

REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 5 - Número 2 Março 2025

ISSN 2675- 9543



**ALUNOS NA SALA, CELULARES NO
ARMÁRIO: NOVIDADE PARA O NOVO ANO**



revistaautenticos.com.br

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

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol. 5, n.2 (mar. 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.
Transtorno e Deficit de Atenção e Hiperatividade. 7.
Alfabetização e Letramento. 8. Arte. 9. Língua Portuguesa.
10. 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

ALUNOS NA SALA, CELULARES NO ARMÁRIO: NOVIDADE PARA O NOVO ANO

Foi aprovado, em 12/11/2024, pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o Projeto de Lei 293/2024, que tem como objetivo proibir a utilização de aparelhos celulares pelos alunos das escolas públicas e também privadas do Estado de São Paulo. Na verdade, a lei proíbe o uso de dispositivos eletrônicos com acesso à internet pelos alunos, todavia, a utilização dos dispositivos poderá ser liberada em casos de necessidade pedagógica para conteúdos digitais, ou mesmo em casos de necessidade de uso de componentes tecnológicos para alunos com deficiência. Quanto ao armazenamento dos aparelhos, a legislação orienta que a Secretaria de Estado da Educação definirá, em conjunto com as Secretarias Municipais, como se dará a guarda dos mesmos, assim, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo adotou a regra de manter os celulares dos alunos em locais inacessíveis, como caixas ou armários.

Alguns meses depois da aprovação dessa lei, em âmbito estadual, o governo federal sancionou uma legislação semelhante, que agora passa a ter alcance nacional, trata-se da Lei 15.100 de 14 de Janeiro de 2025, que determina que crianças e adolescentes serão impedidos de utilizar, de forma indiscriminada, aparelhos eletrônicos portáteis, como os celulares, nas escolas públicas e privadas de educação básica de todo o país. Dessa forma, alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão proibidos de acessar celulares ou tablets durante o período escolar, os quais serão permitidos apenas sob determinação do professor, quando houver alguma necessidade pedagógica que demande o seu uso. Todavia, comparando estas duas legislações, a estadual parece ser bem mais rígida que a federal, pois restringe o acesso aos aparelhos durante as atividades extracurriculares, recreio e intervalos.

Além disso, algumas regras estabelecidas na escola propõem o recolhimento do aparelho em caso de flagrante, sendo devolvido ao aluno ao final do dia, porém, com notificação aos pais, sendo que em casos de reincidência a direção poderá chamar os pais ou até mesmo o Conselho Tutelar. As escolas deverão realizar campanhas educativas de conscientização de alunos e famílias sobre essa proibição, apontando os riscos e os benefícios dessa medida, e indicar apoio psicológico para alunos que apresentarem dificuldade de adaptação a essa regra.

Essa mobilização das autoridades busca solucionar um problema que tem sido motivo de grande debate na sociedade brasileira, especialmente num cenário totalmente tecnológico e digital que o mundo globalizado apresenta. Entretanto, permitir o uso dos equipamentos descontroladamente tem causado inúmeras dificuldades e inconvenientes, e essas normas que passaram a entrar em vigor neste novo ano letivo, objetivam concentrar a atenção do aluno na aula, focado no ensino que está sendo ministrado, uma vez que a simples presença de celulares em sala de aula pode gerar uma distração considerável, prejudicando extremamente a atenção do aluno e de outros à sua volta, comprometendo o aprendizado e o curso normal das aulas.

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que seja assegurado o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes, e o direito a uma Educação plena, assim, essa proibição pode ser vista como uma maneira de proteger a saúde mental e física dos estudantes, diminuindo seu tempo de exposição aos aparelhos e reduzindo os efeitos negativos que o acesso frequente às redes sociais pode acarretar, como ansiedade, distração e consequente prejuízo do seu aproveitamento escolar.

Os benefícios destas medidas são indiscutíveis, no entanto, existem algumas situações que devem ser trabalhadas, uma delas é a questão da gestão democrática do ensino público na educação básica, que demanda a participação efetiva da comunidade nas decisões, portanto, será necessária a conscientização das famílias para engajá-las no processo. Além disso, o gestor pode ser considerado corresponsável por crime de bullying ou outras violências decorrentes do uso inadequado de dispositivos eletrônicos. Outro fator é que incluir programas de educação digital nas escolas, visando ensinar o uso responsável das tecnologias aos alunos é primordial. Dessa forma, apesar dos benefícios aparentes, manter os celulares à distância é uma medida que levará algum tempo para se encaixar completamente no modelo educacional atual.

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 (Março, 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– CRIANÇAS DO BERÇÁRIO:
OBSERVANDO, INVESTIGANDO E
PROPONDO INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS
PARA ELAS**

Lídia Morais de Oliveira

**21– O GESTOR ESCOLAR E SUAS
FUNÇÕES ESTRATÉGICAS DESAFIADORAS**

Maria Gersey de Campos Silva

Mara Lúcia Rodrigues da Silva Costa

Valda Aparecida de Paiva Moraes

**38– ALUNOS COM TDAH: A IMPORTÂNCIA
DE CONHECER PARA PODER INCLUIR**

Liliane Aparecida Spadoni

Talita Spadoni Piffer

**82– A APRENDIZAGEM POR MEIO DA
LEITURA DE IMAGENS**

Valéria Regina Leite Fusco

Clélia de Jesus Lopes Ferreira

Maria Regina Miranha

**94– A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO
FAMILIAR PARA UM MELHOR
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**

Ana Lúcia de Souza

**106– TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Jaqueline Stefani Vieira Palma

Ana Caroline Araújo Muchiutti

Margarete de Pontes Zancheta Perassi

**119– AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O AVALIAR COMO FACILITADOR
PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER**

Ana Cristina Moraes José

Kimberlyn Gabriela Cunha

Suelen Andressa de Meira Ribeiro

Andrade

**128– A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sandra Souza da Silva



CRIANÇAS DO BERÇÁRIO: OBSERVANDO, INVESTIGANDO E PROPONDO INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA ELAS

Lídia Moraes de Oliveira

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

RESUMO

Considerando o quanto evoluiu a Educação Infantil nas últimas décadas, torna-se necessário contextualizar suas inovações, propósitos e metodologias, uma vez que a Educação, de uma forma geral, acompanha o desenvolvimento tecnológico e social de suas sociedades. E, no contexto da Educação Infantil, uma parcela que vem conquistando cada vez mais apreciação e aperfeiçoamentos é a sua etapa mais inicial, conhecida como Berçário, a qual compreende as crianças de zero a seis anos de idade. Por se tratar de crianças tão pequenas, entendia-se, até pouco tempo atrás, que elas eram simplesmente deixadas numa creche ou em alguma outra instituição enquanto seus pais ou responsáveis saíam para trabalhar, no entanto, essa visão assistencial foi se transformando, gradativamente, em um contexto educacional, ou seja, passou a ter um viés pedagógico planejado, pois mesmo considerando o aspecto de acolhimento e cuidado que os bebês demandam, é importantíssimo que os professores do Berçário saibam interagir, observar e investigar as ações dos bebês no espaço escolar. Tendo esse entendimento, os organismos governamentais relacionados à Educação, têm buscado oferecer estratégias e objetivos por meio de suas orientações, portanto, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, direciona o foco do Berçário para que proporcione experiências e interações baseadas nos conceitos: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; e Espaços; Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Nesse sentido, a participação da família dos bebês é essencial, devendo haver uma sintonia fina entre os pais e os professores, para que as interações com os bebês sejam alinhadas e fruto de uma sólida parceria entre família e escola, e assim, os professores, de maneira respeitosa e acolhedora, buscando sempre as orientações inovadoras de especialistas como Emmi Pikler e Paulo Fochi, entre outros, proporcionar os meios para preparar estes bebês para as etapas seguintes do processo educacional.

Palavras-chave: Inglês Berçário; Educação Infantil; Interações; Bebês.

INTRODUÇÃO

É inegável que a Educação Infantil tem se desenvolvido grandemente no cenário educacional brasileiro ao longo das últimas décadas, isto se deve, entre outras coisas, a uma mudança na maneira como enxergar a relação entre a escola e as crianças, deixando de ser uma relação meramente assistencial, para se tornar um agente pedagógico de muita importância. Esse olhar transformador trouxe uma variedade de propostas, tendo inspirado diversos estudiosos no tema a publicar seus experimentos e artigos, os quais têm contribuído imensamente para que a Educação Infantil, gradativamente, adquirisse uma conotação pedagógica repleta de objetivos em cada interação estabelecida com as crianças na escola.

Reconhecendo estes avanços na Educação Infantil, as instituições do governo têm oferecido contribuições, orientando como as escolas devem trabalhar junto às crianças para atingir essas expectativas. Assim, documentos como o LDBEN, RECNEI, DCNEI e a própria BNCC, produzidos por consagrados membros do Ministério da Educação, têm direcionado de maneira efetiva as práticas educacionais relacionadas à primeira infância. Entretanto, o objetivo deste estudo é atribuir uma análise reflexiva concernente a uma etapa muito importante no contexto da Educação Infantil, que é a faixa que vai dos zero aos dois anos, conhecida como Berçário.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os bebês do Berçário vêm ganhando extrema notoriedade no cenário educacional brasileiro, visto que, mesmo não tendo caráter de obrigatoriedade de matrícula no território nacional, tem produzido muita análise e gerado um olhar totalmente inovador e transformador no que se refere às metodologias e abordagens junto a essas crianças tão novas e tão vulneráveis em sua essência, que apesar de requererem um cuidado todo especial, também necessitam de observações investigativas, capazes de melhorar as vivências e obter resultados palpáveis junto a esses bebês.

Dessa forma, este estudo apresentará algumas reflexões referentes a estas novas abordagens, começando pelo primeiro capítulo, o qual retratará as funções do Berçário no contexto da Educação Infantil, bem como suas características principais e seus objetivos propostos, além de reforçar a importância da ludicidade, que deve estar sempre presente entre as crianças. No segundo tópico serão abordados elementos

referentes à importância que o Ministério da Educação credita aos bebês do Berçário, e as determinações que a Base Nacional Comum Curricular não apenas estabelece como pormenoriza, reconhecendo os resultados benéficos que essas orientações promovem. No terceiro tópico, será tratada a importância incontestável que o engajamento das famílias dos bebês, atuando em uma sintonia fina junto à escola, fortalecendo uma parceria sólida e confiável, pode acarretar em vantagens imensas para os bebês do Berçário. Por fim, serão abordadas inspirações, vivências e alguns exemplos de interações que deverão ser trabalhadas junto aos bebês do berçário, tendo sempre em mente o quanto eles são importantes e o quão necessário é estabelecer um olhar de investigação, acolhimento e atenção mais profundo aos bebês do Berçário.

O BERCÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

É indiscutível a importância que a Educação Infantil apresenta para o desenvolvimento das crianças até os seis anos de idade, especialmente porque essa etapa, conhecida como primeira infância, o indivíduo está formando os alicerces para a construção de toda sua estrutura física, psicologia, social, afetiva e cognitiva. Esse período é marcado pelas transformações desafiadoras que as crianças passam a enfrentar, principalmente nos aspectos de adaptação a um contexto novo e totalmente diferente daquele ao qual elas estavam acostumadas, passando a experimentar um cenário diferente, repleto de pessoas, circunstâncias, regras, horários e rotinas distintos. Nesse sentido, é fundamental que haja uma supervisão extremamente responsável por parte da escola, considerando que cada criança reage de modo peculiar a estas situações, entretanto, esse momento difícil de transição é igual para todas elas, e todas estão realizando descobertas e vivendo experiências coletivas significativas em suas vidas. Esse contexto também é de extrema importância para as famílias das crianças, visto que estas mesmas mudanças também afetam o cotidiano delas.

O reconhecimento que a Educação Infantil vem obtendo no decorrer das últimas décadas tem sido bastante expressivo, e o desenvolvimento das crianças é inquestionável, visto que nesse período as crianças recebem cuidados e aprendizagens significativas que ocorrem por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos, cânticos e muitas outras. Essas práticas repletas de ludicidade são importantes porque fazem parte do universo infantil e da realidade vivida pelas crianças, além disso,

proporcionam momentos de diversão, descontração e alegria, permitindo que a criança receba aprendizagens preparadas pelos seus professores, porém, de uma maneira agradável e prazerosa. Nesse sentido, as brincadeiras proporcionam inúmeras possibilidades para que a criança não apenas assimile conteúdos pedagógicos, mas que desenvolva aspectos relacionados à criatividade, socialização e psicomotricidade. Dessa forma, as brincadeiras estão sempre carregadas de elementos pedagógicos, devidamente planejados para serem aplicados, não se constituindo em momentos de mero passatempo ou distração, mas tendo sendo sempre objetivos a serem cumpridos durante estas atividades com as crianças.

“...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).

Reconhecendo a importância da Educação Infantil e das atividades lúdicas que a permeiam, é importante destacar o trabalho que é realizado com as crianças de quatro meses até dois anos de idade, período inicial da Educação Infantil que é conhecido como Berçário, sendo que as crianças menores, de quatro meses até um ano de idade é denominado Berçário 1, e de um ano até dois anos de idade é denominado Berçário 2. Essa etapa requer da escola bastante cuidado e atenção, entretanto, é importante considerar que a escola não é um receptáculo de criancinhas pequenas que devem ser trazidas para que seus responsáveis possam realizar suas atividades profissionais, pelo contrário, apesar de toda vigilância, atenção e cuidados que os professores precisam dispor a estes pequenos, há um contexto de aprendizagens que eles devem vivenciar.

“Sempre que comento que trabalho com crianças do Berçário 2, logo recebo perguntas como: “Mas é só olhar eles, né?”, “Você troca fraldas?”, “Eles só brincam?”. Estes questionamentos, curiosos e até pertinentes, estão enraizados na crença de que as professoras da educação infantil são apenas cuidadoras, e de que a escola das infâncias é um local

assistencialista. As creches da Prefeitura de São Paulo, a partir de 2004, desvincularam-se da pasta da Assistência Social e hoje pertencem à Secretaria da Educação. Atualmente são chamados de Centro de Educação Infantil (CEI), entretanto, existem diversas nomenclaturas para identificar as escolas que atendem bebês e crianças pequenas. Portanto, a resposta para essas perguntas, evidentemente, é um Sim. Todavia, além de apenas oferecer cuidados aos bebês e às crianças pequenas, torna-se profundamente necessário exercitar uma escuta atenta para as suas demandas, descobertas e aprendizagens, para que, seguindo desse ponto de partida, os educadores consigam planejar vivências significativas para eles, que envolvam, principalmente, os cuidados e o conhecimento de si mesmo, o conhecimento do outro e as dinâmicas de relacionamento, além dos aspectos relacionados a linguagens, natureza, corpo, movimento e vários outros campos do conhecimento” (PIFFER, 2022 p. 3).

