seus professores, jamais suprirá a carência deixada por uma família ausente” (CHALITA, 2001, P.17).

As crianças possuem o desejo de sentirem-se amadas, aprovadas e elogiadas, quando recebem elogios da mãe ou do pai, quando recebem atenção, carinho, respeito e confiança, terão um incremento na sua autoestima. *“A ajuda dos pais é decisiva no componente emocional, pois o carinho com que cuidam e o interesse sincero que demonstram com seu progresso escolar, o esforço que fazem para garantir condições de estudo em casa, aumentam a autoestima da criança e faz com que ela se interesse mais em aprender. Já alunos com baixa autoestima têm grandes possibilidades de apresentar problemas como depressão, insucesso nos estudos e outros problemas que ele levará para a vida” (ZAGURY, 2003).*

A criança amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. Amar o filho significa apoiá-lo carinhosamente, não deixar que ele se sinta abandonado. E isso é obrigação dos pais, independente do nível cultural, social ou econômico. Alunos incentivados e apoiados pelos pais alcançam melhores resultados na aprendizagem, e pais que assim procedem são encontrados em todos os níveis sócio-econômicos.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

“A escola é uma instituição potencialmente socializadora, ela abre espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão. Aprendam a respeitar outras culturas, outras verdades e outros tipos de autoridade. Nessa instituição, o mundo do conhecimento, da informação, ou seja, o mundo objetivo mistura-se ao mundo dos sentimentos, das emoções e da intuição, enfim, ao mundo do subjetivo. Emoção e razão se fundindo em busca de sabedoria” (PAROLIM, 2005).

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, promove, também, a inclusão social.

“Ela é um importante meio social. O âmbito familiar é o primeiro meio social de todo indivíduo. É o espaço onde ele passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória. Pois são as experiências vividas no contexto familiar quando criança, que irão

contribuir para a formação enquanto adulto. Assim, a escola passa a ser o espaço social depois da família, local onde se institui a cidadania. É o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra” (TOSTA, 2013 p. 8).

Com estas mudanças no contexto das famílias e o papel que as escolas passaram a desempenhar, muitos debates e estudos revelaram alguns aspectos importantes no que se refere ao papel e responsabilidades das referidas instituições no desenvolvimento dos estudantes/filhos. Elas mostram a importância do diálogo entre ambas nos processos de aprendizagem nos espaços da Educação Básica. “Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possa fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência” (OSORIO, 1996, p.82).

A função da escola não está apenas em proporcionar uma simples transmissão do conhecimento, tem um compromisso social para além disso.

“Preocupa-se também em prover a capacidade do aluno de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social. A escola precisa, a cada momento, fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões e divergências, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista” (FREITAS, 2011).

A escola possui uma missão institucional explícita:

“o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Para tanto, deve oferecer situações que

favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais” (GALLO, 2008 P.20).

Todas estas referências apenas reiteram o pensamento uniforme de que a “família” é onde se fundamentam as bases da sociabilidade e do acolhimento. Oferece estrutura, suporte e atenção, se responsabilizando por acompanhar seu desenvolvimento escolar. Quando ela insere a criança no meio social “escola”, compromete-se em auxiliá-la, provendo a assistência devida, incentivo, motivação e estímulo na busca do seu desenvolvimento como aluno e cidadão. Como este retrato não corresponde à totalidade das famílias, as escolas estão sendo exigidas a desempenharem funções que vão muito além daquilo que é seu encargo. O resultado tem sido o que comumente é chamado de fracasso escolar, no qual o abandono, as reprovações, a má formação e o desinteresse são protagonistas.

FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

A escola tem procurado ao longo dos anos estabelecer relações com as famílias de seus alunos, visando, principalmente, melhorar o desempenho escolar, o desenvolvimento cognitivo e o respeito às práticas comportamentais que são esperadas dos alunos. Quando escola e família tem uma linguagem comum e adotam procedimentos de forma colaborativa, torna-se viável que os alunos adquiram uma aprendizagem significativa, além de um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmonioso. É preciso entender que a criança é uma pessoa, apenas com menor capacidade física e de defesa do que as demais, e, por isso mesmo, merecedora de tratamento afetuoso.

“Entender que toda criança é uma criança, vê-la como criança, analisar o meio em que ela vive, exercitar a empatia de estar em seu lugar e até mesmo lembrar, buscar em nossas lembranças de infância os momentos que nos marcaram, tanto os agradáveis, quanto os desagradáveis. Essa é uma reflexão que as pessoas adultas precisam se permitir no convívio com uma criança, pois é a história vivida por ela desde o seu nascimento, que pode ajudá-la no seu desenvolvimento, ou seja, na sua forma de integração e vivência na sociedade” DALLARI (1986, P.21).

Uma constatação surpreendente que dificulta o fortalecimento dessa parceria é a existência de pais ausentes, os quais são encontrados em todos os níveis sociais. A riqueza econômica de uma família não é garantia de que a criança terá o incentivo dos pais. Aliás, muitas vezes acontece o contrário, parece que quanto mais ricos são os pais, menos tempo eles tem para os filhos.

“A criança que se sente amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. O toque e o diálogo são mágicos, criam uma esfera de solidariedade, enriquecem a emoção e resgatam o sentido da vida. Não é possível que sejam desenvolvidas as habilidades cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada” (CURY, 2003).

A consolidação da relação escola/família é fundamental. A família como espaço de orientação e construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança. A aprendizagem e o desempenho escolar dependem da relação familiar e principalmente da relação professor/aluno, a qual é fortalecida quando a família se compromete com essa ação. Uma reportagem da revista Veja do dia 24 de setembro de 2008, apontou que o desempenho dos alunos da Coreia do Sul se mostrou acima da média de países com desenvolvimento superior. Segundo a pesquisa, tal fato deve-se ao envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Os pais acompanham os filhos nas lições de casa de forma sistemática, e em alguns casos voltam a estudar pra poderem ajudar os filhos no aprendizado. De acordo com o trabalho, existe uma relação direta entre o engajamento das famílias no processo de aprendizado e os bons resultados alcançados.

“Os melhores exemplos nesse campo vêm de países asiáticos, como Japão e Coreia do Sul, aonde as mães chegam ao extremo de fazer cursos para aprender a lição dos filhos. A experiência oriental, que tem contribuído para colocar tais estudantes entre os melhores do mundo, serve de alerta para as famílias brasileiras”. (Matéria publicada em VEJA no dia 24 de Setembro de 2008).

Podemos citar um caso similar, “...outro exemplo de sucesso que temos é o das escolas de Reggio Emilia, na Itália, que tiveram sucesso em suas ações pedagógicas com o trabalho conjunto entre família e instituição escolar. O trabalho entre pais e professores é cooperativo, levando em conta que todos têm muito a aprender uns com os outros. As crianças são muito beneficiadas por esse modelo, uma vez que o vínculo entre escola e comunidade acaba formando uma grande família” (ABUCHAIM, 2009,p.39).

Quanto maior for a união destes dois meios sociais, maiores serão os resultados potencializados. Apesar dos vários exemplos apresentados, muitas famílias não investem tempo e comprometimento, assim a parceria Família-Escola, lamentavelmente, está longe de ser uma realidade. Para combater este estado de coisas, motivar as famílias, democratizar a gestão escolar, envolver a comunidade e atender às determinações do Conselho Nacional de Educação, as escolas regulamentam estas práticas sociais, oficializando-as através do seu projeto político pedagógico, tornando públicos seus ideais comunitários.