Assim, cabe destacar que o berçário é a primeira etapa da Educação Infantil e se dedica a cuidar e educar os bebês de até dois anos de idade, e se propõe a atender as necessidades específicas pertinentes a esta faixa etária, tanto na parte assistencial quanto na parte educacional, buscando sempre valer-se das atividades lúdicas plenamente adequadas aos bebês. Outro ponto importante a se considerar é o fato de que o Berçário não consiste em uma etapa obrigatória da Educação no Brasil, ou seja, ele serve às famílias que necessitem que suas crianças fiquem em um local que proporcione segurança e seja especializado no atendimento e desenvolvimento educacional, especialmente se os familiares ou responsáveis pela criança precisam trabalhar.

“Um dos grandes benefícios do berçário para as famílias reside na possibilidade de deixar seus filhos em uma escola de educação infantil que deve combinar os pilares de segurança e educação em sua estrutura. Por esse motivo, deixar as crianças em um berçário, logo no início de sua vida, pode ser a melhor opção, já que é uma bela oportunidade para iniciá-las em sua vivência coletiva desde cedo. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o ambiente do berçário, não deve ser associado a um lugar de distração para as crianças. Por se tratar de uma parte da educação infantil, ele corresponde ao início do processo de construção da personalidade dos indivíduos, exercendo influência direta em processos de formação da identidade; socialização; modos de se expressar; coordenação motora e reconhecimento das formas, sensações e sentimentos. Para garantir a efetiva participação do berçário nesses momentos da vida das crianças, é indispensável que ele conte com uma gestão empenhada em fornecer todos os materiais

necessários ao pleno atendimento das necessidades de cada etapa. Dessa maneira, a exploração dos sentidos das crianças é primordial para dar início ao seu contato com o mundo, especialmente em uma escola de educação infantil” (ESCOLA PAIS E FILHOS, 2024).

AS ORIENTAÇÕES DA BNCC RELACIONADAS AO BERÇÁRIO

As autoridades educacionais brasileiras têm procurado promover uma padronização quanto às diretrizes pedagógicas que as instituições de ensino devem adotar em suas práticas diárias e quanto aos objetivos que se espera alcançar por meio delas. Mesmo considerando as diferentes condições socioeconômicas existentes de cidade para cidade e de estado para estado, tais orientações normativas são exatamente as mesmas para todas as crianças da Educação Infantil matriculadas nas escolas regulares brasileiras. Nesse sentido, já em 1996, foi aprovada a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi um documento fundamental para regulamentar a Educação no país., e serviu como base para a criação, em 1998, do RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que objetivava fortalecer premissas referentes à Educação Infantil, especificamente. No ano de 2009 foi promulgada a DCNEI, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, também voltada à Educação Infantil, e que visava atualizar a os propósitos e as metodologias. Assim, em 2017, foi formalizada a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, um documento que abrange por completo todas as ações gerais pretendidas para esse público.

Importante destacar que toda esta sucessão de leis e regulamentações demonstra claramente a extrema importância da Educação Infantil, evidenciando o quanto as autoridades governamentais têm procurado adequar e contextualizar as transformações sociais e os avanços tecnológicos ao currículo educacional. As exigências destes novos tempos demandam, de fato, que a aprendizagem seja significativa para os alunos e façam sentido para eles.

“A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da

Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos” (BRASIL, 2017 p. 35).

Nesse sentido, as esferas governamentais têm demonstrado uma enorme preocupação quanto às metodologias de atuação junto às crianças pequenas dos Berçários I e II, sempre buscando ajustar as necessidades pedagógicas aos avanços tecnológicos, todavia, sem deixar de lado os princípios fundamentais e característicos das crianças, seja de qual idade for, que é a brincadeira, o movimento, a socialização e a criatividade, preparando os alunos da Educação Infantil para se tornarem cidadãos participativos e envolvidos no seu contexto social. Assim, a Base Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 35) estabelece as seguintes orientações:

“Na BNCC (BRASIL, 2017, p.38), a questão da interação é focada quando se discute os campos de experiências, em especial O eu, o outro e o nós, sendo que nesse campo a menção sobre as atividades de cuidados define que "ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio". Volta a falar explicitamente no campo de experiências Corpo, gestos e movimentos. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. Assim a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.” (BRASIL, 2017, p. 39).

Assim, para as crianças de até dois anos de idade, a BNCC orienta que sejam desenvolvidas interações baseadas no conceito “Campos de Experiência”, o qual se concentra nos seguintes tópicos: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; e Espaços; Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Dentro dessa perspectiva, é fundamental que os professores se proponham a atingir os seguintes objetivos:

“(EI01EO03)” Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

(EI01ET05) “Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles” (BLOG MUNDO PROFESSOR, 2023).

É incontestável que as crianças estão sempre em busca de descobertas e novos conhecimentos, e sua curiosidade aumenta a cada dia, dessa forma, elas se tornam intensas para explorar o mundo ao seu redor e conhecer como as coisas funcionam, como ela lida com seu corpo, suas sensações, seus limites, como ela pode tocar nos objetos, nos animais, nas plantas, na natureza e como ela pode se relacionar com tudo e com todos. Com este entendimento, a BNCC orienta que a escola promova sempre experiências que produzam observações, manipulações, investigações e avaliações para que as crianças levantem hipóteses e propostas, e aprendam a consultar fontes confiáveis de informação que lhes ofereçam as respostas para resolverem suas questões e curiosidades.

“O contato com experiências nas quais as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para sua participação na cultura oral, pertencente a um grupo social. Além da oralidade, é fundamental que a criança inicie seu contato com a cultura escrita a partir do que já conhecem e de suas curiosidades. Ao escutar histórias, participar de conversas, ter contato com livros, as crianças irão desenvolver, além de sua oralidade, a compreensão da escrita como uma forma de comunicação” (SAE DIGITAL, 2022).

Considerando então que as orientações da BNCC destacam três faixas etárias para a Educação Infantil, que são: os bebês, as crianças muito pequenas e as crianças pequenas, para as quais foram constituídos três pilares: os direitos de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência, as escolas devem trabalhar voltadas para estes pilares. Com este entendimento, muitas possibilidades se abrem para serem utilizadas no Berçário, principalmente no “campo das experiências”, que são: Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação, pois, respeitando a capacidade individual das

crianças e a estrutura que a escola possui, será possível aplicar diversas atividades com conteúdo pedagógico e plenamente adequados a esta faixa etária.

A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR

Considerando que a família é a primeira e mais importante instituição que as pessoas desfrutam em sua vida, é natural que ela exerça influências profundas e marcantes na vida dos indivíduos, especialmente porque o vínculo mais resistente e mais significativo que entrelaça os membros da família é o amor. Na família, todos se amam, todos buscam satisfazer os interesses dos demais membros, e quando se trata de bebês, esse amor é muito maior, pois vem acompanhado de cuidado, atenção e responsabilidade, e ao encaminhar um bebê para o ambiente escolar, as preocupações da família se multiplicam. Entretanto, esse momento traz um fato extremamente positivo, pois se estabelece ali uma parceria fundamental para o desenvolvimento estudantil da criança, a qual será benéfica e positiva se se prolongar durante todo o período de formação escolar do aluno.

Dessa forma, essa parceria entre família e escola contribuirá bastante para o desenvolvimento do aluno, tanto no âmbito pessoal quanto nos relacionamentos sociais, especialmente quando a família participa ativamente dos movimentos da escola, conhecendo, opinando e contribuindo de forma democrática para o bom andamento das ações da instituição. Além disso, famílias participativas que acompanham a rotina de suas crianças impactam positivamente a autoestima da criança, pois ela se sente suportada e assistida, e aumentam consideravelmente sua motivação e, conseqüentemente, seu aproveitamento escolar.

“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 torna mais 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).

É indiscutível que, por serem as mais importantes referências para as crianças, família e escola necessitam caminhar juntas, num movimento de cooperação mútua que é imprescindível para o aluno, uma vez que tanto o suporte emocional que a família oferece, quanto o suporte educacional que a escola oferece, precisam coexistir de maneira harmoniosa. Portanto, é uma prerrogativa da escola manter sempre uma boa relação com as famílias, recebendo informações sobre as crianças, sobre o andamento das atividades, sobre o aproveitamento e crescimento das crianças, especialmente dos bebês. Estas informações recebidas tendem a produzir melhorias tanto nas tratativas quanto na dinâmica das aplicações de conteúdos, contribuindo para tornar a experiência escolar um movimento efetivamente democrático.

“O ambiente escolar permite o contato com experiências que não ocorrem no contexto familiar e amplia as possibilidades de o aluno conhecer coisas novas e descobrir habilidades. Não podemos deixar de considerar o valor da escola como sendo um ambiente seguro para as famílias confiarem seus filhos enquanto realizam suas atividades cotidianas, como trabalhar. Todos os dias, pais e responsáveis deixam seus filhos na escola e vão atrás de seus compromissos, pois acreditam na missão de educar e formar cidadãos, suprindo, assim, as necessidades pessoais, sociais e educacionais” (SAE DIGITAL, 2024).

A parceria entre a família e a escola é fundamental para o crescimento das crianças, de todas as idades, pois as crianças se sentem apoiadas e incentivadas, o que possibilita que elas desenvolvam todo seu potencial, no entanto, não é algo que ocorre naturalmente, é necessário, muitas vezes, um esforço por parte da escola para que os pais estejam frequentemente na escola, se informando e participando de tudo que nela ocorre. No entanto, quando se trata dos bebês, este engajamento acontece com mais facilidade, especialmente porque os bebês nem sempre conseguem compartilhar suas experiências e situações que vivenciaram no espaço escolar, e os pais tendem a passar mais tempo com os professores na entrada ou na saída do período escolar. Esses são momentos bastante oportunos para os pais criarem confiança e ficarem mais tranquilos ao deixarem seus filhos aos cuidados dos professores.

“Preparar a criança para frequentar a escolinha e passar pelo período de adaptação escolar sem traumas é importante. Recomenda-se que, semanas antes do início da escolinha, a mãe ou o cuidador principal, vá se ausentando aos poucos deixando o pequeno com outras pessoas de sua confiança para que a criança entenda que você pode se afastar, que

tudo ficará bem e que você irá voltar. Por exemplo, deixe seu filho brincar com outras pessoas ou, se possível, leve-o para a casa da avó ou da tia e vá fazer algo de que goste. Assim, vocês dois irão treinando ficar longe um do outro por um período. Talvez você sinta a dor da separação mais do que seu filho e isso vai te causar tristeza. Por isso, esteja preparada(o) para lidar com esse sentimento ou, pelo menos, aceitá-lo. Sim, seu filho ficará bem sem você, ele ficará bem sozinho com outra pessoa. Você não precisa se sentir culpada por deixar seu filho com outra pessoa. Aliás, não deve. Sua angústia pode passar para ele, fazendo com que se sinta abandonado. Despedir-se do filho na entrada da escola é um dos momentos mais difíceis na vida de uma mãe ou um pai. Se o filho vai para o berçário com poucos meses, a aflição é por deixar alguém tão pequeno e indefeso nos braços de um “estranho”. Caso o seu filho ainda não ande, passe-o para o colo da professora com um beijo, mas sem muita enrolação, pois o bebê também sente a sua insegurança. Se ele já for maior, incentive-o a entrar na escola caminhando e levando a própria mochila. Agora, se é você que não consegue se controlar na hora do adeus, considere pedir para que outra pessoa leve seu filho para a escola durante alguns dias. Com o tempo, você estará mais tranquilo e poderá assumir a função outra vez. O choro da criança na entrada da escola pode acontecer e, com isso, a ansiedade dos pais ao longo do dia para saber se está tudo bem volta. Pensar em pequenas distrações para quando isso acontecer pode ajudar bastante. Sempre que bater a ansiedade mamãe/papai, que tal ouvir aquela música favorita? Ou até sair para tomar um ar” (BLOG NOEH, 2023).

Portanto, as crianças do berçário precisam se sentir seguras para que o processo de adaptação tenha sucesso, o que só acontece quando o adulto passa confiança, e, para isso, deve haver um bom preparo emocional, uma vez que as crianças notam claramente as emoções dos seus responsáveis. Os adultos devem estar seguros e confiantes, explicando aos seus bebês o que acontecerá, ao saírem do ambiente demonstrando confiança, e, ao retornarem, demonstrarem tranquilidade e naturalidade, mesmo que estejam com muita saudade deles. Agindo assim, as famílias garantem uma transição sem traumas, além disso, é aconselhável que os pais ou responsáveis passem um tempo de total dedicação à criança, brincando com ela, para que fortaleçam os laços e a confiança.

VIVENDO EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO

O relacionamento das escolas e creches com os bebês tem obtido grande relevância nos últimos anos, e as interações diárias vem ganhando contornos novos e dirigidos, uma vez que estudiosos como Paulo Fochi, que incentiva ações investigativas e inovadoras com as crianças do berçário, desenvolvendo projetos como o OBECI, Observatório da Cultura Infantil, cujo foco é fortalecer o compromisso de impactar a gestão, a coordenação e a docência. Além desse projeto, Paulo Fochi se destaca por meio de suas obras, em especial, o livro “O que os bebês fazem no berçário”, o qual tornou-se uma referência imprescindível aos professores e gestores na vivência com os bebês do berçário. Dessa forma, Fochi se inspira no ideal de desenvolver comunidades que auxiliem escolas a sustentar o processo de transformação das instituições promovendo conceitos como: “Escolarização precoce afeta a imaginação” e “O professor assumindo a posição de investigador” e “Vida cotidiana é a espinha central da Educação Infantil”.

“A ideia de mostrar os bastidores ajuda outras instituições a pensarem a sua cotidianidade. As questões são apresentadas pelos professores, diretores ou coordenadores, ou por quem esteja mais à frente daquela linha investigativa”, ressalta Paulo. “Espero que o OBECI sirva de inspiração para que se criem tantos outros observatórios e coletivos de pessoas que também compartilham da ideia de que para transformar a realidade temos que nos comprometer com quem faz essa realidade acontecer. Entender que o tempo para essa transformação ocorrer não é rápido e, por isso, envolve dedicação e esperança de que é possível transformar. Esse compromisso com a transformação e com a formação requer um exercício de temporalidade e suspensão nosso. O OBECI foi a forma que escolhi criar para ajudar a ‘adiar o fim do mundo’, tomando emprestado a expressão do Krenak. É o meu gesto cívico e que partilho com outras pessoas que também dividem deste sonho de vida”, finaliza Paulo Fochi” (REVISTA DA EDUCAÇÃO, 2023).

Outra referência importantíssima quando o assunto é a vivência com os bebês do berçário é a reconhecida abordagem Pikler, que começou a ser desenhada a partir de 1940, quando a pediatra húngara Emilie Madeleine Reich, conhecida como Emmi Pikler, publicou um livro que explanava os fundamentos da sua abordagem, a qual se baseou na

observação e análise realizadas durante a criação de seu primeiro filho. Essa abordagem é focada nas crianças de até três anos de idade, e se constitui em uma metodologia que tem como principal característica estimular a brincadeira para aprimorar as habilidades cognitivas e motoras das crianças, fortalecendo aspectos como autonomia e afetividade. Emmi Pikler demonstrou toda sua preocupação com as crianças ao abrir, em 1946, um abrigo que visava atender crianças que se tornaram órfãs durante a 2ª Guerra Mundial, tendo publicado outros experimentos e trabalhos ao longo dos anos nos quais ela dirigiu o abrigo, até 1979.

“Existem princípios que norteiam o ensino da metodologia Pikler, dentre os quais quatro se destacam como veremos a seguir: **Autonomia:** A abordagem Pikler preza pela autonomia das crianças, de forma que a intervenção dos adultos na atividade dos bebês deve ser mínima. Também ensina que os pequenos devem interagir com o ambiente e outras pessoas, cabendo aos adultos oferecer atenção quando necessário para garantir a segurança. **Movimento Livre:** Pela abordagem Pikler, a descoberta do corpo deve começar através da movimentação livre da criança, deixando que ela descubra seu próprio corpo e aprenda de forma natural suas capacidades motoras. **Rotinas e Cuidados:** Apesar da abordagem Pikler estimular bastante a autonomia da criança, não significa que os pais não devam colaborar no processo. Pelo contrário, é preciso criar vínculo de confiança ao trocar fraldas, alimentar, dar banho e vestir. Mas, de acordo com o princípio dessa abordagem, é fundamental ter a participação do pequeno para incentivá-lo a adquirir confiança nas suas ações. **Afetividade:** Outro princípio da abordagem Pikler é a afetividade. Esse processo tem relação com a rotina e os cuidados, visto que também é fundamental para estabelecer uma boa relação com a criança” (EDUCA MAIS BRASIL, 2023).

Nesse sentido, dentre as inúmeras interações possíveis com os bebês, as quais possibilitam uma excelente carga de investigação e observação, conforme orientado pelas abordagens descritas acima, uma interação que vem ganhando relevância e adquirindo uma característica bastante inovadora é o momento de “trocar a fralda” do bebê, interação que deve ser feita de modo respeitoso, num local reservado, silencioso e totalmente apropriado, para que o professor possa estabelecer um vínculo afetivo de muita proximidade, conversando com o bebê, informando que o lencinho está gelado, pedindo licença para tirar a roupinha dele, criando um momento de total acolhimento e respeito.

Outra interação extremamente oportuna e produtiva é a “Cestinha dos Tesouros”, que consiste em disponibilizar alguns cestos de tamanho médio e que não sejam fundos,

e que possibilitem a disponibilização de objetos em seu interior. Essa ação conta com a participação dos familiares, pois estes devem enviar para a escola objetos que sejam do apreço dos bebês, esses objetos devem encher pelo menos seis cestinhas, e não se esquecer de fotografar ou filmar a atividade, para que a documentação pedagógica seja devidamente fundamentada. Assim, com as cestas distribuídas pelo ambiente, liberar os bebês para que transitem livremente e possam manipular os objetos que desejarem, auxiliando-os sempre em suas necessidades.

“Enquanto os bebês estão envolvidos em brincadeiras no espaço da sala, posicione as cestas. Inicialmente observe se os bebês notaram a intervenção no espaço e permita que aqueles que perceberam se aproximem. Encoraje a participação de todos e convide-os para se aproximarem. Esteja atento para ajudar as crianças que precisam da sua mediação para ir até uma das cestas e posicione-as junto aos pequenos grupos que se formaram a partir do interesse de cada um. Possíveis falas do professor neste momento: Vejam, alguns colegas encontraram as cestas que eu acabei de distribuir pela nossa sala! O que será que tem dentro delas? Vamos descobrir? É um objeto que vocês escolheram juntamente com a mamãe (ou pai, avó etc.) Nossa, você achou um paninho, de quem será esse paninho? Será que é cheiroso? Quem gostaria de cheirar? Observe as ações dos bebês enquanto exploram as cestas. Deixe que realizem suas pesquisas conforme seus interesses, por meio da manipulação dos objetos, explorando-os e atribuindo sentido à experiência. Apoie e valide as ações dos bebês, evitando ao máximo dirigir a iniciativa. Aproveite para se aproximar e fazer boas intervenções a partir das ações deles. Potencialize as ações dos bebês, aproxime-se daqueles que parecem ter identificado os objetos de preferência enviados pelas famílias. Observe o uso que dão a esses elementos: se cheiram, apertam, mordem, carregam, chacoalham, entre outros. Pergunte aos bebês de quem é o objeto, de onde veio, entre outras questões que considerar pertinentes e veja se as reações deles são de reconhecimento dos mesmos. No final, comunique aos bebês que a proposta está terminando. Solicite ajuda a eles para que, dentro de suas competências, guardem os objetos. Se algum bebê expressar descontentamento em guardar o objeto de referência, permita que estenda sua interação com esse elemento até o momento em que mostrar-se confortável para guardá-lo” (NOVA ESCOLA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo é apresentar elementos atualizados que direcionem as análises e reflexões para este novo momento vivido pelos bebês matriculados nas escolas de Educação Infantil e nas creches brasileiras, reconhecendo que estes estabelecimentos deixaram sua característica estritamente assistencialista, passando a compor o segmento pedagógico educacional. Tal fato se consuma à medida que as próprias autoridades desvincularam estas instituições das pastas da Assistência Social e incorporaram-nas às pastas de Educação. Dessa forma, as crianças de zero a dois anos, público conhecido como os bebês do berçário na Educação Infantil, são acolhidas e assistidas nas escolas, e mediante interações baseadas na ludicidade, recebem uma carga pedagógica compatível com sua tenra idade.

Apesar de não ser obrigatória, tem sido cada vez maior a presença dessas crianças pequenas nas escolas, especialmente porque seus pais trabalham em tempo integral, entretanto, muitos pais reconhecem os benefícios do convívio das crianças com as instituições de ensino. Assim, as autoridades educacionais, por meio de orientações como a BNCC, estimulam o desenvolvimento dos bebês com interações voltadas a eles, com propósitos definidos, expectativas e planejamento. O sucesso desse empreendimento, todavia, depende também do envolvimento da família no processo, pois quanto maior for o engajamento, maior será o reflexo no desenvolvimento da criança.

Assim, as escolas têm buscado referências de estudiosos no campo da Educação Infantil do Berçário, encontrando em figuras proeminentes como Paulo Fochi e Emmi Pikler, entre vários outros, verdadeiros expoentes que, por meio de suas pesquisas e publicações, tem sido fonte de inspiração e de suporte acadêmico para os professores dessa etapa educacional. Portanto, as brincadeiras e as interações com os bebês devem sempre ter uma observação, contextos de investigações e um profundo respeito com os bebês, para que eles, futuramente, assumam sua cidadania de forma plena na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BLOG NOEH, **Adaptação escolar do bebê: hora de deixar na creche**. Disponível em: <https://noeh.com.br/adaptacao-escolar-hora-de-deixar-o-bebe-na-creche/>. Acesso em 05 fev. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518_versao_final_site.pdf. Acesso em 04 fev. 2025.

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

EDUCA MAIS BRASIL, **Quais são os quatro princípios da abordagem Pikler?** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/quais-sao-os-quatro-principios-da-abordagem-pikler>. Acesso em 04 fev. 2025.

ESCOLA PAIS E FILHOS, **Berçário: Como funciona?** Disponível em: <https://escolapaisefilhos.com.br/blog/bercario-como-funciona>. Acesso em 02 fev. 2025.

NOVA ESCOLA, **Plano de Aula: Cestinha dos Tesouros**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/cestinhas-dos-tesouros/4627>. Acesso em 05 fev. 2025.

PIFFER, Talita Spadoni, **É preciso um olhar mais profundo para as crianças do berçário**. Disponível em https://www.revistaautenticos.com.br/gallery/VOL02_NUM_05.pdf. Acesso em 01 fev. 2025.

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

REVISTA DA EDUCAÇÃO, Paulo Fochi: **Observatório da Cultura Infantil que investiga e inova**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/09/06/paulo-fochi-obeci/>. Acesso em 04 fev. 2025.

SAE DIGITAL, O que já era realidade antes da BNCC na Educação Infantil. Disponível em: <https://sae.digital/bncc-na-educacao-infantil/>. Acesso em 06 fev. 2025.

_____, **Qual a importância da parceria família e escola?** Disponível em: <https://sae.digital/parceria-familia-e-escola/>. Acesso em 05 fev. 2025.

O GESTOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES ESTRATÉGICAS DESAFIADORAS



Maria Gersey de Campos Silva

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Psicomotricidade na Educação, Gestão Escolar, Pedagogia Sistêmica, Psicopedagogia Clínica e Institucional.



Mara Lúcia Rodrigues da Silva Costa

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Psicopedagogia.



Valda Aparecida de Paiva Moraes

Formada e em Pedagogia, e em Educação Artística, com Pós-Graduação em Formação de Professores para o Ensino Superior; Alfabetização e Letramento; Educação Especial e Inclusiva, TEA, Alfabetização por Meio da Contação de Histórias e Neuropsicopedagogia.

RESUMO

O cenário educacional brasileiro tem se transformado bastante no decorrer das últimas décadas, impactando decisivamente não somente os estudantes, como também os profissionais das instituições de ensino. Nesse trabalho, serão tratados os principais desafios que o gestor escolar tem de enfrentar ao desempenhar suas funções, as quais são extremamente estratégicas e determinantes para que a instituição cumpra seu papel social fundamental, ou seja, transmitir ensino de excelente qualidade, formar cidadãos reflexivos e participativos na sociedade e perpetuar sua existência como uma instituição respeitada no seu contexto social. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que o gestor escolar é uma figura de enorme prestígio dentro da comunidade, razão pela qual suas funções causam impactos não somente na instituição como também na comunidade adjacente, o que torna ainda mais desafiadora a sua missão, especialmente porque os avanços tecnológicos e as transformações sociais atingem alunos, famílias, empresas, e, como não poderia deixar de ser, atingem a escola, e, dentre seus principais desafios, está

o fato de contextualizar todos estes elementos sociais, tornando a escola atualizada e relevante. Além disso, existem as atribuições básicas que sempre fizeram parte da gestão escolar, primeiramente, o indiscutível desafio de exercer a gestão administrativa e financeira simultaneamente à gestão pedagógica, ou seja, além de comandar ações administrativas como as instalações prediais, a acomodação dos espaços físicos, a admissão de colaboradores, a distribuição dos recursos materiais e a organização dos aspectos legais da escola. Além da gestão financeira, que implica em pagamentos em dia, garantindo o bom nome da instituição na praça, o gestor escolar ainda deve se empenhar por uma gestão escolar democrática, abrindo espaço para que colaboradores, professores, famílias e comunidade, participem com voz e vez nas tomadas de decisão. Assim, a missão do gestor escolar é extremamente desafiadora, mas os resultados de uma gestão consolidada e participativa é plenamente realizadora.

Palavras- Chave: Gestor Escolar; Desafios; Escola; Funções Estratégicas.

INTRODUÇÃO

É inegável que as funções atribuídas ao gestor escolar nas instituições de ensino nos dias atuais são imensamente desafiadoras, e é exatamente por esse motivo que o gestor escolar assumiu um protagonismo e um reconhecimento por parte da comunidade, que compreende seu lugar de destaque e importância à frente da instituição escolar, especialmente porque suas atribuições cotidianas são difíceis e desafiadoras. Dentre suas funções básicas encontra-se a gestão administrativa, ou seja, ele precisa ter a habilidade necessária para cuidar dos recursos materiais, acomodar adequadamente o espaço, conciliando o tempo, gerenciando os recursos humanos, ou seja, corpo docente e agentes de apoio. Além disso, pesa sobre ele a responsabilidade da gestão financeira da entidade, minimizando custos, honrando compromissos e zelando para que a instituição mantenha sua integridade sem sofrer perdas financeiras. O gestor escolar é o responsável também pela gestão pedagógica, estabelecendo orientações, normas e metas destinadas a atingir os objetivos da escola, para isso, ele deve acompanhar os professores, atendendo suas demandas diárias, avaliando de modo constante se o planejamento pedagógico está sendo atingido, e corrigindo aquilo que não está funcionando para se atingir um nível de excelência.

Esta excelência que o gestor escolar almeja somente será conquistada se ele estiver preparado para contratar profissionais gabaritados, tanto entre os professores, quanto entre os demais membros da equipe de apoio. Portanto, atrair e selecionar profissionais de excelência, identificados com o perfil profissional que a instituição está procurando, certamente elevará o padrão da escola, e isso também se torna um desafio para o gestor, pois isso demanda tempo empreendido em análises de currículos, entrevistas em conjunto com professores da mesma disciplina, os quais poderão auxiliar na avaliação técnica do candidato. No entanto, construir um corpo docente qualificado e uma equipe de apoio capacitada, não é garantia de sucesso, uma vez que o gestor precisa liderar de modo eficaz os seus subordinados, jamais agindo com autoritarismo ou prepotência, mas atuando de maneira respeitosa, ouvindo e dialogando com todos os agentes envolvidos nos processos e nas soluções de possíveis conflitos.

Nesse sentido, é fundamental que o gestor invista em uma participação colegiada, o que implica em outro desafio a ser superado, que é a formação de um modelo de gestão escolar democrática, ou seja, administrar a instituição não de modo arbitrário, centralizador e unilateral, mas de forma democrática, contando com a participação dos professores, das famílias e da comunidade em que a escola está inserida. Dessa forma, o gestor deve ser um agente facilitador para o diálogo, preparando formas para que todos estes agentes tenham oportunidade, espaço e voz, sempre com respeito, exercendo sua liderança de modo firme, a fim de possibilitar a que todas as opiniões sejam ouvidas e debatidas, sabendo expor de maneira clara e embasada, os motivos de acatarem ou não as sugestões trazidas para a discussão.