PPP COLETIVO – ESSENCIAL PARA A PARCERIA FAMÍLIA / ESCOLA

O conjunto das aspirações de uma escola, seus objetivos, metas e propósitos que ela pretende alcançar, bem como os meios pelos quais ela buscará concretizá-los, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico conhecido como PPP. As próprias palavras que compõem o nome deste documento esclarecem bastante daquilo a que ele se propõe:

Projeto: Consiste em esforço temporário empreendido com um objetivo pré-estabelecido, definido e claro. Tem início, meio e fim definidos, duração e recursos delimitados, em uma seqüência de atividades relacionadas.

Político: Considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela deverá seguir.

Pedagógico: Define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Quando alinhadas estas três colunas, o PPP ganha a força de um guia. Aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também para funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para funcionar como uma bússola, apontando a rota a ser seguida, e deve ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. O PPP deve contemplar, segundo especialistas, alguns quesitos importantes: Missão, Clientela, Dados sobre a aprendizagem, Relação com as famílias, Recursos, Diretrizes Pedagógicas e Planos de Ação. Assim, por conter tantas informações significativas, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que qualquer membro da equipe gestora ou pedagógica pode consultar a cada tomada de decisão.

No quesito que estamos refletindo, Relação com as Famílias, o PPP definirá como atuar para que os pais ou responsáveis estejam por dentro do que acontece na escola, incentivando seus filhos a se desenvolverem e criarem um vínculo cada vez maior e melhor com a escola. Assim, *“o PPP não pode permanecer engavetado, desatualizado ou inacabado. Pelo contrário, o PPP deve ser um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos”*, (PADILHA, 2008).

O projeto político-pedagógico é um documento de construção coletiva que une todos os segmentos de uma unidade de ensino. Ele traduz a reflexão e a discussão crítica da sociedade e da educação com o intuito de desenvolver a própria organização do trabalho pedagógico em suas especificidades, níveis e modalidades. Ele pressupõe a união de todos os setores para viabilizar a concretização dos compromissos coletivos.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), o Projeto Político-Pedagógico foi um dos temas em destaque, explicitando que *“é preciso romper com as práticas autoritárias e centralizadoras ainda arraigadas na cultura política da sociedade e demarcada pelas desigualdades sociais para uma tomada de decisão, especialmente no campo educacional, adotando o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino e proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins, compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular”*.

O texto reforça ainda que *“a relação entre qualidade e participação, no âmbito das instituições educacionais e dos espaços educativos, bem como da organização da educação, vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e coletiva do PPP”*. (CONAE 2014).

O Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente e administrado por uma Gestão Escolar Coletiva, onde todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico atuam de forma a obter um direcionamento comum e padronizado, produzirá um fortalecimento nas relações entre a escola e a comunidade, mantendo todos focados na

qualidade da educação, trazendo cada vez mais famílias para a vida da escola. Está aí uma grande possibilidade de transformar essa realidade nada favorável que enfrentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Família é o primeiro meio social com o qual a criança convive, reconhecemos seu papel primordial de acompanhamento de todos os processos do seu desenvolvimento. A criança toma seus familiares como referência, e estes devem se atentar ao seu comportamento diante dela. É mais recorrente, por exemplo, que sua figura masculina seja o pai, aquele que oferece referências a respeito de postura, comprometimento com metas e responsabilidade. A mãe, ou figura feminina, na maioria das vezes é para a criança uma referência de cuidado, atenção e respeito. Os Irmãos mais velhos, por exemplo, podem influenciar em suas escolhas culturais e também na postura diante de colegas. Vínculos afetivos, em geral, são bem determinantes.

Todavia, essas influências podem ser negativas, caso não haja afeto, preocupação com seu desenvolvimento e cuidados com sua aprendizagem. Ao ingressar na escola, ela terá imensas dificuldades, pois se sentirá insegura e fora dos padrões. A escola fará todo o possível para reverter essa situação, porém, será necessário que haja cooperação e participação efetiva da família no processo. A parceria família-escola é essencial para alcançar o objetivo de aprimorar o desenvolvimento cognitivo do aluno. A atenção e o engajamento dos pais e responsáveis em casa, aliados à motivação e comprometimento dos professores na escola, terão como resultado um desenvolvimento constante e sadio da aprendizagem deste aluno. Na prática cotidiana percebemos o quanto é difícil alcançar esta condição, porém não é impossível.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Pátio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

CARVALHO, M. C. B. de.(Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução está no afeto**. São Paulo – Editora Gente, 2001.

CONAE 2014, EIXO V – **Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social** (P. 80).

CURY, Augusto Jorge. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo, Academia da Inteligência, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu, et ali. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br /2011/>

GALLO, Silvio; **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: O sentido da Escola. ALVES, Nilda & Garcia (2008).

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 7.ed. São Paulo: Ed.Unicef : Cortez, 2005.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Seminário Internacional para la Formación On-line de Actitudes. 2008. (Congresso).

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. Disponível em: < <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/> (2013).

ZAGURY, Tânia. **Educar sem culpa: A gênese da ética**. 21ª Edição. Rio de Janeiro. Record, 2005.



INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: UMA ATIVIDADE CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA NAS ESCOLAS

Rosana Gomes

Formada em Pedagogia e em Gestão Comercial.

RESUMO

Este trabalho teve como finalidade refletir sobre a Psicopedagogia e a sua importância para lidar com o fenômeno da aprendizagem. Compreender o processo de aquisição do conhecimento, tanto na esfera do aprender como na do ensinar, buscando o aperfeiçoamento desta relação, ressignificando a visão sobre a dificuldade de aprendizagem. A Psicopedagogia tem como ideal entender como as pessoas constroem o conhecimento e, ao identificar estes caminhos, propiciar estratégias e ferramentas que possam produzir as transformações individuais e coletivas que viabilizem a aprendizagem de forma significativa na vida dos alunos da instituição de ensino. A Psicopedagogia surgiu como uma resposta aos problemas de aprendizagem que não tiveram solução na Pedagogia e nem na Psicologia. Assim, seu campo de atuação envolve tanto a área da educação quanto a área da saúde, e tem como foco trabalhar nestas duas dimensões mas sempre se relacionando com o meio no qual os alunos estão inseridos. “*O objeto central do estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, e a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento*” (BOSSA, 2007 P.8).

A evolução da Psicopedagogia tem acontecido de modo considerável no decorrer dos anos, e se abre para as inúmeras possibilidades de construção do conhecimento, valorizando o imenso universo de informações que nos rodeia. A forma mais comum é a Psicopedagogia Clínica, que funciona em caráter predominantemente curativo, tendo como espaço de trabalho o consultório com atendimento individualizado. Porém, a Psicopedagogia oferece um olhar sobre a aprendizagem em outras instituições em que o indivíduo esteja inserido. “*A Psicopedagogia Institucional possui um caráter predominantemente preventivo, e normalmente a atuação acontece com pequenos grupos de alunos, com trabalhadores ou pessoas em geral. A área institucional se divide hoje em três formas de atuação: A Escolar, a Empresarial e a Hospitalar*” (SERRA, 2012,

p.6). Sempre preocupada com o fenômeno da aprendizagem, a Psicopedagogia Institucional busca uma forma preventiva de ação, pois *“transforma a atenção individual em grupal, analisa os sintomas, considerando a gama de relações que existem numa instituição, e propõe projetos de atuação que apontem para uma mudança global, sem deixar de atender os casos concretos que aparecem como sintomas das tensões existentes na instituição”* (BARBOSA, 2001 p. 64).