A todos estes desafios deve ser acrescentado um que vem ganhando força nos últimos anos, especialmente após a pandemia recente, que é a utilização de elementos tecnológicos no movimento das aulas diárias, especialmente quando se constata que muitos dispositivos eletrônicos já são presença confirmada no universo dos estudantes. Portanto, apropriar-se das vantagens que a tecnologia tem a oferecer é extremamente positivo para os alunos, uma vez que isso tende a tornar as aulas mais atrativas, mais interessantes e mais dinâmicas, favorecendo não apenas a parte pedagógica, mas também as demais rotinas da gestão escolar. Assim, estes desafios que o gestor escolar enfrenta ao desempenhar suas funções estratégicas, serão abordados nos tópicos a seguir, cuja explanação se propõe a auxiliar estes profissionais tão importantes no cenário estudantil brasileiro.

O DESAFIO DE PROMOVER UMA GESTÃO ADMINISTRATIVA E UMA GESTÃO PEDAGÓGICA EFICIENTES

O primeiro desafio que o gestor escolar tem de enfrentar é promover um equilíbrio consistente entre as principais funções que ele deve desempenhar, uma vez que ele deve ser o responsável pela administração, finanças e pela atuação pedagógica da instituição, assim, essas importantes áreas devem ser cuidadas com excelência e de maneira simultânea. Portanto, aplicar os fundamentos da administração na escola, ou seja, planejar, organizar, dirigir e controlar, é parte essencial do seu trabalho, e dentre suas muitas responsabilidades, está a organização do espaço físico, a contratação de profissionais, a distribuição dos recursos financeiros, materiais e humanos, sempre de acordo com as diversas legislações vigentes, eliminando possíveis prejuízos que afetem a escola. O gestor deve atentar para as evoluções tecnológicas que possam beneficiar as suas atribuições diárias, e impulsionem o desenvolvimento administrativo, financeiro e pedagógico da instituição. Assim, o gestor deve equilibrar essas funções com a atividade essencial da escola que é promover uma educação de excelência, que seja capaz de tornar a escola respeitada e admirada pelas demais escolas, pela comunidade, e pelos profissionais da Educação.

“A missão de um gestor escolar não é uma tarefa fácil, é complexa porque envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos plenamente assumidos. O que se requer de um coordenador não é apenas uma formação que se comprove repleta de títulos e atributos, mas sim de uma visão estratégica e um olhar atento para as práticas pedagógicas, para a formação continuada dos professores, e para o relacionamento da escola com as famílias e com a comunidade à sua volta. O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas (GRINSPUN, 2006 p 31).

Concomitantemente às atividades administrativas e financeiras, que tomam bastante tempo e atenção do gestor escolar, este profissional não pode deixar de lado, de modo algum, a atividade fim da escola que é a Educação, e construir, ou mesmo manter a

reputação da instituição, torna-se um outro desafio importante a ser enfrentado. Nesse sentido, trabalhar de modo eficaz para promover uma gestão pedagógica atuante e com resultados positivos é uma função estratégica, que demanda sua atenção constante, uma supervisão influente e um olhar voltado para as boas práticas pedagógicas que se apresentam no cenário da Educação no Brasil, e que oferecem novas e inovadoras possibilidades de aprimoramento do sistema educacional. Cabe ressaltar que a gestão pedagógica não trata apenas dos estudantes, mas também dos professores, sendo responsável por planejar e organizar a proposta pedagógica que a instituição pretende abordar.

O gestor escolar deve possuir a habilidade necessária para cuidar dos assuntos relacionados à administração e finanças, ao mesmo tempo em que trata dos aspectos pedagógicos, o que requer do profissional uma sistemática avaliação dos resultados, para que ele possa fortalecer os aspectos positivos da sua gestão e interromper as propostas que porventura não se demonstraram eficientes. Essa avaliação constante contribuirá decisivamente para que o ambiente escolar se torne mais agradável, motivando os professores a aperfeiçoarem seus métodos de ensino e despertando mais interesse dos seus alunos.

“O gestor tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, sendo o elemento mediador entre currículo e professores. Além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa, e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais. O coordenador acompanha, supervisiona, apoia, assessora e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico e didático” (PLACCO, 2003 p. 67).

No entanto, para que o gestor escolar seja capaz de consolidar cada vez mais suas competências, é necessário que ele desenvolva um plano administrativo sólido e bem cuidado, sabendo perfeitamente onde aplicar os recursos materiais e financeiros, manter as contas em dia, principalmente os salários dos funcionários, visto que falhas nessas áreas, invariavelmente, impedem o bom funcionamento da instituição, afeta

negativamente o ambiente escolar e compromete o bom nome que a escola deve manter na comunidade. Além disso, a gestão pedagógica deve estar muito bem estruturada, com todos os envolvidos muito conscientes de suas responsabilidades, e, para isso, o gestor deve deixar suas diretrizes bastante claras, para que sua equipe tenha em mente como devem trabalhar no processo e consigam atingir todas as metas planejadas.

“A gestão pedagógica também define quais são os métodos de ensino que serão aplicados no dia a dia da instituição. Esse importante setor também desempenha o papel de estabelecer metas relacionadas ao aprendizado e ao desempenho dos alunos. Assim, o corpo pedagógico consegue saber quais são as maneiras de alcançar tais metas a partir de um planejamento pedagógico. Outras responsabilidades que fazem parte da gestão pedagógica são fazer a gestão do currículo escolar e estabelecer diretrizes para que os professores sigam. Dentre suas funções está ainda a de fomentar atividades que enriqueçam a experiência de aprendizado dos alunos. Ideias para tais atividades podem surgir tanto do próprio gestor, quanto do diálogo com professores e alunos. Sendo assim, a gestão pedagógica possui a função de ser facilitadora de projetos, pois é com a ajuda dela que ideias e sugestões ganharão vida” (BLOG SPONTE, 2022).

Considerando que a gestão escolar deve estar atenta aos níveis de qualidade da educação que entrega aos seus estudantes, sem, contudo, deixar em segundo plano as ações de ordem econômica, social, política, tecnológica e cultural, ela também deve garantir uma educação comprometida com conteúdos que preparem o ser humano para o convívio em sociedade e para o trabalho, desenvolvendo uma visão de mundo mais justo, mais acolhedor, mais humano e que não haja espaço para o preconceito, enfim, para uma convivência plena em sociedade com liberdade, direitos e deveres.

O DESAFIO DE SER UM BOM LÍDER E DE ATRAIR BONS PROFISSIONAIS

Uma das funções altamente estratégicas do gestor escolar consiste na obrigação de realizar a contratação de excelentes profissionais, tanto professores quanto demais agentes escolares, e selecionar profissionais capacitados e com boa formação, para que se encaixem ao perfil da instituição, definitivamente, não é uma tarefa fácil. Dessa forma, ser capaz de atrair profissionais de excelência e trazê-los para os quadros da escola é algo potencialmente complexo e difícil, especialmente em se tratando de escolas privadas, uma vez que nas instituições públicas os mecanismos de contratação nem

sempre permitem um processo de seleção mais aprimorada por parte do gestor. No entanto, o gestor escolar precisa reconhecer que uma escola que se destaque na comunidade, fundamentalmente necessita de um corpo docente competente e comprometido com os valores que a escola promove.

“Pontos importantes a se considerar quando da contratação de professores: **Compreenda quais são as necessidades da sua instituição de ensino** -O ponto de partida quando se trata de como contratar professores é, sem dúvida alguma, investigar quais são as atuais necessidades da sua instituição de ensino, garantindo que o processo de seleção seja tão coerente quanto possível. Nesse caso, é indispensável que você verifique, por exemplo, quais cursos e/ou disciplinas estão com uma carência maior de profissionais qualificados e de que forma a admissão de novos integrantes para o corpo docente gerará impacto na captação de alunos. Assim, a partir do estudo das demandas, é imprescindível investir em uma busca detalhada — porém ágil — com o intuito de identificar os professores que não somente estão alinhados aos valores da instituição, mas que pretendem crescer com ela. **Esteja atento às tendências de mercado** – Todo segmento tem as suas tendências mercadológicas e, na área da educação, não é diferente. Por isso, além de identificar as necessidades da instituição de ensino, é indispensável estar atento às novidades com o potencial de impactar o setor, certificando-se de adaptar a estrutura da unidade e, é claro, admitir profissionais conceituados. Nesse sentido, sempre que for viável, levante os requisitos principais pedidos em outras instituições e reformule o seu processo de recrutamento e seleção, ajustando-se às boas práticas de mercado. Além disso, lembre-se de estudar a média salarial atual para determinar uma remuneração justa e suficientemente interessante para atrair os professores mais capacitados. **Delimite adequadamente o perfil da vaga e do profissional** - Outro ponto essencial é a delimitação do perfil da vaga em aberto e do profissional que a instituição vem buscando para integrar o seu corpo docente. Portanto, é altamente recomendável que as responsabilidades e as atividades da função sejam previamente definidas, sempre levando os valores institucionais em consideração. Ou seja, o ideal é, antes de iniciar a divulgação da oportunidade, pensar no tipo de candidato que se deseja atrair. Além disso, simultaneamente a essa etapa inicial, é interessante planejar a condução da entrevista. Nesse caso, pode ser válido contar com o apoio de um professor da mesma área — que poderá auxiliá-lo com as questões mais técnicas, além do coordenador pedagógico. **Analise a trajetória profissional dos professores** - Do mesmo modo que qualquer outra seleção de

candidatos para o preenchimento de uma vaga em aberto, no processo seletivo para a contratação de professores é fundamental levar alguns aspectos em consideração, como: Experiência Profissional, Domínio de Classe e Características Profissionais” (BLOG LYCEUM, 2022).

Entretanto, apenas contratar profissionais de excelência para a instituição não é suficiente, o gestor escolar tem como importante atribuição a liderança de suas equipes, estimulando-as a se tornarem engajadas, comprometidas e alinhadas com a missão e os valores da escola. Dessa forma, o gestor escolar deve ser um profissional que saiba liderar, gerenciar e coordenar esforços que permitam a formação de um ambiente positivo, criativo, agradável e colaborativo, que contribua para a construção de experiências saudáveis, favorecendo o trabalho em equipe. O gestor deve exercer sua liderança por meio de um diálogo franco e sincero com seus subordinados, estando sempre pronto para ouvir, criticar, estimular, se fazer ouvir, mas também seja apto a mudanças e não se acomodar a uma zona de conforto. O gestor deve ser hábil na solução de conflitos, ouvindo sempre os dois lados, jamais tomando partido ou sendo parcial em suas decisões. Ele deve reforçar a participação coletiva, tornando claro para seus colaboradores que eles são parte ativa e importante nos processos decisórios, pois dessa forma, ele estará promovendo uma gestão democrática, conduzindo sua gestão rumo ao reconhecimento e respeito de toda a comunidade.

“Para que essa liderança se concretize, é necessário que o Gestor Escolar valorize todas as esferas da natureza humana e social, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Tais necessidades exigem desse gestor moderno a valorização, não apenas dos recursos físicos e técnicos, mas, notavelmente, da pessoa humana que caracteriza as organizações educacionais. Para tanto, é preciso uma visão administrativa com abordagem, ao mesmo tempo interativa, sistêmica e com grande sensibilidade às diferenças pessoais ou singularidades dos sujeitos. Para uma boa gestão, não é suficiente a competência administrativa, mas, também, competência técnica, liderança intelectual e conhecimento humano. A estes somam-se o dinamismo, a adaptação à realidade, conhecimento do meio de atuação, capacidade de análise e compreensão da comunidade escolar, no que diz respeito aos seus anseios e necessidades, para isso é importante envolver todos os profissionais. Para isso, é fundamental estabelecer metas e objetivos, criar medidas de contingência antecipadas, usufruir de ferramentas para avaliação processual e estar sempre elaborando novos projetos de ação,

valendo-se de dados concretos” (ARAÚJO, 2009 p. 39).

A incessante preocupação que o gestor escolar demonstra com a qualidade de ensino da sua instituição faz com que ele esteja em constante avaliação da qualificação e contextualização do seu corpo docente, sempre buscando oferecer oportunidades que possibilitem que os professores ensinem melhor. Portanto, é essencial que ele invista na capacitação dos professores, pois é indiscutível que a formação acadêmica inicial do professor, não oferece todos os conhecimentos necessários para atender às demandas do cotidiano escolar, nem as necessidades básicas da sala de aula, uma vez que as mudanças e transformações acontecem com enorme velocidade, comprometendo boa parte daquilo que foi aprendido na graduação. Nesse contexto, o gestor escolar deve orientar os professores a que jamais parem de estudar, se aprimorando, buscando novos conhecimentos e inovando maneiras de ensinar, estando contextualizado às práticas e às vivências diárias de seus alunos. Ou seja, o gestor deve encorajar os professores a estarem constantemente investindo em uma formação continuada, para que reaprendam ou ressignifiquem suas práticas e conhecimentos já obtidos, acrescentando novas experiências e novos conteúdos capazes de fazer frente às novas exigências que surgem constantemente.

O Gestor Escolar deve auxiliar o coordenador pedagógico na missão de articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo (OLIVEIRA, 2009 p 27).

O DESAFIO DE IMPLANTAR UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA ATIVA

Relativamente nova, a gestão escolar democrática possui uma característica bastante especial e significativa de organização, e, nesse modelo, a participação da coletividade escolar, ou seja, professores, gestores e funcionários, bem como as famílias

e a comunidade passam a ter prioridade. Assim, a todos estes componentes devem ser oferecidas voz e liberdade, para que apresentem suas opiniões, para que participem das decisões e contribuam para o ensino dos alunos. Nesse sentido, torna-se natural que o diálogo seja um ingrediente fundamental desse conceito de gestão, visto que ela somente se consolida justamente por se tratar de uma forma totalmente diferente e contrária aos métodos de administração tradicionais, que sempre foram conhecidos por serem centralizadores e arbitrários. Entretanto, nessa nova metodologia, cabe ao gestor escolar promover um ambiente de total interação em que todos os participantes tenham assegurado o direito de expor seus pontos de vista e ideias.

Nesse sentido, importa ressaltar que o modelo de administração empresarial, incluindo a escolar, era bastante padronizado, utilizando os conceitos da Teoria Geral da Administração, que compreendia práticas burocráticas e racionais, no qual o planejamento a organização e o controle estavam sempre direcionados aos resultados. Ainda se encontram muitos estabelecimentos que mantêm esses princípios em sua gestão, totalmente firmados nos conceitos de autoridade e hierarquia, e que contribuem mais para um ambiente desagradável e não colaborativo do que o contrário.

“Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases econômicas, sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas da escola, da educação e da sua gestão. Logo, sua função social também necessita ser revista e seus limites e possibilidades, questionados, pois a escola e as diversas formas de se fazer Educação estão inseridas na chamada “sociedade global”, também chamada “sociedade do conhecimento”, onde as profundas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais vem causando impactos desestabilizadores à humanidade, e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação e novas formas de organização da gestão” (SILVA, 2012 p. 10).

Na contramão desse modelo mais autoritário e ditatorial, chega a gestão escolar democrática, trazendo um olhar mais social e crítico, empregando uma dinâmica que destaca as interações sociais, priorizando a participação de toda a comunidade escolar, num movimento que respeita o contexto socioeconômico e cultural de todos os agentes envolvidos. Nesse sentido, os processos decisórios são submetidos à análise coletiva, abrindo espaço para as manifestações de pensamento, recebendo a cooperação de cada membro presente, para que os resultados alcancem os objetivos traçados. É importante lembrar que a gestão escolar em todas as instituições de ensino sempre foi influenciada

pelo momento político e social da época, razão pela qual a administração tradicional veio exercer enorme influência na condução da gestão nas escolas.

“Nessa abordagem, sobressai a centralização hierárquica da autoridade, com tomadas de decisão autoritárias. Pertence ao diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços neste sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva quanto negativa) sobre todos os setores e agentes envolvidos na escola. Do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que dependem, em grande parte, a qualidade do ambiente e o clima organizacional da escola, o desempenho dos seus funcionários e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem” (LUCK, 1983 p. 16-17).

O desenvolvimento tecnológico, científico, social e cultural alavancou uma infinidade de transformações no mundo contemporâneo, e este cenário também contribuiu para o surgimento de novos conceitos na Educação, afetando bastante a maneira de dirigir as escolas. Nesse sentido, uma mudança que se observa com muita facilidade está relacionada à figura do gestor escolar, profissional que passou a não mais assumir um papel burocrático e baseado somente na execução de tarefas administrativas, cumprindo determinações legais e assumindo a responsabilidade por tudo o que acontece na instituição. Estas atribuições não são mais sua única preocupação, pois no contexto educacional brasileiro moderno, a figura do gestor escolar adquiriu enorme reconhecimento entre a comunidade, fazendo dele uma espécie de articulador das relações interpessoais, um mediador de conflitos que de forma moderada se torna o condutor da participação da coletividade, e o agente que colocará em prática as determinações oriundas do debate democrático por ele conduzido.

“É fato que o gestor escolar deve estar focado na busca contínua da qualidade de ensino, entretanto este requisito não está mais condicionado a determinações autoritárias, porém, mediante uma visão democrática atrelada à participação de todos os agentes escolares nos processos de tomada de decisão, cujas ações devem ser estruturadas e planejadas coletivamente. A essência das transformações que um gestor escolar deve considerar é: 1- Mudar a visão. De processo fragmentado para uma visão de processo globalizado. A interação é a prática social da escola, assim, todos participam da

organização da escola. 2 – Mudar o Modelo. De um processo burocrático e hierárquico, verticalizado, evidenciando o compromisso de uns para mandar e controlar o trabalho de outros, autômatos e independentes, para um processo de coordenação, horizontalizado, no qual uns trabalham com os outros, com contribuições e responsabilidades individuais, mas com ações coordenadas em prol da organização coletiva. 3 – Mudar o trabalho. De trabalho individual para trabalho em equipe, pois reinam como princípios norteadores na Gestão Educacional: a democracia, a participação e o espírito de equipe” (ARAÚJO, 2009 p. 33).

Sabendo que a escola é o espaço que se ocupa em promover cidadania, autonomia e emancipação dos indivíduos por meio da apropriação dos saberes e da valorização da Educação, potencializando a formação do caráter e da livre participação em sociedade, tais conceitos adquirem um maior significado quando o espaço escolar é dirigido segundo os padrões democráticos, os quais se fundamentam na participação coletiva em suas tomadas de decisão, visando construir uma escola humanizada e de qualidade, na qual todas as ações desenvolvidas neste ambiente se estabeleçam como prática social.

Por esse motivo, é extremamente importante que o gestor escolar conheça muito bem as possibilidades que a escola pode oferecer como um apropriado espaço de formação de cidadãos conscientes. A gestão escolar democrática demanda, também, uma criteriosa avaliação no sentido de determinar se as decisões projetadas estão sendo cumpridas, e se estão trazendo os resultados esperados. O gestor deverá, nesse momento, deixar de lado as análises benevolentes e condescendentes que muitas vezes norteiam suas ações cotidianas, e exercer sua liderança para orientar um novo posicionamento e novas ações, especialmente quando se constata que estão ocorrendo ações mal planejadas e que não estão fazendo sentido.

“Existem três ações a serem consideradas: a participação prevê tomar parte da análise das situações; tomar parte das decisões sobre o que fazer; tomar parte nas ações, de forma conjunta, do que deve ser posto em prática. Portanto, participar e analisar, decidir e agir, coletivamente, o que impõe às partes, conhecer a fundo os problemas da escola, saber cada limite e reconhecer as implicações das ações deliberadas. Essa ideia precisa ser destacada porque na escola vivenciamos muitas situações em que estas três ações não estão articuladas. Somos intimados a realizar ações sem que tenhamos participado das decisões; às vezes decidimos coletivamente, sem

analisar as problemáticas que envolvem a situação; outras vezes decidimos em conjunto, mas não honramos as ações que precisam ser desenvolvidas. Esses exemplos atestam essa dicotomia entre o processo e o produto do trabalho de cada um, e, principalmente, o modelo de gestão adotado” (SILVESTRE, 2016 p. 87).

Os processos democráticos na tomada de decisões em uma escola devem ser pautados pela garantia da participação dialogada, todavia, é extremamente difícil que haja um consenso, ressaltando que este, na verdade, nem sempre é benéfico, pois muitas vezes ele pode estar escondendo divergências de opinião. No entanto, o diálogo, este sim reflete cada ponto de vista, e, numa gestão escolar democrática, provavelmente não se chegará à unanimidade, todavia, ela deverá propiciar um espaço democrático no qual todos devem ser ouvidos e, no final, tomar a decisão que pareça mais apropriada à maioria.

O DESAFIO DE UTILIZAR COMPONENTES TECNOLÓGICOS QUE CONTRIBUAM PARA MELHORAR O ENSINO

Outro desafio que o gestor escolar deve superar está relacionado às novas tecnologias que se multiplicam, pois é sua atribuição compreender como elas podem ser incorporadas no âmbito da instituição, especialmente mesmo momento em que os dispositivos digitais como smartphones, tablets e livros digitais, são comuns e muito presentes na vida de alunos e educadores, e muito utilizados nas aulas on line no período da pandemia. Portanto, apropriar-se desses recursos tem contribuído para a elaboração de aulas mais atrativas e interessantes, ao contrário das aulas ministradas sob o método de leitura e exposição, pois é fato que aulas mais dinâmicas provocam mais entusiasmo e até maior curiosidade.

No entanto, o governo federal ordenou que a partir do início das aulas do ano letivo de 2025, os celulares estão proibidos de adentrarem as salas de aula, sendo que as escolas deverão propiciar um local adequado para que eles sejam guardados durante o período das aulas. Essa determinação minimiza, em grande parte, as possibilidades tecnológicas, no entanto, é fato que muitos estudantes utilizavam seus aparelhos para atividades que nada tinham a ver com o assunto tratado na aula, e os gestores estão assimilando os prós e contras dessa medida, para planejarem como poderão trabalhar os conteúdos. Por outro lado, muitas inovações tecnológicas têm ajudado bastante os gestores em suas atividades de sua rotina diária, melhorando muito aspectos como:

comunicação, controles, acesso a informações e acompanhamento do aproveitamento dos alunos, otimizando o tempo e tornando suas atribuições mais produtivas.

“Listamos, abaixo, cinco motivos por que o uso das tecnologias pode melhorar o desempenho dos alunos:

- 1. A tecnologia digital desperta maior interesse e prende a atenção dos alunos** - O uso da tecnologia digital na educação contribui enormemente para o engajamento dos estudantes na dinâmica de aula. A mente humana é apaixonada por novidades. Por isso, é importante variar a rotina de estudos, fazer pequenas mudanças no local e, especialmente, experimentar diferentes ferramentas e recursos tecnológicos. Quando se buscam novas formas de ensinar e aprender, coloca-se uma aura de novidade sobre a rotina de estudos, tornando-a mais interessante e prazerosa. Conseqüentemente, crescem a atenção e o interesse dos alunos pelo assunto em pauta.
- 2. A tecnologia digital auxilia na percepção e na resolução de problemas reais** - Grande parte dos artigos e discussões recentes na área da educação (inclusive a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular) diz que é preciso aproximar o conteúdo estudado da realidade dos alunos. Experimente dar um sentido mais prático à sua disciplina, seja por meio da contextualização da informação (aplicação em situações reais, apresentação de casos locais) ou dos meios utilizados para transmiti-la (tecnologias digitais, canais frequentemente utilizados pelas novas gerações). Isso auxilia não apenas na compreensão do conteúdo, mas também na visualização e na resolução de problemas reais que se apresentam no dia a dia do estudante.
- 3. A tecnologia digital contribui para democratizar o acesso ao ensino** - Hoje existem diversas ferramentas e metodologias desenvolvidas com o objetivo de ajudar os profissionais da educação a promover a democratização do acesso ao ensino e a trabalhar a favor de uma educação mais inclusiva. O uso da tecnologia digital em sala de aula (na forma de recursos sonoros, visuais e de escrita, por exemplo) pode dar mais autonomia aos estudantes portadores de deficiência, transtornos ou problemas de aprendizagem, ajudando-os a superar limitações e a desenvolver ao máximo seu potencial.
- 4. A tecnologia digital oferece feedback imediato e constante a professores, alunos e responsáveis** - Nas escolas que utilizam um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), transferir as tarefas e avaliações para o meio digital é uma maneira de gerar dados de desempenho imediatos para professores, alunos e responsáveis. Dessa maneira, o aluno pode corrigir equívocos enquanto o conteúdo continua “fresco” na memória, em vez de descobrir dias depois (ou apenas no final do bimestre) que, durante todo o tempo, seu desempenho esteve abaixo do esperado. Além disso,

professores e responsáveis acompanham de perto a evolução de cada estudante, intervindo e direcionando os estudos conforme necessário. **5. Permite traçar um plano de ensino adequado a cada aluno** - A tecnologia digital permite gerar uma grande quantidade de dados educacionais. É possível identificar temas e conceitos nos quais os estudantes apresentam maior facilidade ou dificuldade de compreensão, bem como verificar o desempenho da turma e de cada aluno, individualmente. A análise desses dados dá autonomia para que professores, pais e alunos tracem um plano de ensino personalizado, mais adequado a cada turma e estudante. Também possibilita que o próprio aluno, nas etapas mais avançadas da educação básica, direcione seu aprendizado para suas áreas de interesse e da formação que pretende seguir” (BLOG SAE DIGITAL, 2022).

Considerando que a os métodos tradicionais podem não ser tão eficientes no sentido de prender a atenção dos alunos em sala de aula, especialmente porque essa geração já nasceu rodeada de uma tecnologia digital que se faz presente no seu cotidiano desde a mais tenra idade, envolver e engajar os alunos nas aulas tradicionais torna-se bem mais difícil. Por isso, utilizar recursos de mídia nos processos de ensino-aprendizagem pode oferecer um significativo diferencial, despertando o interesse dos alunos e influenciando-as à participação, todavia, o gestor escolar deve estar sempre à frente dos processos pedagógicos para garantir que a escola esteja promovendo um ensino qualificado aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é repleta de desafios, suas funções estratégicas trazem novos desafios e obstáculo que surgem a cada dia, dentre os mais preocupantes está a gestão administrativa, a gestão financeira e a gestão pedagógica, principalmente pelo fato de todas elas acontecerem praticamente de forma simultânea, ou seja, além do desafio de cuidar destas partes tão estratégicas da instituição, compete ao gestor escolar a missão de transitar por estas esferas ao mesmo tempo. O gestor escolar é o responsável pela saúde financeira da escola, realizar os pagamentos em dia tanto aos fornecedores quanto aos colaboradores é uma de suas funções básicas. A gestão administrativa responde pelas demandas legislativas e patrimoniais da escola, o gestor escolar deve primar por atender as demandas de materiais e instalações, cumprir prazos estabelecidos e a legislação vigente, para evitar multas ou sanções que trarão prejuízos à instituição. Na

gestão pedagógica, o desafio é manter a qualidade do sistema educacional, propondo melhorias, desenvolvendo um planejamento organizado e cuidando para o corpo docente tenha todas as condições de oferecer um ensino de excelência.

Para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes, é imprescindível que o gestor escolar possua a habilidade de contratar bons profissionais, em especial professores, e essa função estratégica também é repleta de desafios. Assim, atrair profissionais gabaritados demanda um árduo trabalho de seleção, entrevistas e contratação, no entanto, não basta montar um quadro de funcionários excelente se o gestor escolar não possuir a competência de liderar a equipe, visto que é necessário que o gestor saiba se posicionar como um verdadeiro líder no espaço escolar, delegando, ouvindo, orientando, compartilhando, trabalhando em equipe e cobrando posicionamentos, possibilitando a construção de um ambiente agradável e cooperativo, no qual todos sintam prazer em trabalhar.

Outro desafio do gestor escolar é promover uma gestão democrática que seja eficiente e participativa, conforme demanda o momento atual da sociedade brasileira, visto que não existe mais espaço para uma gestão que seja moldada por ser controladora, hierárquica, arbitrária e burocrática. Assim, a gestão democrática é pautada pela participação da comunidade, famílias, educadores e demais agentes educacionais, num ambiente de respeito em que todos possuam voz e vez para manifestarem seus pensamentos e suas contribuições. Quando a comunidade é ouvida, e participa das decisões, as diferenças diminuem, as desigualdades se tornam mínimas, as propostas pedagógicas tendem a se fortalecer e a escola se transforma em um lugar de todos.