Muito se tem discutido acerca das dificuldades de aprendizagem que crianças e adolescentes tem demonstrado, tais como: problemas emocionais, comportamentais, dislexia, disgrafia, disortográfica, distúrbios de leitura, autismo, problemas cognitivos, sociais e biológicos. Assim, o psicopedagogo deverá proporcionar uma investigação em todos os aspectos que possam estar contribuindo de alguma forma para a problemática a fim de intervir da melhor maneira possível na busca das soluções. No enfoque clínico, o psicopedagogo vai investigar, diagnosticar, nortear e buscar resolver os problemas que surgem nos processos de ensino-aprendizagem. No enfoque escolar, ele deve voltar-se para o conhecimento do sujeito, seja ele educando, educador ou alguém que esteja envolvido no processo e apresentar contribuições no sentido de prevenir o surgimento ou repetição dos problemas de aprendizagem.

Considerando que a Psicopedagogia propõe que o próprio sujeito seja o autor de sua aprendizagem, *“intervir nesse processo é criar mecanismos que contribuam para que o aprender do sujeito da aprendizagem possibilite, num processo dialético, a transformação da realidade bem como a transformação de si mesmo”* (OLIVEIRA, 2009, p. 73). Essas intervenções são fundamentais tanto para superar os obstáculos no processo de aprender, quanto para ações preventivas nas diversas instituições, em especial na Escolar. As intervenções se utilizam de recursos que funcionam como ferramentas de uso contínuo da Psicopedagogia que, como uma área de estudo e especialização, deverá possibilitar a criação de estratégias que busquem caminhos para potencializar a capacidade de aprender, indicando soluções novas para problemas antigos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é altamente influenciada pelo trabalho do educador, promovendo aulas significativas, interessantes, incorporando as tecnologias existentes como ferramentas e instrumentos para favorecer o ensino e a aprendizagem. Utilizar-se das

novidades e informações trazidas pelos alunos para modificar e contribuir com o tema e os conteúdos proporcionam aulas mais dinâmicas e interligadas com a realidade, despertando o interesse em aprender e coletar novidades para o cotidiano escolar. Propostas assim elaboradas favorecem as práticas dos educadores. Dessa forma, o professor estará colaborando para que seus alunos possam trabalhar e até mesmo solucionar problemas do presente e do futuro.

Entretanto, sabemos que não é sempre assim que acontece o ensino nas instituições escolares, e isso se torna, para muitos alunos, um local em que seus medos, angústias, problemas e dificuldades de aprendizagem se manifestam. Surge nesse cenário a Psicopedagogia que tem:

“por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica num dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo.” (FERMINO, 1996 p. 127).

Dessa forma, a Psicopedagogia vem colaborar com todos aqueles que tem dificuldades de aprendizagem, que são reprovados, que não conseguem acompanhar os seus colegas e que muitas vezes são “deixados” para trás no processo de aprendizagem. A insatisfação e a inquietação dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem concorreram para que surgisse a Psicopedagogia, permitindo que diversas áreas do conhecimento como Psicologia Cognitiva, Psicanálise, Sociologia, Linguística, Antropologia, Filosofia, e muitas outras viessem ao socorro destes alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem.

Assim, torna-se fundamental a atuação do psicopedagogo, profissional que fará uso destas funcionalidades, atuando tanto na esfera clínica, quanto na esfera institucional, particularmente na abordagem escolar, promovendo uma reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre as mediações no processo ensino-aprendizagem. Ao diagnosticar os problemas, é essencial proceder as intervenções necessárias, sem as quais todas as fundamentações da Psicopedagogia perderiam seu valor.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA

Os tempos de pós-modernidade em que vivemos trouxeram situações preocupantes para nossa sociedade. O acesso à informação cada vez mais rápido e o volume super abrangente, as mudanças nas relações entre patrões e empregados, que afetam totalmente o mercado de trabalho, a necessidade de formação cada vez mais extensa sem a devida contrapartida salarial. As mães passaram a ocupar cada vez mais postos de trabalho para poder compor a renda familiar. Assim, o modelo antigo de mães em casa, cuidando dos filhos, foi alterado, e as crianças estão passando a frequentar a escola cada vez mais cedo, e a quantidade de alunos por sala aumentou ainda mais.

Como consequência, os problemas de aprendizagem chegam mais cedo também nas escolas. Para fazer frente a este desafio inicial, que avança para todo o período escolar e ainda para além dele, surge a Psicopedagogia:

“Pais estão matriculando seus filhos. na Educação infantil, cada vez mais cedo. Logo, a instituição de ensino que atende esta clientela vem assumindo, inúmeras responsabilidades no que tange à educação das crianças. Diante desse fato, a Psicopedagogia pode contribuir [...]tanto na prevenção dos problemas de aprendizagem, por meio da orientação dos docentes e instituições no que tange à questões pedagógicas e metodológicas; quanto na intervenção precoce dos problemas de aprendizagem, evitando que estes se instalem”.(COSTA,2012).

A Psicopedagogia vem lançar um novo olhar para as dificuldades de aprendizagem que, antigamente, eram avaliadas biologicamente, ou seja, as crianças que não aprendiam eram levadas ao médico e muitas vezes submetidas a exames neurológicos. Componentes afetivos, sociais e culturais, que tanto interferem no ato de aprender, eram desconsiderados. A tendência é de lançar o foco da causa do não aprender sobre o aluno, mas é necessário refletir sobre nossas práticas pedagógicas e sobre o contexto que cerca estes educandos, inclusive o contexto escolar e familiar.

A Psicopedagogia almeja compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem.

“Nessa visão psicopedagógica, o aluno é visto de forma global, o seu cognitivo, o motor (movimento, psicomotricidade) e o lado afetivo são trabalhados e analisados. Na instituição escolar, o trabalho psicopedagógico possui duas naturezas: A primeira diz respeito a uma esfera curativa voltada para alunos que apresentam dificuldades na escola... O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno á situação de sala de aula, possibilitando o respeito as suas necessidades e

ritmos. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares entre professor e aluno, e redefinir os procedimentos pedagógicos integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento” (FAGALI, 2008, p.9-10).

A Psicopedagogia auxilia indivíduos que se sentem impedidos para o saber, auxilia indivíduos com transtornos de aprendizagem, reintegrando o sujeito da aprendizagem a uma vida escolar e social tranquila, numa relação mais afetiva e harmoniosa com o outro. Proporciona o reconhecimento de suas potencialidades e de seus limites, ressignificando conceitos que o influenciam no movimento do aprender. Ela oferece instrumentos para compreensão da situação da não aprendizagem de cada aluno em particular, levanta dados referentes ao contexto de ensino-aprendizagem da escola, desenvolve ações com toda a comunidade escolar, identificando as principais barreiras à aprendizagem e à maneira de como superá-las.

Dessa forma,

“Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possíveis aprendizagens” (WEISS, 2012, p.27).

Logo, a *“Psicopedagogia precisa estar livre de interferências externas para poder realizar o seu trabalho de forma clara, sem conceitos pré-estabelecidos. Poder olhar sem a influência de outros olhares que muitas vezes querem e desejam esconder algo de si mesmo e dos outros, procurando muitas vezes se isentar de suas responsabilidades”* (WEISS, 2012, p.31). A autonomia da Psicopedagogia lhe confere a idoneidade necessária para sua missão.

A PSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES

As abordagens da Psicopedagogia são distintas, porém, muitas vezes complementares. A mais comum tem sido a abordagem clínica, cujo caráter é predominantemente terapêutico, com sessões individuais previamente programadas num

espaço apropriado para tal. “Este espaço deve ser de aprendizagem, proporcionando ao sujeito chances de conhecer o que está à sua volta, o que lhe impede de aprender, possibilitando modificar uma história e não aprendizagem” (BOSSA, 2007). A Psicopedagogia clínica...

“faz uma intervenção terapêutica por meio de profissional especializado que buscará não só a solução dos problemas de aprendizagem, mas também, a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz. O tratamento começa com o diagnóstico clínico, que dará suporte para identificar as causas dos problemas de aprendizagem no desenvolvimento do sujeito e relação com sua família e grupos sociais” (ESCOTT, 2004).

O psicopedagogo “*somente poderá recomendar um tratamento após a anamnese (entrevista inicial) com os pais e com o aluno, com o objetivo de colher dados significativos sobre a história de vida do paciente*” (WEISS 2012 p. 61). Caso sejam identificados outros problemas, deve ser indicado um profissional especializado para ajudar no tratamento, como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, entre outros. Assim, o psicopedagogo clínico, ao se utilizar de vários recursos para sua análise, atuará como mediador de todo o processo, orientando pais e escola qual a melhor atitude a ser tomada.

A abordagem institucional caminha por três áreas de atuação: escolar, empresarial e hospitalar. Na empresarial, o objetivo é melhorar o desempenho dos profissionais.

”Já que a aprendizagem humana é um processo contínuo, é fato que ela também se faz presente na fase adulta. Considerando que nenhum profissional, ao sair do seu curso de formação, está completo, podemos conceber o ambiente de trabalho, seja ele qual for, como um espaço privilegiado de aprendizagem. Essa abordagem pode auxiliar profissionais que apresentam dificuldade de adaptação a novos cotidianos, a novas funções, já que isso também é aprendizagem humana” (SERRA 2012).

A abordagem hospitalar ainda é pouco difundida no Brasil, mas ganha adeptos devido ao seu enfoque que é colaborar com o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes que estejam acamadas ou internadas por longos períodos, e, por isso, afastadas das escolas. Sua atuação é junto ao leito, buscando reduzir as defasagens que

este afastamento acarreta. O intuito é de que este aluno, ao voltar para a escola, possa acompanhar a turma da melhor maneira possível.

A Psicopedagogia institucional escolar, seguramente, é a que mais nos impacta, afinal somos professores e trabalhamos no ambiente escolar, o qual é repleto de desafios grandiosos, proporcionais à complexidade deste espaço. Fracasso escolar, definição de currículo, planejamento pedagógico, avaliação de aprendizagem, conselhos de classe, elaboração de projetos, afetividade, relação com pais e comunidade, formação continuada dos educadores, inclusão, indisciplina, enfim, esta gama de obstáculos impacta fortemente os processos de aprendizagem. A Psicopedagogia escolar deve diagnosticar as causas e apresentar planos de ação preventiva para evitar o surgimento destes fatores prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem. *“A atuação da Psicopedagogia na escola é muito representativa, e seu caráter preventivo inclui: Orientar os pais, auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas, colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição, e, o principal, socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa”* (BOSSA, 2007).

A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A família é o primeiro vínculo social e afetivo da criança e é responsável por grande parte de sua educação, e de sua aprendizagem. Infelizmente, o que temos observado é que muitas famílias estão desorientadas, não sabendo lidar com situações novas: pais que trabalham e passam o dia todo fora de casa, outros que brigam o tempo todo, outros desempregados, usando drogas, pais analfabetos, separados e mães solteiras. Isso acaba sendo transferindo para a criança, e esta entra num processo de dificuldade de aprendizagem e a família responsabiliza a escola.

“O professor é a primeira pessoa a detectar alguma falha no processo de ensino aprendizagem do aluno, e quando o professor tem na escola um profissional que pode trabalhar sistematicamente estas dificuldades, a metodologia e a forma de conduzir a aula, tendo conhecimento da real dificuldade do aluno, ele tem segurança. Dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças

frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar” (SMITH, 2007, p. 15).

O psicopedagogo “é como um detetive que busca pistas, procurando solucioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem” (RUBINSTEIN, 1987, p. 51).

O psicopedagogo amplia cada vez mais o seu campo de atuação: escolas, clínicas particulares, consultórios particulares e hospitais são alguns dos espaços de atuação. Na escola ele exerce sua atividade auxiliando os professores nas demandas de dificuldade de aprendizagem dos alunos “Cabe ao psicopedagogo assessorar a escola no sentido de alertá-la para o papel que lhe compete, seja redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores e seja encaminhado a alunos e outros professores” (BOSSA, 2007, p.67).

DEFICIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR

Para a abordagem tradicional da educação,

“a aprendizagem é um produto mecânico que ocorre por meio da transmissão de idéias selecionadas e a escola é o lugar onde essa ação acontece. O indivíduo é passivo e apenas recebe o conhecimento. Para a abordagem sociocultural, o indivíduo constitui-se sujeito na medida em que toma consciência de sua história e se apropria da realidade, sendo um agente transformador da mesma. A educação assume um caráter amplo e não se restringe às situações formais de aprendizagem, pois a educação é um ato político” (SERRA, 2012 p. 39).

Entendendo que dificuldades de aprendizagem são uma “desvantagem para aprender”, que pode ser “*cognitiva*”, como a dislexia, por exemplo, onde o aluno apresenta dificuldade para ler ou escrever, mesmo com bom rendimento em outras áreas. Ela não é capaz de reter a informação e pode ser avaliada incorretamente como um aluno

sem interesse. Todavia, pode ser hereditário e em alguns casos fazer uso de medicamentos. Uma avaliação responsável é essencial, visto que profissionais da educação costumam classificar dislexia em alunos quando a desvantagem é “social”. Existe uma distância considerável entre o universo do aluno e do professor. Muitas vezes o não aprender está mais formatado nas políticas de desigualdade, de acumulação de riquezas para poucos. Se as experiências de aprendizagem propostas pela escola, não forem socializadoras e integradoras, se tornarão produtoras de desigualdades nas suas práticas pedagógicas, não farão sentido para o aluno, e não ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Todo este contexto coopera para o fracasso escolar, onde os alunos que não terminam o ensino fundamental ou médio, e os que concluem mal conseguem fazer uso do que aprenderam.

“A autonomia intelectual que a escola deveria garantir ao aluno não existe. A gente observa que os alunos concluem ensino fundamental e médio sem condições de fazer a leitura de um texto simples. Eles não compreendem as quatro operações fundamentais de forma que elas possam ser utilizadas na vida cotidiana. O que a gente aprende na escola nada mais é que a vida escrita em uma outra linguagem. Não saber interpretar este esquema de representação desvincula a escola da vida. O que se aplica na escola não se aplica na vida, o que se aprende na vida não serve para interpretar na escola. Está aí o grande fracasso. E isso piora a cada ano. Quando se eliminou a questão da reprovação, os alunos e professores não tinham mais instrumento numérico para avaliar a questão da aprendizagem, a coisa foi se agravando. Tirou-se a reprovação e não se colocou outro instrumento. Quem concluiu o ensino fundamental em grande parte sai da escola sem sequer saber ler e operar de verdade as quatro operações fundamentais. Então podemos dizer que o fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional. É um sintoma que revela que a educação brasileira vai de mal a pior” (BOSSA, 2011).

Dentro de uma realidade difícil como esta, a Psicopedagogia aparece com um enfoque sobre a dificuldade de aprendizagem que avalia os processos de modo interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento, e analisa a aprendizagem no contexto escolar, familiar, afetivo e cognitivo.