Entretanto, um dos maiores desafios do gestor escolar no desempenho de suas funções estratégicas, é se ajustar ao modelo tecnológico atual, o que foi plenamente identificado durante o período da pandemia, quando houve a necessidade de substituir as aulas presenciais pelas aulas on line. Nessa etapa, os gestores necessitaram não apenas implementar canais digitais e dispositivos eletrônicos, como também precisaram ensinar seus colaboradores a utilizarem, assim, tanto os professores quanto os demais agentes precisavam acessar de suas casas as plataformas. Nos dias atuais, em que alunos dominam tablets, notebooks e smartphones, utilizá-los nas aulas é algo extremamente benéfico, desde que utilizado para a finalidade estudantil. Superando estas dificuldades e desafios, o gestor escolar estará contribuindo para a construção de uma sociedade muito melhor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. A. **Gestão Escolar**. Curitiba, IESDE, 2009.

BLOG LYCEUM, **Como Contratar Bons Professores e Manter Bons profissionais?** Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/como-contratar-professores/>. Acesso em: 09 fev 2025.

BLOG SAE DIGITAL, **Tecnologia Digital: Motivos para utilizá-la**. Disponível em: <https://sae.digital/tecnologia-digital-motivos-para-usar/>. Acesso em 07 fev 2025.

BLOG SPONTE, **Gestão Pedagógica, o que é e como fazer?** Disponível em: <https://www.sponte.com.br/gestao-pedagogica-o-que-e-e-como-fazer/#O-que-%C3%A9-gest%C3%A3o-pedag%C3%B3gica?>. Acesso em 09 fev 2025.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCK, H. **Ação Integrada. Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis, Vozes, 1983.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S. O. **Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, N. S. C. F. C; **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba, IESDE, 2012.

SILVESTRE, M. A; **A gestão escolar e a participação nos processos de tomada de decisão: relações de poder na escola**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.

ALUNOS COM TDAH: A IMPORTÂNCIA DE CONHECER PARA PODER INCLUIR



Liliane Aparecida Spadoni

Formada 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 sofram 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 a culpada por tudo, até pelo que não é culpada. É importante ressaltar que nem sempre a criança hiperativa tem dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário pode esta ter uma grande facilidade e agilidade em assimilar o que lhe é transmitido, lhe sobrando tempo nas aulas para ficar inquieta enquanto o professor continua a explicar aquilo que ela já aprendeu, deixando - a impaciente para permanecer naquele local.

No entanto, um fator bastante preocupante surge de muitas pesquisas que chegam a relatar em números consideráveis que a maioria das crianças que apresentam transtornos de atenção e de hiperatividade se não tratadas durante sua infância e juventude podem chegar à maturidade com os mesmos problemas vividos anteriormente,

experimentando dificuldades principalmente em suas relações familiares, amorosas, no trabalho e no meio social como um todo. Apresentando ainda problemas emocionais como depressão, ansiedade e dependência química.

HIPERATIVIDADE: PROGNÓSTICO E DIAGNÓSTICO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode acontecer não apenas em crianças, mas também em adultos, embora as características sejam mais claras em crianças. Nestas, notamos determinada dificuldade em concentrar-se, e assim, dificuldades na escola, dentro de casa e em ambientes públicos, uma demasiada atividade motora, no que se diferenciam dos adultos, visto que suas características estão ligadas a certas dificuldades nas relações interpessoais. No entanto, é importante destacar que apenas um sintoma apresentado no indivíduo não é suficiente para o diagnóstico conciso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Então de acordo com a Associação Psiquiátrica Americana e a Associação Brasileira de Déficit de Atenção e tendo por base o Manual de Diagnostico e Estatístico-4º DSM estabelece roteiro para entrevistas e questionário entre outros, isso indica que para diagnosticar com mais segurança e obter um parecer mais preciso é necessário que os profissionais estabeleçam testes como esses entre outros.

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

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

Como bem esboça Phelan (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção é “repleto de armadilhas”, além de existir uma grande dificuldade ao se fazer o diagnóstico, uma vez que não há um teste específico para determinação do distúrbio; certamente, seria muito melhor um teste físico, neurológico ou psicológico mais específico que pudesse comprovar que determinada criança é portadora do transtorno. Por isso para o autor o

processo de diagnóstico deve envolver um longo período de tempo que serão desenvolvidas de acordo com as seguintes etapas: entrevista com os pais, entrevista com a criança, aplicação das escalas de classificação e questionários e informações da escola.

Entretanto, hoje por ser um problema cada vez mais frequente e visível no ambiente escolar, por ser o lugar onde os sintomas de hiperatividade afloram com mais fluência e com certa frequência, vem tomando um espaço de preocupação e por isso muitos médicos e estudiosos vem cada vez mais pesquisando e se 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 sócio-ambientais podem causar o TDAH, mas muitos teóricos como Phelan (2005), mostram que esses fatores podem favorecer para a progressão do problema, por isso que durante o processo de diagnóstico, além das avaliações clínicas é preciso também levar em conta os aspectos do ambiente social, familiar e escolar da criança, uma vez que podem influenciar para o agravamento dos sintomas tendo em vistas problemas de convivência

nesses setores da vida social; quanto favorecer para sanar ou amenizar os sintomas apresentados pelo TDAH.

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

Então a primeira conversa pode ser realizada de diversas maneiras a depender do clínico, é feito uma anamnese com os pais coletando informações e reconstruindo a história global da criança e sua família, investigando assim todos os sintomas que ela possa apresentar. É de fundamental importância que estes relatem todos os detalhes da vida familiar que se relacionam com o comportamento do filho, como por exemplo: problemas conjugais, o uso de bebida alcoólica ou de outras substâncias, dificuldades econômicas, ou situações de agressividade que podem ser umas das principais causas senão a principal delas. Os pais podem cogitar sobre em quais momentos a criança apresenta maior inquietação e em quais situações eles sentem mais dificuldade em controlar a situação.

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

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

Para Wajansztejn e Wajansztejn (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 mantém 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 receber lá, ou seja, o professor hoje não é um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional polivalente em sua prática, uma vez que tem que lidar com diversas questões e problemas em sala de aula. Por isso além de ter o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso ter a compreensão reflexiva e crítica a respeito de diversas questões que envolvem o contexto de sala de aula como a condição familiar, cultural, social, física, cognitiva e psicológica dos educandos.

Depois da família a escola é o segundo meio social por onde passa a criança e, é neste ambiente que mesma, vai apreender a lidar com novas regras e posturas, assim como a socializar-se com outras pessoas distintas da sua realidade até então, ou seja, aprenderá a conhecer e a conviver com a diversidade que engloba esse ambiente educativo.

Assim o professor todos os dias em sua prática educativa enfrenta sempre novos desafios, tendo que está sempre atento observando e intervindo quando necessário nas práticas e ações dos seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é na sala de aula juntamente com o professor e colegas que uma criança com TDAH pode ser identificada e passar por um tratamento mais adequado, mas isso só é possível se o docente for um profissional conhecedor de tais transtornos ou problemas que uma criança poderá desenvolver ou revelar com mais clareza durante esse processo educativo.

Claro que o professor não fará o diagnóstico e estabelecerá o problema e o tratamento, mas ajudará neste, uma vez que por meio de suas observações, diálogo com os pais, pesquisas, e com o suporte de outros profissionais especializados no assunto, poderá encaminhar o aluno para uma avaliação mais detalhada e específica com outros profissionais da área educativa e médica que tratam desse transtorno, esses darão o parecer final e caso identifique o problema o aluno passará por um tratamento especializado; assim o professor buscará com o auxílio da parte pedagógica metodologias que favoreçam o aprendizado desse aluno. Como coloca Rief e Heimburge (2000) é

incontestável a importância do professor no diagnóstico da TDAH, entretanto não caberá ao professor diagnosticar e sim compartilhar com outros profissionais as observações, as intervenções adotadas em sala de aula e as preocupações a respeito dos alunos.

O professor que se 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.

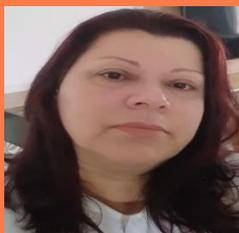
TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: Manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DA LEITURA DE IMAGENS



Valéria Regina Leite Fusco

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Ludopedagogia nos Anos Iniciais.



Clélia de Jesus Lopes Ferreira

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Base Nacional Comum Curricular, BNCC.



Maria Regina Miranha

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em Tecnologia e Educação a Distância.

RESUMO

O presente texto reflete sobre o papel da escola e do professor na cultura da imagem, os conceitos de aprendizagem e das suas relações com a leitura de mundo, leitura e interpretação crítica de imagens no processo de ensino/aprendizagem, incluindo a avaliação.

Palavras- Chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Cultura da Imagem; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo no qual o nosso conhecimento nos chega, amplamente, através dos meios de comunicação e informação. A necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em várias designações, como leitura de imagens e a compreensão crítica da cultura visual, tem levado o professor a desenvolver propostas, que mostram a importante função de refletir nossas atitudes. Com isso, possibilita outras formas de auxiliar os alunos que possuem um modo diferenciado de aprender a construir seu conhecimento.

O cotidiano reflete-se em todos! Nossa história é permeada por mudanças de caráter político, social, cultural e econômico. Pensar a escola, é pensar o cotidiano. A questão agora é como vamos nos apropriar de novas tecnologias e linguagens? Como transformar o uso das mesmas em utilidade pedagógica?

Analisando cenários e ações das escolas, podemos observar que os problemas são praticamente os mesmos.

É preciso refletir sobre como as diversas linguagens vêm sendo incorporadas às escolas que conhecemos. Quais os professores que ao preparar suas aulas, pensam em se valer de recursos como: artes plásticas, fotos, jornais, filmes, fotos, se para tal não estiverem sensibilizados e convencidos? Para a maioria, o professor está associado àquela pessoa que vai ao quadro-negro e procura desenvolver raciocínios, elucidar conceitos, propor atividades e assim por diante, da forma que supõe seja a mais adequada, bem planejada para que seus alunos aprendam da melhor forma possível.

Há aspectos na cultura escolar que explicam a interiorização de crenças e modelos, que torna difícil para quem faz parte dela analisá-la e questioná-la com certa isenção. É preciso que nos demos conta do desafio e da oportunidade que a escola tem diante de si, ao trabalhar com diversas linguagens. Para fazer com que essas linguagens sejam utilizadas como ferramenta de aprendizagem, os professores e os alunos, assim como toda a comunidade escolar, devem viver um processo de mudança.

Nós educadores, temos que nos preparar para preparar nossos alunos a enfrentar exigências desta nova era de tecnologias e linguagens, principalmente a saberem ler, interpretar e criticar as informações vindas através delas e, em especial, a linguagem das imagens.

O maior problema hoje está em estimular os alunos a buscarem novas formas de pensar, de procurar e de selecionar as informações que recebem, de construírem seu jeito próprio de trabalhar com o conhecimento e reconstruí-lo continuamente. A

aprendizagem acontece quando o aluno manipula a informação, socializa e principalmente transpõe este conhecimento para novas situações. Repensar a escola, não se trata apenas de ensinar os velhos conteúdos de forma eletrônica, por meio de telas iluminadas, animadas e coloridas.

Os conteúdos não podem ser substituídos por uma busca de dados desconectados, descentralizados, soltos, de imagens coloridas e maravilhosas que não servem para nada. Tem de haver objetivos educacionais claros por trás de todo trabalho pedagógico!

Atendendo a esses pressupostos, este trabalho objetivou refletir sobre a aprendizagem escolar, a construção do conhecimento enfocando a leitura e a avaliação de conteúdos através de imagens. Assim como, reafirmar que os objetivos de avaliação não devem pretender rotular, criticar, pedir além do que se pode dar e, sim, valorizar o ato de ensinar e aprender por prazer e de forma diversificada. Isto sugere linhas de trabalho em ambientes de aprendizagem que possam refletir sobre a necessidade permanente da formação docente e discente, assim como, que essas atividades sejam feitas através da utilização dos veículos de comunicação existentes, do ensino das Artes e da Cultura.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA CULTURA DA IMAGEM

Para refletir sobre o papel da escola vale iniciar com o pensamento de SAVIANI (2003):

“A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizador (...). A escola existe, pois, para propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (...).”

“A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão *elaborada* supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível de elaboração do saber, embora continuem pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante”.

Saviani resume esse texto da seguinte maneira; “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que o dominante domina”, dessa forma, o indivíduo quando se

apropriada dos saberes que lhe são pertinentes se torna livre para exercer sua função de cidadão, com direitos e deveres, dentro da sociedade. E essa apropriação de saberes se completa e se fundamenta em uma cultura transmitida em uma unidade escolar, onde vivencia experiências e se apropria delas. Estas, nada mais são do que “ensaios” para a vivência no futuro, exercício para a cidadania. Encontramos em AQUINO (2000), o reforço para nossa reflexão, quando diz que:

“Deve haver a busca de uma coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles é também fundamental). Não terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada, nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não realizar na escola práticas que se pautem esse valor”.

Os professores além de dominarem os conteúdos de sua matéria ou área, têm de dominar como educadores os conteúdos de seu ofício; um bom didata na arte de bem ensinar-aprender, segundo ARROYO (2000, p. 114).

Como co-participante do processo ensino-aprendizagem, o professor interage com seu aluno no âmbito da relação humana: com respeito, tolerância, bem querer, com seus afetos e desafetos, porém, pedagogicamente em nível mais elevado que seu aluno, uma vez que se apropria da didática do “bem-ensinar”, permitindo a transmissão e incorporação de novos conhecimentos, propondo a vivência de experiências que contribuirão de maneira positiva para o futuro de seu educando.

O professor-educador, deve ensinar de forma a elevar a vida e não de maneira dissociada desta. Ter em mente que seu exemplo é às vezes mais “copiado” do que seus conteúdos transmitidos, puxar pela memória que a sala de aula é o lugar de florescimento das potencialidades de seus alunos, e não o contrário, como cita AQUINO (2000, p.82). Cada educador tem de avançar nessa cultura pública que legitima seu ofício, seu saber-fazer profissional, no campo específico da garantia de direitos de toda criança, jovem ou adulto à educação, ao conhecimento e à cultura. Para enfatizar o “papel” do professor cito, com admiração, as palavras do educador Paulo Freire (1997):

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à

verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho”.

É, sem dúvida, a sala de aula, o local de vivências e aprendizagens culturais; a vivência nos remete à vida e esta traz consigo a realidade. A aprendizagem traz a necessidade de integração das diferentes situações proporcionadas neste amplo espaço de trocas: ideias, crenças, valores, relações de amizades e, acima de tudo, a aquisição de novos conhecimentos, direcionados pela Escola, que procura estabelecer o que se espera desse aluno no seu cotidiano, em sua comunidade.

A sala de aula é um local específico destinado às atividades de ensino-aprendizagem, um lugar de convivência humana e de relações pedagógicas desafiadoras e, quem sabe, um encontro apaixonante.

É exatamente nesse ambiente de extrema importância educacional que aparece ou se produz o temido “fracasso escolar”. Esse fracasso, segundo Collelo (2004), envolve pelo menos cinco pontos fundamentais e relacionados entre si: a desconsideração do aluno como sujeito falante, as restritivas metas do ensino, a artificialidade do conteúdo desenvolvido, a inadequação metodológica e a falta de sintonia na relação professor-aluno, onde alunos perdem o direito de manifestação de diálogo, percebendo que a escola não fala a sua língua, nem está disposta a lidar com os seus saberes.

Esse fracasso escolar produz o chamado aluno-problema, geralmente rotulado como portador de algum desvio das normas escolares. Cabe, então, ao educador verificar a realidade que originou esse rótulo e o que fazer para desmistificá-lo, assim como, proporcionar situações que permitam a essa criança seu desenvolvimento escolar.

Segundo Cubero e Moreno (1995, p.254),

“A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são: o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, autoestima, autonomia)”.

Como parte do processo de ensino/aprendizagem, ressaltamos a importância do profissional de educação. Neste momento, vale expor o pensamento do psicanalista Içami Tiba (2001):

“Se existem analfabetos, provavelmente não é por vontade dos professores. Se existem letrados, é porque um dia tiveram seus professores. Se existem Prêmios Nobel, é porque alunos superaram seus professores. Se existem grandes sábios, é porque transcenderam suas funções de professores”.

APRENDIZAGEM E A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DAS IMAGENS

“A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia um sonho. Talvez nem me recorde do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a outras pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhes fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo, a aparição deve ter sido real”. (Graciliano Ramos).

Aprendizagem e leitura de mundo:

Conhecemos a história através da interpretação e da ação transformadora do homem no tempo. Então podemos admitir que o homem é um ser histórico, já que suas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, como também da experiência pessoal.

Se o homem é resultado desse processo pelo qual constrói a cultura e a si próprio, é impossível não falarmos na educação e das relações que se estabelecem entre si, pois é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Da mesma forma, a leitura de mundo, do contexto, se dá a partir da interpretação do passado aliado ao presente e da possibilidade do futuro. Dessa forma a aprendizagem deve ser:

“concebida como uma produção ativa (não passiva) de significados em relação aos conhecimentos sociais e à própria bagagem do aprendiz. Isso significa que o resultado da aprendizagem não pode ser avaliado como um cruzamento entre determinadas “entradas” (de informação, de experiências, etc.) e alguns critérios predeterminados sobre como essas entradas devam “sair” do aprendiz. Quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos, por exemplo, de sintetizar informação complexa e díspar de maneira coerente, de observar situações a partir de diferentes pontos de

vista ou de estar conscientes dos preconceitos determinados diante dos fatos e fenômenos. Desse ponto de vista, a função da aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento da compreensão, que se constrói como a extensão das possibilidades dos estudantes diante das questões relevantes para sua vida. As manifestações dessas possibilidades de compreensão podem ser descritas e valorizadas, mas não padronizadas e medidas”. HERNANDEZ (2006, p. 178).

Quanto à ideia de ensino, de acordo com a mesma perspectiva,

“É a de não representá-lo como uma atividade dirigida ao controle ou à determinação, de maneira causal, dos resultados da aprendizagem. Considera-se o ensino como uma atividade em que os objetivos (porque os tem e são discutíveis) têm por objetivo facilitar um processo dialético (quase sempre indeterminado) entre as estruturas públicas de conhecimento e as subjetivas e individuais. O alvo do ensino está mais no processo do que no resultado da aprendizagem e trata, por meio de uma série de atividades, de exemplificar e facilitar as possibilidades de compreensão e interpretação da realidade dos seres humanos. HERNANDEZ” (2006, p. 178).

Ora, a leitura de mundo não seria a compreensão e interpretação da realidade dos seres humanos?

“e adaptação e acomodação da mente a algumas estruturas de conhecimento (Piaget), mas como um processo dialético em que o sentido e o significado das estruturas de conhecimento se reconstruem na consciência histórica dos indivíduos, que tratam de dotar de sentido suas situações vitais. A mente mais do que se “adapta” às estruturas de conhecimento. Isso nos faz pensar que não podemos apreender o mundo num sentido de “verdade”, além de nós mesmos e de nossas vidas. Como partes de um mundo que tentamos entender, só nos podemos aproximar dele a partir das infraestruturas cognitivas – e biográficas – existentes que dão a forma à nossa consciência. Por essa razão, só vemos o que nossa mente nos permite conhecer”. HERNANDEZ (2006, p. 106).

Conclui-se com isto que para que haja uma leitura de mundo o mais próximo da realidade possível, as estruturas de conhecimento devem dar suporte e sentido ao contexto, para que a mente possa se organizar e refletir criticamente, produzindo

conhecimento. Sem o conhecimento, não se interfere eficientemente na realidade, um dos objetivos maiores da educação.

As Imagens e a Dimensão Pedagógica

Tendo em vista que a leitura do mundo é fundamental para que todos possam exercer a cidadania, torna-se necessário uma reflexão sobre as possibilidades que representa, no processo de ensino/aprendizagem, a leitura de imagens e a compreensão crítica da cultura visual.

O interesse crescente pelo visual tem levado historiadores, antropólogos, sociólogos, educadores a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual. O importante é poder trabalhar, por exemplo, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler a imagem em uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação.

“Os signos e os símbolos são o veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, numa parte dessa sociedade, que é a que de fato lhes dá vida. O significado é utilizado, ou emerge, a partir de seu uso. Isso não implica”. GEERTZ, (1983).

“Um indutivismo, pois não é necessário fazer um catálogo para confortar os signos em abstrato, mas sim, pela sua pesquisa em seu meio natural, para conhecer o mundo no qual os seres humanos olham, dão nomes, escutam agem”. HERNANDEZ (2006, p. 53)

Com as tecnologias hoje disponíveis no mundo moderno, que estão redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento, fazem com que os educadores busquem uma forma de “ensinar a ver e ler” esses diversos códigos e transformar a informação recebida enfatizando as relações entre os aspectos formais e expressivos das imagens. A tentativa de tornar o mundo mais compreensível através da imagem não é prerrogativa dos educadores contemporâneos. Segundo SARDELICH, citando Fabris (1998),

“A imagem especular, própria do Renascimento, não é apenas resultado de uma ação artística, mas sim fruto de um cruzamento entre arte e ciência. Sua perspectiva vai muito além da mera aplicação de leis

geométricas e matemáticas, pois se trata de um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. É a possibilidade de estruturar o espaço a partir de um determinado ponto de vista, aquele de um sujeito onisciente, capaz de tudo dominar e determinar. A autora mostra que num espaço de tempo em que o artista do Renascimento organizava uma nova visualidade coincide com o desenvolvimento da imprensa, com um novo modo de armazenar e distribuir um conhecimento interessado na preservação do passado e na difusão do presente. Buscava-se nesse período um novo estilo cognitivo baseado na demonstração visual. As perspectivas eram que as imagens fossem uma tentativa de tornar o mundo compreensível, no único ponto a partir da imagem do qual era desenhada”.

A proposta da leitura de imagens desenvolve uma racionalidade perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação e contribuindo para a educação. As habilidades promovidas por essa aprendizagem,

“Segundo os estudos de Abigail Housen, partem do postulado de que o desenvolvimento em determinado domínio se faz em direção a maior complexidade do pensamento, configurando estágios desse desenvolvimento. Assim as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo”. (SARDELICH, 2007, p.21)

Esta nova visão da Educação visual situa a interpretação no centro do programa de ensino. A linguagem é o mediador do processo de interpretação visual que não é só verbal ou visual, mas também se vincula nos processos artísticos.

Temos, então, como finalidade principal da Educação visual: Favorecer a compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objetos (físicos ou midiáticos) que constituem a cultura visual. Este tipo de enfoque engloba muitos processos cognitivos e metacognitivos e vai para além da simples resolução de problemas de produção artística. A cultura visual é um universo de significados. A educação para a compreensão da cultura visual pretende estudar a dinâmica social da linguagem que clarifica e estabiliza a multiplicidade de significados através dos quais o mundo se apreende e representa.

“Esse processo de dotação de sentido supõe que o docente possa explicar e introduzir aos estudantes o mundo social e simbólico e ajudá-los a construir por eles mesmos um quadro de referências de representações que lhes permita interpretar os fenômenos com os quais se relacionam”. (HERNANDEZ, apud Kincheloe, 1993) .

Infelizmente, o ensino/aprendizagem da leitura crítica das imagens não se apresenta importante no universo escolar. A ideia de uma “alfabetização de imagens” (Cf. Almeida, 2001) significa exatamente:

“A ideia de uma “alfabetização de imagens” (Cf. Almeida, 2001) significa exatamente um tipo de exercício possível e necessário na escola, mas que precisa ser aprofundado, a escola precisa encontrar espaço e tempo para entender os meios, a linguagem e a técnica da mídia, para desvelar os seus mecanismos internos, contribuindo assim para a adoção de uma postura crítica e não meramente contemplativa”.

Até mesmo como sentido de avaliação, essa leitura beneficiaria tanto ao aluno, quanto ao professor. Sabemos que, no conceito atual, avaliação não é prova, “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, diz Luckesi (2006, p.18). Nessa perspectiva, espera-se que os professores convertam os métodos tradicionais, em métodos de interpretação das alternativas de soluções propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem e que tenham o compromisso com o acompanhamento no processo de construção do conhecimento do educando.

Essa postura deve privilegiar o entendimento e não a memorização, a construção do conhecimento e não o repetir incessante das cópias de textos, ideias e comportamentos irrefletidos, acrílicos e sem criatividade. A finalidade dessa aprendizagem, ao contrário de estabelecer meios competitivos de níveis de saber, passaria a ser colaboradora e construtora, ajudando a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e o das crianças e adolescentes). “*Um professor que tenha presente essa perspectiva sobre a compreensão concebe o conhecimento como produzido culturalmente e reconhece a necessidade de construir critérios com os alunos para avaliar a qualidade desse conhecimento*”. HERNANDEZ (2006, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de qualidade é aquele que apresenta uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. É necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo e reflexivo.

A prática de todo professor pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. Um aspecto que tem sido considerado na discussão sobre a escola atual diz respeito à sala de aula, à democratização do processo pedagógico, da relação entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem e da utilização de metodologias participativas, centradas não na atividade do professor, mas no trabalho do aluno.

Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, através de atividades, de diferentes linguagens e materiais. Por outro lado, nossa sociedade vive e faz parte da cultura visual e é inundada por uma extraordinária variedade de imagens e de imaginários visuais. Estudando a história do Homem na Terra, verificamos que todas as culturas produziram e produzem imagens em todas as suas manifestações sociais. O reconhecimento desse fato nos leva a perceber a importância de conhecer seus significados para reconhecer seu valor cultural e, portanto, pedagógico.

O trabalho pedagógico feito a partir da leitura e interpretação da linguagem visual pode colaborar, grandemente, na construção do conhecimento do aluno, em todos os seus aspectos, e transformá-lo em um cidadão reflexivo e que modifique sua realidade, não apenas nos documentos oficiais, mas concreta e, com esperança, plenamente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Editora Vozes, 2000.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

CUBERO, R. e MORENO, M. C. **Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros**. In Coll, C. (org.), Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

HAMZE, A. **Cultura da imagem, linguagem e técnica da mídia**. Disponível em: <http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho-docente/cultura-da-imagem.htm>. Acesso em 10 nov. 2024.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude**. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2006.

PINSKY, J. **Repensando o ensino - O ensino de história e a criação do fato**. (Org) - Ed. Contexto, 1997.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em 13 nov. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Gente, 2001.



A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR PARA UM MELHOR DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

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; Envolvimento; 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.

O IMPORTANTE PAPEL 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 têm 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 socioeconômicos.

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: QUANTO MAIS UNIDOS, MELHOR

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).

“...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>. Acesso em 30 dez 2024.

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/>. Acesso em 28 dez 2024.

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

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



Jaqueline Stefani Vieira Palma

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado; Alfabetização e Letramento; Ludopedagogia; Informática para Professores; Pedagogia Empresarial; Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional.



Ana Caroline Araújo Muchiutti

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Alfabetização e Letramento; Ensino Lúdico; Metodologia do Ensino da Matemática; Atendimento Educacional Especializado; Educação Básica com Ênfase em Dificuldade de Aprendizagem; Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas; Educação Emocional e Ludopedagogia.



Margarete de Pontes Zancheta Perassi

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação Educação infantil; Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais; Leitura e Produção de Textos; Direito Educacional e Ludopedagogia.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira o professor, em meio a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, pode contribuir para a construção do conhecimento de alunos com deficiência auditiva, refletindo e aprendendo também sobre as formas de comunicação e como isso pode influenciar e melhorar a qualidade de vida desses alunos além de conhecer a legislação vigente acerca da inclusão. Utilizando o método de pesquisa bibliográfica buscamos compreender como a tecnologia pode ajudar a desenvolver a aprendizagem do aluno surdo, identificando quais as melhores formas de comunicação e a importância do papel do professor neste processo de inclusão. Concluímos que a tecnologia pode auxiliar o aluno a adquirir conhecimento desde que sejam avaliadas suas reais necessidades e dificuldades.

Palavras Chave: Inclusão; Tecnologias; Surdez.

INTRODUÇÃO

Hoje, no Brasil e no mundo, muitas escolas trabalham com alunos que possuem algum tipo de deficiência, o que torna cada dia maior o desafio de integrar verdadeiramente essas pessoas no ambiente escolar e conseqüentemente no meio social, apesar de todo discurso e leis que os amparam e, como exemplo a Declaração de Salamanca (1994); a Lei Brasileira da inclusão (2015) e a própria LDB (1996) em seu artigo 58, que nos mostram quais são os direitos garantidos para as pessoas com deficiência, muitos profissionais ainda encontram dificuldades em lidar com as especificidades desses alunos. Dificuldades em encontrar estratégias e metodologias para adaptação curricular e flexibilidade em suas aulas; fatores como insegurança, formação precária sobre o assunto e a falta de informação, são prejudiciais a prática pedagógica de inclusão. Daí vem a importância de buscar conhecimento e vivenciar na prática o que de melhor se pode fazer no sentido de integrá-los no ambiente escolar.