AS INTERVENÇÕES E SUA CONTRIBUIÇÃO

“A atuação psicopedagógica institucional auxilia o resgate da identidade da instituição com o saber, mediando e resgatando o processo de ensino e aprendizagem” (PORTO, 2006 p.116). Ela propicia identificar no funcionamento institucional as configurações relacionais que podem estar obstaculizando o fluxo do ensinar e aprender. O alvo da intervenção psicopedagógica não é somente o aluno com problemas de aprendizagem, mas os mecanismos que integram a construção deste processo. A contribuição das intervenções psicopedagógicas é movimentar o ato educativo, como um fato global, resgata uma visão globalizada do do processo de aprendizagem. *“A intervenção a partir de ações que se caracterizam por uma atitude operativa, provocando no sujeito da aprendizagem a busca da operatividade, da resolução de um problema. Ela cria, mantém e fomenta a comunicação, para que os envolvidos possam se desenvolver progressivamente, a ponto de poderem se aproximar afetivamente da tarefa e realizá-la”* (BARBOSA, 2000 p. 215).

Alguns recursos, que são como ferramentas de uso contínuo na prática do psicopedagogo na instituição educacional, configuram uma atitude operativa e contribuem com a construção do processo de aprendizagem. Destacam-se: “Mudança de situação”: Aquilo que é sempre feito da mesma forma pode estar gerando situações conflituosas. Propor uma mudança é agir operativamente, é surpreender para intervir. “Informação” Para provocar um movimento em relação à determinada tarefa, fornecendo informações que não são acabadas e prontas. “Acréscimo de Modelo”: Apresentar uma outra opção para que determinada atitude possa ser efetivada. Em vez de dizer: “Não é assim”, se diz: “Esta é uma forma de pensar, mas vocês poderiam considerar também este outro aspecto”. “Modelo de Alternativa Múltipla”: Sem ofuscar o conhecimento do outro, oferece-se algumas alternativas que permitem a reflexão, a escolha, o teste, a conclusão. “Mostra”: Recurso não verbal que objetiva a revisão do movimento do sujeito ou do grupo, sem necessariamente corrigi-lo. “Vivência do Conflito”: Criar um grau de ansiedade e desequilíbrio necessário para que essa vivência possibilite tensão e motivação para atingir metas propostas. “Problematização”: Criar situações-problema para hipóteses serem levantadas, testadas, confirmadas ou não, reordenando a forma inicial. “Destaque do Comportamento”: Comportamentos adequados assumidos pelo sujeito ou pelo grupo devem ser destacados. “Explicação Intrapsíquica”: Busca explicar para o sujeito ou grupo, o mecanismo interno que está sendo utilizado naquele momento. Pode referir-se à cognição e a afetividade que energiza a ação de aprender e de realizar tarefas.

“Assinalamento”: Explicita um segmento da conduta, enfatizando a motivação, a meta, a conduta escolhida, etc. (BARBOSA, 2000 p. 218).

A intervenção psicopedagógica é uma ação que predetermina um movimento. Alguém numa atitude ativa, estabelecendo uma ligação, um elo com outro alguém. A Psicopedagogia está habilitada a intervir, produzindo uma transformação, que abrirá uma cadeia de ações para novas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs promover uma reflexão a respeito da importância da Psicopedagogia, o como ela está se estruturando e lançando um novo olhar para as dificuldades de aprendizagem, considerando não apenas problemas físicos, mas levando em conta componentes afetivos, sociais e culturais. Ela propõe a desenvolver ações envolvendo toda a comunidade escolar, no intuito de identificar as principais barreiras à aprendizagem, e então combatê-las.

Para isso, destacamos a atuação da Psicopedagogia nas instituições e como ela tem se desenvolvido nestas frentes. À medida que ela se robustece, também se solidifica a figura do psicopedagogo que se capacita para encontrar soluções para os problemas de aprendizagem que surgem nas instituições, investigando os processos, considerando todos os fatores envolvidos. Este profissional está sendo requisitado de forma crescente.

Finalmente, constatamos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar são inegáveis. Todavia, a Psicopedagogia surge como uma poderosa aliada para identificar os ofensores deste estado de coisas. Usando ferramentas de intervenção eficientes, ela contribuirá para que os problemas de aprendizagem sejam combatidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, Nádía Aparecida. **A psicopedagoga no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre Artmed, 2007.

COSTA, Teresinha de Jesus de Paula. **Contribuições para a práxis na educação infantil**. Revista Psicopedagogia Online,. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1487>. Acesso em 29 nov 2024.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a Psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem.** Novo Hamburgo – RS: Feevale, 2004.

FAGALI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FERMINO, Fernandes Sisto... (ET AL). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção Psicopedagógica na Escola,** Curitiba-PR – IESDE, 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagoga Institucional: Teoria, Prática e Assessoramento Psicopedagógico.** Rio de Janeiro-RJ; Wlak, 2006.

RUBINSTEIN, Edith. **A Psicopedagogia e o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional.** IESDE - Curitiba-PR, 2012.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais. – Dados eletrônicos.** – Porto Alegre: Artmed, 2007.



BRINCAR E ALFABETIZAR

Denise Herrera Domingues

Formada em Pedagogia

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade demonstrar a importância da alfabetizar com brincadeiras e como nos dias de hoje ela se torna essencial, já que existe um interesse cada vez menor dos alunos com relação a escola, pois estes têm atualmente muitas opções como computadores, celulares, ou seja, uso de tecnologias de informações, fora da escola, desestimulando o aluno nas participações no ambiente escolar. O professor tem que buscar recursos e inovar diariamente para motivar seus alunos e alcançar a tão almejada alfabetização de fato. A alfabetização tem sua importância ampliada por seu aspecto formador e social. Trata-se de uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Nessa realização, perceberemos o verdadeiro sentido das atividades alfabetizadoras com uso de brincadeiras. Nesta perspectiva alfabetização é um tema antigo, mas atual e relevante a partir do momento em que a “escola” desenvolve um ensino que procura atender à necessidade básica para um aprendizado significativo. Um aluno que não está alfabetizado tem seus direitos extirpados, pois, ficam as margens da sociedade e pode passar por situações de constrangimento e angústia. A alfabetização está presente diariamente no contexto escolar, todas as atividades sequencialmente estão ligadas e esperam que o aluno tenha atingido as metas de entendimento do alfabetizar. Proponho um trabalho educativo que seja interdisciplinar que permita ao aluno diversas brincadeiras, tentando tornar a aprendizagem interessante e simples, com o intuito de oferecer uma prática pedagógica voltada à compreensão da realidade social dos saberes para com os educandos; e é essa soma de esforços que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo para alfabetizar.

Palavras-Chave: Educação; Alfabetizar; Brincar.

INTRODUÇÃO

Tornar a alfabetização interessante e prazerosa tendo em vista que seriam inúmeras possibilidades, resolvi tratar da importância de garantir este saber, mesmo entendendo que esse emerge de grandes esforços, e muito planejamento dado a sua grandeza, trago à tona seu papel transformador, pois através da educação as crianças têm um amplo mundo que se abre, emergindo transformação que sai dos muros da escola e se amplia com outros contextos como família, vizinhos, igreja, amigos em fim na sociedade como um todo.

O presente trabalho objetiva mostrar a história e o conceito da alfabetização no contexto educacional. Desta forma farei um parâmetro e a discussão de porque a inserção da brincadeira é um caminho para incentivar o processo de alfabetização nos dias atuais.

É tomado como base a fundamentação bibliográfica para assim esclarecer e ampliar questões como a própria dificuldade que o professor passa com o interesse e sua aplicabilidade. Partindo desse pressuposto senti a necessidade de discutir sobre a história da alfabetização ao longo do contexto educacional, também no Brasil.

Assim será apresentado em linhas gerais questões referentes à alfabetização, propiciando uma nova reflexão sobre esse tema e o uso da brincadeira. Num primeiro momento apresento a história da alfabetização, no segundo momento o seu conceito social e a seguir abordamos a brincadeira neste contexto e sua aplicabilidade e finalizo com as possibilidades e considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

As crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, leem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer. Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de "leitura do mundo".

O primeiro contexto que a criança se insere está ligado a signos e aos sons aprendendo assim o mundo que ela está inserida. Essa informação não deve ser descartada porque pode ajudá-lo a associar a leitura e escrita como uma forma de decifrar. “Dependendo da cultura considerada, essa aprendizagem estrutura-se em torno de dois polos de conhecimento: de um lado, o saber "espontâneo"; de outro, o saber "rigoroso", ou científico. Existe, aliás, em cada um de nós, um conflito entre os dois. A exigência do rigor jamais é límpida, jamais está livre da ideologia: restam sempre traços de ideologia, mesmo no rigor com que denunciemos nossa própria ideologia.” Paulo Freire (2002):

Para Emília Ferreiro as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, onde deixa clara a importância das produções espontâneas, nas quais podem ser chamadas de garatujas. Segundo a autora a criança não aprende submetida à um ensino sistemático, mas sim a toda produção desenvolvida por ela, que pode representar um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado, dando ênfase não só nos aspectos gráficos, mas sim nos aspectos construtivos.

Percebe-se ainda que a distinção entre desenhar e escrever e de fundamental importância, pois ao desenhar se está no domínio de icônico; sendo importante por reproduzirem a forma do objeto. Ao escrever se está fora do icônico, sendo assim as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos.

As crianças de um certo momento dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas diferenciadas entre as escritas, essas diferenças são inicialmente entrefigurais e consiste em atribuir uma significação a um texto escrito. Tais critérios se expressão pelo eixo quantitativo onde se atribui o mínimo de três letras para que a escrita diga algo. E sobre o eixo qualitativo, como a variação interna possa ser interpretada, ou seja, se o escrito tem o tempo todo à escrita não pode ser interpretado.

Depois disso se caracteriza pela busca de diferenciações entre escritas para dizer “coisas diferentes”, começa assim a busca difícil e muito elaborada de modo de diferenciação, que resultam ser entrefigurais.

Neste sentido as crianças exploram critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo, variando para outra, e às vezes o eixo qualitativo, variando o repertório de letras e até mesmo o posicionamento destas sem modificar a quantidade.

Ao passar por todo esse processo a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). Inicia-se então o período silábico, onde permite obter um critério geral para

regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, chegando até o período silábico-alfabético, que marca a transição entre os esquemas futuros em via de serem construídos.

Neste período a criança descobre que uma letra não basta para representar uma sílaba e que a identidade do som não garante a identidade de letras e nem a identidade de letras à dos sons. Uma polêmica em relação aos métodos utilizados no processo de alfabetização: analítico, sintético, fônico versus global, deixando claro que nenhuma dessas discussões levou em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Deste modo para ela os métodos não oferecem nada mais do que sugestões, incitações.

O método não pode criar conhecimento, e que nenhuma prática pedagógica e neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Existem três dificuldades principais que precisam ser colocadas: a visão que um adulto já alfabetizado tem do sistema da escrita, a confusão entre desenhar e escrever letras e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor convencional.

Pois, uma vez estabelecidas estas dificuldades conceituais iniciais, é possível analisar a prática docente em termos diferentes metodológicos. Conclui após dar ênfase em cada assunto acima citado, que um novo método não resolve os problemas, mas sim que é preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a ela.

A compreensão do sistema de escrita onde afirma que a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, todavia através de pesquisas a autora possui outra visão.

As atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares.

Através de dados colhidos em pesquisas a autora menciona alguns dados que determina aspectos de toda esta evolução como a construção original da criança e onde estas elaboram ideias próprias a respeito dos sinais de escrita, ideias estas que não podem ser atribuídas a influência do meio ambiente. A criança passa pelo conflito que a distinção em o que é uma figura e o que não é uma figura. Após esta fase começa um

trabalho cognitivo em relação a um segundo conjunto, que é a quantidade mínima de caracteres, critério este que tem uma influência decisiva em toda evolução.

A variedade interna de caracteres, não basta certo número de grafias convencionais para que se possa ler, e necessário que estes grafemas variem. As informações específicas do adulto, onde esclarece que existe uma série de concepções que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio, ao contrário existem conhecimentos específicos sobre a linguagem que só podem ser adquiridas através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores), como, por exemplo, que é convencional escrevermos de cima para baixo, que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios e depois de ponto. No caso dessa aprendizagem que, conforme a procedência social das crianças há maior variabilidade individual e maiores diferenças.

A escola pode cumprir um papel importante no que se refere à aprendizagem, no entanto, este papel não deveria ser de dar inicialmente todas as chaves do sistema alfabético, mas sim criar condições para que a criança as descubra por si mesmas. Sendo assim o professor deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança, estando sempre alerta sobre o que deve ser levado em conta, como, por exemplo, menosprezar os conhecimentos das crianças ao trabalhar somente com base na escrita, cópia e sonorização dos grafemas que considerar elegível a produção da escrita.

Apesar de a escola ser uma instituição social para controlar o processo de aprendizagem e sendo assim a aprendizagem deve realizar-se na escola, a criança desde que nasce é construtora de conhecimento. No entanto para ela deve-se abandonar a ideia de que nosso modo de pensar é o único, fazendonos adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento.

No caso da leitura e escrita a dificuldade de adotar o ponto de vista da criança foi tão grande a ponto de ignorar as suas produções escritas, que há pouco tempo eram consideradas meras garatujas. Todavia existe uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza do sistema alfabético de escrita e que cada passo se caracteriza por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação consistem em um principal objetivo de estudo.

A preocupação com o desenvolvimento da leitura-escrita tanto pelo lado teórico quanto pelo lado prático. O analfabetismo ainda hoje é um grave problema e cabe o sistema ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficientes para resolvê-los, se quiserem reverter esse quadro.

A atenção às crianças que tiveram possibilidades limitadas de estarem rodeadas por materiais escritos e de serem seus usuários. Crianças que foram submetidas ao

processo de ensino aprendizagem (escrita), mostrando os avanços ocorridos gradativamente durante todo processo.

Crianças escrevem tudo com o mesmo grafema repetindo-o várias vezes. Dois meses após já se pôde notar progressões, ela aprendeu a desenhar algumas letras, alterando caracteres em uma palavra escrevendo de modo mais convencional, apesar de não haver correspondência entre grafemas particulares e pauta sonora.

Após dois meses demonstram progressão ainda maior, pois elas ampliam seu repertório de letras, aprendeu que para palavras diferentes deve-se usar letras diferentes. Quase ao final do ano são capazes de escrever seu nome pronunciando silabicamente para si mesma. Concluiu-se então que estas crianças estavam construindo um sistema silábico de escrita, tendo assim condições de relacionar a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba.

Uma segunda criança que começava a escola de 1º grau sabendo desenhar seis letras diferentes, usando um repertório para diferenciar palavras. Após dois meses já apresenta a escrita silábica. Com mais dois meses essa criança já se encontra no período de transcrição que se denomina silábicoalfabético.

A escrita é considerada tradicionalmente como omissão de letras, olhando pelo ponto de vista da escrita adulta, mas vista do sujeito em desenvolvimento, esse tipo de escrita é considerado “acréscimo de letras”. No entanto ao final do ano a criança já escreve alfabeticamente.

A partir da lei 11.274/2006, a mudança no tempo de ensino de oito para nove anos, a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental, isso tem causado estranheza e incertezas, pois acham que pulariam o tempo da infância, antecipando o ler e escrever. Para BAPTISTA, 2009 essa transição possibilita um melhor resultado nas etapas da educação básica beneficiando o aluno.

Menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes dominar uma combinação arbitraria de sinais e significados, enquanto aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar esta operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas a essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória (BAPTISTA, 2009, p.19).

Na infância a criança começa a se relacionar com o mundo e as diversas culturas, período em que passa a atribuir significados diferentes, ela passa a se esforçar para e se fazer presente no mundo adulto. O nosso sistema de escrita fica sendo parte deste mundo, influenciando a cultura infantil e sendo influenciado por ela.

As possibilidades de trabalhar a escrita com crianças de seis anos com atividades diversificadas, tendo o cuidado de respeitar o individual de cada uma e não pulando etapas deste período de sua vida. Os professores devem ter sensibilidade e respeitar a capacidade, e principalmente o interesse da própria criança em aprender.

Existem três exigências que precisam ser levadas em conta quando falamos de aprendizagem da leitura e da escrita, fazer com que o aluno se aproprie da técnica da escrita, se aperfeiçoando e utilizando, e também com um trabalho integrador. Com o advento de muitas possibilidades outra exigência é que a escola precisa ser essencial para que esse processo aconteça. A criança faz parte do processo, ela precisa se sentir parte dele e ser o construtor de bases de um sistema escrito. A sala de aula deve ser estimuladora, desafiadora e instigadora para que o aluno tenha motivação para aprender.

A última exigência tem a ver com o direito, quando a criança é protagonista de seu próprio aprendizado, desenvolvendo-se através dele. A criança é vista como um ser competente, capaz de formular hipóteses, interage com o seu meio, assim a linguagem escrita deve ser vista como bem cultural, com o qual a criança deve interagir, mas é importante que a criança se aproprie para se sentir incluída na sociedade (BAPTISTA 2009).

A criança conseguirá se desenvolver mediante os expostos no seu dia a dia, a escola necessita fornecer meios para que isso aconteça. Com o aprendizado da escrita e leitura as possibilidades são imensas, as brincadeiras acabam sendo um elo facilitador, pois, a criança ainda utiliza a brincadeira em todo seu cotidiano e é uma forma menos brusca de envolvê-las nesta responsabilidade.

A apropriação do aprendizado da leitura e da escrita faz com que a criança interaja mais com o mundo e com si mesma, pois ela deixa de ver as letras apenas como símbolos e passa a compreendê-las.

BRINCAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Para Santos, (1999, p. 49) brincar: É uma experiência vivenciada que nos dá prazer ao executá-la. Por meio da ludicidade a criança se relaciona com o outro e aprende a ganhar e perder, a respeitar a ordem na fila, a aceitar as frustrações, e a expressar as suas emoções. Qualquer atividade que cause uma experiência positiva, divertida e prazerosa pode-se chamar de lúdica. Percebemos a importância de

oportunizar ao educando momentos de prazer e de experiências lúdicas, experiências que são capazes de contribuir para o convívio social na escola e na sociedade.

É através da brincadeira que na mais tenra idade as crianças interagem com o mundo através dela. Por isso as escolas necessitam cultivar a espontaneidade, diálogo, convivência em grupo, pois as crianças geralmente não brincam sozinhas, sendo que o jogo proporciona oportunidades para ela pensar e falar, saber combinar momentos de brincadeiras livres (lazer) e atividades orientadas (escola) (KISHIMOTO, 1998).

Conforme Almeida (2000), a ludicidade contribui e influencia na formação do aluno, possibilitando uma evolução constante no conhecimento. Contudo o mesmo só será garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Santos (2001, p.14) confirma que “a aceitação da ludicidade, por parte dos professores, não garante uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação”.

Rizzo (1996) cita alguns procedimentos que auxiliam ao educador na realização de jogos, sendo que alguns destes itens são comuns a qualquer disciplina:

- * Incentivar a ação do aluno;
- * Apoiar as tentativas do aluno, mesmo que os resultados, no momento, não pareçam bons;
- * Incentivar a decisão em grupo no estabelecimento das regras;
- * Apoiar os critérios escolhidos e aceitos pelo grupo para decisões, evitando interferir ou introduzir a escolha destes critérios;
- * Limitar-se a perguntar, frente ao erro ou acerto, se concordam com os resultados ou se alguém pensa diferente e porquê, evitando apontar ou corrigir o erro; * Estimular a comparação, termo a termo, entre grandezas lineares;
- * Estimular a tomada de decisões que envolvam sempre que possível avaliação de grandeza;
- * Estimular a discussão de ideias entre os jogadores e a criação de argumentos para defesa de seus pontos de vista;
- * Estimular a criação de estratégias eficientes, discutindo os possíveis resultados;
- * Estimular a antecipação dos resultados, no encaminhamento que se quer dar a partida;
- * Incentivar a criação e uso de sistemas próprios de operar (ação mental).

Segundo Vygotsky (1991), durante a pré-escola ou em idade escolar, as habilidades conceituais da criança são ampliadas a partir do brinquedo, do jogo, e, portanto, do uso da imaginação. Segundo ele, ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade. Assim

sendo, quando a criança imita os mais velhos em suas atividades culturalmente e/ou socialmente padronizadas, ela gera oportunidades para o seu próprio desenvolvimento intelectual.

Sendo assim o jogo lúdico é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Leif (1978), diz que "jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa".

A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, entre elas:

- * O jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador;

- * A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo;

- * O jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;

- * O jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva;

- * O jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc.

O brincar não visa somente à busca do prazer, ele está ligado também aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica. O aspecto físico abrange as habilidades motoras e sensoriais que a criança necessita desenvolver para sobreviver e adaptar-se, enquanto o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais pode ser observado pelo brincar simbólico. Pelo faz de conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade e, com isso, desenvolvem suas habilidades. Com o avançar da idade o faz-de-conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras (CORDAZZO, VIEIRA, 2008).

Freire (2004), nos diz que a atividade mais típica de uma criança é a atividade lúdica. Pois é difícil flagrar uma criança bem pequena, um, dois, três anos, fora de situações lúdicas.

Vygotsky dedicou a sua vida ao desenvolvimento de uma teoria, que contemplasse a aprendizagem significativa, surgindo, assim, o sociointeracionismo. Esta teoria concebe o indivíduo em interação com o meio. Para ele, a escola tem a tarefa de transformar o atual estado de desenvolvimento do educando, conduzindo-o a uma elaboração mais aprimorada dos seus conceitos.

O avanço das teorias educacionais, em especial, as que defendem o aluno como agente do seu processo de conhecimento e que o ensino é despertado pelo interesse do aluno, passaram a ser um desafio ao desempenho do professor, exigindo dele novas competências. É nesse contexto, que o lúdico ganha espaço.

Segundo Leif (apud RIZZI; HAYDT, 1986), o jogo apresenta quatro motivos que levam os educadores a utilizá-los com frequência:

1- O jogo corresponde ao impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

2- A atitude do jogo apresenta dois elementos que o caracterizam: o fazer e o esforço espontâneo, como o jogo leva o prazer sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

3- A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais, e sendo uma atividade física e mental, aciona as funções psicológicas e as operações mentais, estimulando pensamento.

4- O quarto motivo é decorrente de anteriores, o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. A ideia de aplicar o jogo a educação difundiu-se principalmente a partir do movimento da escola nova e da adoção dos chamados “métodos ativos”.

A realização de um trabalho eficiente tendo a ludicidade como fator-chave, é necessário que o educador possua a capacidade de conduzir o trabalho em uma perspectiva que desperte e mantenha o interesse pela atividade que está sendo desenvolvida. A formação de professores para uma plena e íntegra reintrodução do jogo na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de observação, que ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida, torná-los capazes de abordar o jogo como uma disciplina em si (OLIVEIRA, 1996, p. 80-1).

Os educadores, enquanto mediadores da aquisição de conhecimento devem resgatar através da reformulação da cultura pré-existente, o lado “humano” do aluno, respeitando o mesmo, sem rotulá-lo, buscando informações sobre o “eu” desse sujeito, tentando entendê-lo a partir do seu cotidiano.

Confirmamos a importância da influência cultural na vida da criança com as palavras de Paulo Freire (1997), dizendo que: *“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”*.

Essa educação transformadora que Paulo Freire menciona, com certeza, não é restrita a uma sala de aula, mas sim numa educação cultural que é transmitida a esses indivíduos, de forma humana e social a fim de cultivarem-se grandes homens num futuro nem tão distante. Paulo Freire ainda complementa dizendo que “me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.

É preciso que educadores pensem nas palavras, para que possam educar culturalmente seus alunos a fim de que possibilitem a reconstrução dessa sociedade capitalista e monopolizadora, para uma sociedade mais justa e igualitária respeitando a individualidade de cada ser protagonista deste meio social.

Para CHARTIER (1994, p. 16): “É também por em jogo o corpo é inscrição num espaço, relação consigo e com o outro”, numa interação entre leitor e os vários mundos possíveis, pois o ato de ler é generosamente um ato de compreensão onde se é tomado pelo dito, que numa reinvenção pode alcançar o não dito. A interação entre a criança e o jogo faz com que ela interaja com outras crianças também, tornando isso um benefício mútuo.

Para CARVALHO, é preciso levar em consideração diversos fatores como individualidade, identidade, ideais democráticos, a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos

- A individualidade - o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;
- A identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas.

E, no caso de pessoas com deficiência, significa não as negar ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva.

- Os ideais democráticos – o que significam a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania;

- A remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos. (CARVALHO,2006, p.155).

Neste contexto de aprendizado e convívio social o uso de atividades lúdicas pode fortalecer o processo de inclusão e os laços sociais que virão após a inserção desta. As atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento constante do ser humano, facilitando o

processo de aprendizado. Diversas são as possibilidades de atividades lúdicas no ambiente escolar, sendo assim também podem facilitar neste processo para abordagens diferenciadas.

Kishimoto (2008, p.30) afirma que: “O uso de atividades lúdicas com fins pedagógicos remete-nos a relevância deste instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil, pois se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo”.

A palavra lúdica vem do latim Ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Partindo da concepção de que a brincadeira e os jogos são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento global do aluno, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

De acordo com KISHIMOTO (2008), ao atender as necessidades, o jogo torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado.

Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.

Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar não apenas no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, com o meio para atingir objetivos pré-estabelecidos.

O jogo pode ser útil tanto para estimular o desenvolvimento integral da criança como para trabalhar conteúdos curriculares. Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades.

Segundo os PCNs (2000,) o jogo oferece o estímulo e o ambiente propício que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades

pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão.

Mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

O papel do educador é fundamental, desde o processo de confecção do jogo, na elaboração das regras até o encorajamento quanto à troca de ideias entre os participantes. É fundamental proporcionar-lhe experiências positivas convenientes ao seu nível de desenvolvimento e sugerir jogos e atividades compatíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que existam dificuldades para alfabetizar, como impedimentos diversos, como por exemplo a quantidade de alunos em sala de aula, alunos dispersos por muitos motivos, desde a falta de atenção no lar, a múltiplas oportunidades das tecnologias da informação, a alfabetização é uma etapa única e importante, muitos não acompanham o ritmo e o processo de alfabetizar se estende por longos anos, sendo assim a brincadeira pode ser uma aliada na introdução com leveza e objetividade imperceptível.

O desenvolvimento do ser humano desde os aspectos biológicos, até os cuidados com alimentação e com a saúde, bem como o desenvolvimento do intelecto com o cognitivo é importante para cada indivíduo.

As escolas precisam incentivar os professores a entender melhor o processo de aprendizagem para alfabetizar, pois esse processo pode ser confundido e o professor acabar perdendo alunos por falta de criatividade, é necessário que o professor perceba as dificuldades individuais e faça com que os alunos se ajudem mutuamente a descobrir este mundo da alfabetização.

O professor em seu trabalho docente necessita utilizar de artifícios para aproximar o aluno, e entender melhor os processos que podem influenciar no aprendizado. O uso das brincadeiras pode ser um grande trunfo, a brincadeira faz parte do cotidiano do aluno e isso pode aproximá-lo ainda mais desse processo.

O professor precisa levar em consideração que os alunos passam por situações e que estas podem influenciar no processo de aprendizado esperado no ambiente escolar. Ele pode potencializar o aprendizado dos alunos, motivando-os, desafiando a pensar,

pesquisar, e se comunicar. Utilizar as brincadeiras no trabalho docente ajuda a transpor algumas barreiras e a perceber alunos que tem bloqueios para aprender.

No processo de escolarização é necessário que o professor consiga construir situações de aprendizagens, para desenvolver as diferentes habilidades. É através deste processo que surge a relação professor-aluno.

As brincadeiras estão nesta época da idade, em que eles serão alfabetizados, elas são muito presentes no dia a dia das crianças, é uma das formas mais espontâneas do desenvolvimento humano, brincar pode ser interessante, informativo e envolvente. Nesta perspectiva brincar e alfabetizar resulta em êxito no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. RJ: Editora Vozes, 2004.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 2009.

BERNARDES, E.L. **Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje**. Cadernos de história da Educação. São Paulo, n.4, jan/dez 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 1996.

CRUZ, D. **O lúdico na formação do educador**. In: SANTOS, S. M. P. (Org). O lúdico na formação do educador Petrópolis: Vozes, 1997.

DALLABONA, S. R; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista técnica científica - ICPG, 2004. Vol1.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na Educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes,2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1996.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo: Moderna, 2006.
- GONÇALVES, N. **O lado sério da brincadeira – um olhar para a autoestima do educador.** São Paulo: Cortez, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- LEAL, S. M. C. **O ato de alfabetizar: reflexões teóricas e práticas.** Universidade do Estado da Bahia - Departamento de educação. Salvador, p 01_54, 2010.
- MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2001.
- NUCCI, E. P. **Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor.** In: LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas. São Paulo: Komedi, 2001.
- RETONDAR, J. J. M. A. **Teoria do Jogo. Petrópolis,** RJ: Vozes, 2007. RIZZO, G. **Jogos Inteligentes.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1996. SOARES, M. **Letramento e Escolarização.** In:
- RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 1998.
- VÊNANCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.



O IMPACTO POSITIVO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 Drummond 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, 1996.

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

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 Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.