Sabemos dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, sejam no meio social, escolar e até familiar, pois ainda se tem grande dificuldade até mesmo de comunicação quando se fala da deficiência auditiva, por exemplo, diante disso, é importante adentrar neste assunto para se ter um conhecimento mais aprofundado sobre os direitos dos deficientes, buscando oferecer um aprendizado de qualidade; aprimorando a prática do professor; identificando a importância da tecnologia na vida dessas pessoas e melhorando seu desempenho nos meios social e escolar.

Delimitando o tema o objetivo da pesquisa é investigar de que maneira o professor, em meio a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, pode contribuir para a construção do conhecimento de alunos com deficiência auditiva, refletindo e aprendendo sobre as formas de comunicação e como isso pode influenciar e melhorar a qualidade de vida desses alunos além de conhecer a legislação vigente acerca da inclusão, buscaremos também identificar e analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizado desses alunos.

A pesquisa foi bibliográfica e teve como objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre a temática tecnologia no ensino de alunos surdos, no decorrer dos capítulos analisamos a legislação atual de inclusão escolar buscando identificar e compreender as leis que norteiam essa modalidade de ensino e como isso foi se tornando necessário. Buscamos também conhecer os benefícios e maneiras de se trabalhar com a tecnologia e a inclusão, voltando especificamente para a surdez, conhecendo um pouco sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o professor

intérprete de libras atuando diretamente para proporcionar a inclusão plena desses alunos.

TECNOLOGIA E SURDEZ

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, em específico nas salas de aula, tem sido algo importante de ser discutido.

Segundo Pesnky (2001) os chamados “nativos digitais”, isto é, crianças ou jovens que chegaram ao mundo com os computadores e internet já em alta, têm um uso constante e regular dessas tecnologias, explorando – as de forma criativa, essas são habilidades que os professores, considerados “imigrantes digitais”, ainda não têm completamente desenvolvidas, mas que vêm considerando a possibilidade de adquirir e aproveitar as vivências dos alunos na construção de novas práticas pedagógicas.

Diante da inserção das TICs em sala de aula, faz-se necessária uma pedagogia dos multiletramentos que de acordo com Roxo (2012) é diferente do letramento múltiplo. Enquanto o letramento múltiplo aponta a existência de uma variedade de práticas escritas na sociedade, os multiletramentos se voltam para a multiplicidade de culturas, são as diversas formas de ensinar, podemos compreender melhor quando Cope e Kalantzis (2013) coloca:

“A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

É notável que as novas tecnologias viabilizam em sua bagagem elementos que possibilitam o uso e ainda a criação de materiais mais atrativos sobre diversos temas, utilizando-se de muitas linguagens, animações, sons, gráficos, textos, vídeos e outras mídias, produzindo mais significado na aprendizagem escolar, isso exige, portanto, novas práticas, novas formas de comunicação e a escola precisa se adequar de modo a garantir tal formação, tanto de produtores de multimídias, bem como de receptores críticos do que está sendo produzido.

Pensando o uso dessas tecnologias na educação de surdos, temos muitos aspectos positivos a considerar. A necessidade das formas diferentes de ensinar na

inclusão é anterior ao surgimento das novas tecnologias e a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de conhecimento vai de encontro à pedagogia visual, que é um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues (libras/português).

“A Pedagogia Visual é um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos” (CAMPELLO, 2008, p.10).

Tanto na pedagogia visual quanto dos multiletramentos, a imagem não é apenas uma ilustração, ela deixa de ocupar um papel secundário e passa a fazer parte e dar significado as experiências visuais, que provocam novas formas de ação do nosso meio visual, exigindo novas formas de pensamento. Diante disso, o trabalho com a visualidade faz-se necessário com todos os indivíduos em especial com os surdos, para se construir sentidos que permitam a cada um apropriar-se dos significados, permitindo também a construção dos próprios significados. *“As reflexões trazidas à tona aqui destacam a cultura visual, compreendida para além de um repertório de imagens, ou seja, como um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritos em práticas sociais [...]”* (LINS, 2014, p.1).

Quando se fala em alunos surdos, conforme afirma Vygotsky (1998) apud Gesueli (2008), a linguagem possui uma intrínseca relação com o pensamento e a educação depende fundamentalmente da linguagem para a construção de conhecimentos, de modo que a aquisição da Língua de Sinais faz-se essencial para o desenvolvimento satisfatório da capacidade de pensar dos sujeitos surdos e, analogamente, a manutenção da visualidade ao longo de toda a sua formação escolar faz-se fundamental para a continuidade de uma aprendizagem desejável.

E ainda, é justamente pelo caráter visual da Língua de Sinais que a imagem assume uma posição tão significativa no processo de construção de conhecimentos por esses alunos (GESUELI, 2008). Ainda pode faltar conhecimento e preparo por parte do professor diante dessa necessidade de comunicação do aluno surdo, outro aspecto que se relaciona diretamente com esse pensamento é o tratamento da surdez como deficiência e não como diferença. Nesta concepção, a surdez é vista como algo que foge à normalidade. Ao tratar o não-surdo como normal, o surdo caracteriza-se como o incapaz, ao invés de ser considerado apenas como alguém que apresenta uma diferença

linguística. “*Não obstante, a questão do oralismo como ideologia dominante extrapola completamente a instituição escolar e implica todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis das sociedades*” (SKLIAR, 1997, p. 46).

Algumas mudanças já foram conquistadas nesse sentido, entre as quais se destacam os modelos educacionais bilíngues e o aprofundamento nas questões antropológicas e sociais da surdez. Ainda nesse sentido, ao falar sobre inclusão, Dorziat (2007) afirma que:

“[...] inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. E, dentre as muitas peculiaridades existentes, está a das pessoas surdas, que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda” (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda em construção, a ideia sobre os processos inclusivos, faz-se necessária a busca pela efetiva inclusão dos alunos surdos para se acontecer a educação bilíngue (Libras/Português). E as tecnologias têm muito a contribuir nesse caminho pois oferecem ferramentas para que os sujeitos participem ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem interativa e colaborativa.

O uso de TICs pode trazer ao surdo maior inserção comunicativa, por exemplo, pelo uso intenso das redes sociais, que mesmo utilizadas para o lazer, promovem contato com o português; o uso de tradutores on-line, hipermídias e aplicativos.

Isto significa que os alunos surdos podem, a partir das tecnologias, ter uma aprendizagem mais atrativa, assim como construir seus próprios textos utilizando linguagens múltiplas e melhorando sua escrita, conforme Gesueli (2008) nos relata exemplos utilizando o *software* HágaQuê que é um aplicativo que faz uso de imagens para auxiliar no entendimento de textos, histórias, ou até mesmo na alfabetização. Um exemplo de atividade usando esse aplicativo, no caso de alunos surdos, seria uma contação de histórias em Libras, que depois pode ser representada e melhor compreendida através das imagens existentes neste *software*.

Encontrar *softwares* e/ou objetos de aprendizagem adequados para o trabalho com surdos é, entretanto, ainda uma tarefa que exige dedicação e preparo por parte do

professor, é necessário conhecer seu aluno e suas dificuldades e habilidades em específico, do contrário pode acabar contribuindo muito abaixo do desejável para as práticas educacionais.

“(os sujeitos surdos) estão sendo colocados à margem dos processos de alfabetização e letramento no âmbito virtual/digital, como apontam, por exemplo, Souza, Aguiar e Pinto (2003), sobre a grande parte dos recursos de softwares que não é adequada aos surdos, pois as ferramentas exigem forte conhecimento da Língua Portuguesa e, em alguns casos, da Língua Inglesa. Do mesmo modo, Freire (2003) evidencia que há uma baixa incidência de surdos “letrados” e as interfaces dos softwares não auxiliam no uso independente e produtivo do sistema” (LINS, 2011, p.4).

Para o surdo o uso do computador e da tecnologia contribui para novas possibilidades de aprendizagem e comunicação, estendendo-se também para sua inserção no meio social e com o mundo, a tecnologia e a internet têm portanto o desafio de contemplar essa diversidade na educação inclusiva com muitas potencialidades a serem exploradas, como exemplo os surdos podem interagir com a informação pesquisada encontrando imagens, efeitos visuais que facilitam a compreensão.

Para os professores também existe possibilidade de aprender melhor a Língua de Sinais, podendo citar aqui o aplicativo *Hand talk*, onde o personagem “Hugo” realiza o sinal em Libras ao ouvir ou digitar a palavra desejada, o papel do professor é estimular junto com o uso das novas tecnologias a curiosidade, autonomia, a pesquisa, o pensamento, habilidades que facilitam o ensino/aprendizagem, com o aperfeiçoamento dessas habilidades o aluno vai se tornando autor do seu conhecimento.

O computador aliado as novas tecnologias como *tablets* e celulares possibilitam a criação de uma aprendizagem compartilhada trazendo conhecimento e comunicação, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento social. “*As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógicos*”. (LEOPOLDO, 2004, p.13).

De acordo com Pellanda (2006, p.181) a escola que apoia a inclusão propõe no seu currículo que “o fato mais importante é ter a coragem e o empenho para transformar o ideal em realidade, apesar dos desafios e barreiras que surgem no decorrer do caminho”. Quanto as comunidades surdas do Brasil, é de muita importância o uso das TICs para essas pessoas como coloca Valente (1991, p. 63);

“Além do uso pedagógico do computador na educação especial, o computador tem sido usado como recurso para administrar os diferentes objetivos e necessidades educacionais de alunos portadores de deficiência, como meio de avaliar a capacidade intelectual destes alunos, e como meio de comunicação, tornando possível, indivíduos portadores de diferentes tipos de deficiência como física ou auditiva, usarem o computador para se comunicar com o mundo”. (VALENTE, 1991, p. 63).

As novas tecnologias têm oferecido um universo de facilidades e vem transformando a realidade das ações pedagógicas com novas perspectivas para a vida das pessoas com deficiência, quando acrescenta opções e possibilidades de acesso a essas ferramentas e equipamentos, viabilizando a comunicação e o aprendizado.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida com o objetivo de possibilitar a comunicação entre os surdos no Brasil. Essa língua possui estrutura gramatical própria, os sinais são formados por meio da combinação de formas, movimentos das mãos, dos olhos, boca e rosto. Conforme o texto de Felipe (2006):

“Libras é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos”. (FELIPE, 2006, p. 21).

Quando surgiram os primeiros relatos do aparecimento da língua de sinais no Brasil, o país ainda era colônia de Portugal e quem governava era o imperador D. Pedro II. O conde francês Hernest Huet, em 1855, trouxe para o Brasil o alfabeto manual e alguns sinais sendo o material que principalmente contribuiu para o surgimento da Língua Brasileira de Sinais.

Através de pesquisas realizadas pela professora Lucinda Ferreira Brito na década de 80 começam as primeiras contribuições teóricas para o ensino de Libras, sendo ela também a responsável pelo pioneirismo da educação bilíngue para surdos. A partir

dessas pesquisas começam a surgir então o bilinguismo no Brasil, que se trata do ensino em Português e Libras.

Seguindo um padrão internacional, Lucinda abreviou essa língua de LSBC, e foi assim abreviada para diferenciá-la da LSKB que era uma língua usada pelos índios Uruk-Kaapor, no Maranhão.

A Lei ° 10.436 em 2002, é uma conquista para os surdos que lutaram por muito tempo pelo reconhecimento da sua língua natural, que teve como consequência o reconhecimento da LIBRAS como uma língua de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa lei reconhece a LIBRAS como uma língua brasileira, uma ação politicamente marcada e focada na perspectiva linguística. Portanto, se mantém o português como língua oficial, admitindo a existência de outra língua de uso de cidadãos brasileiros que não pertencem a nações indígenas nem são imigrantes. (SOUZA, 2007, p.191).

Essa lei garante direito à educação bilíngue nas escolas públicas e privadas para estudantes surdos até o ensino superior, sendo assim terá que “ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos” (ART. 14, CAPUT II).

Esse reconhecimento da Língua brasileira de sinais como meio para educar o surdo quebra a ideia que existia acerca do aprendizado desses alunos no Brasil que, até então, eram educados não somente na modalidade escrita da língua portuguesa, mas também na aquisição da fala.

Assim, pensarmos no ensino de Libras nas escolas requer também pensarmos em quem vai ensinar esses alunos, como esses profissionais serão formados e se as instituições estão preparadas para que isso ocorra.

O Decreto 5.626/05 procura esclarecer essas dúvidas a respeito da formação dos professores, afirmando que o ensino de LIBRAS deve ser disciplina obrigatória no curso de formação superior e complementa em seu inciso 1° que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento devem ter as especificidades apontadas no decreto, atendidas pelas instituições até 10 anos desde a data de sua publicação:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de

instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Decreto 5.626/05 art 3).

Em termos de metodologias educacionais, a Educação Especial no Brasil acerca da formação de professores, ainda é motivo de preocupação, sendo explicada pelo fato de durante o processo de formação acadêmica os currículos deixarem muito a desejar nos cursos de formação universitária, fazendo necessário também que o professor busque aperfeiçoamentos adequados para suprir sua formação.

Na educação de surdos essas dificuldades encontradas não são diferentes, visto que mesmo com o fato de estarem determinadas no Decreto 5.626 algumas universidades ainda não adaptaram a LIBRAS como uma matéria da grade curricular, ou ofertam essa de forma básica, precária dificultando seu aprendizado.

Vale lembrar que, uma vez que venham a ocorrer uma formação especializada em língua de sinais, a mesma não pode ter somente um caráter de conteúdo, ou título apenas; não se trata somente de ensinar alguns sinais a esses educandos, os profissionais devem estar inseridos numa comunidade surda para que através dela possam entender e ajudar os surdos não só na parte educacional mas também a se tornarem cidadãos.

Cabe também ao estudante de licenciatura uma vez que essa formação não ocorra da maneira correta “correr atrás do prejuízo”, fazendo cursos de capacitação e pós-graduação voltadas a língua de sinais e educação especial.

Diante disso, vemos que todo processo de formação de docentes deve ser realizado com dedicação, pois a prática bilíngue depende desta formação, daí vem a urgência em ter bons e comprometidos professores para ensinar bem esses alunos. Falando agora do profissional intérprete de Libras a Lei 12.319/10 regulamenta a profissão e coloca como suas atribuições:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (LEI 12.319/10 ART 6, INCISOS I A IV).

O papel do intérprete de Libras na educação ou no meio social é muito importante, porém pouco conhecido, é necessário conhecer mais sobre seu trabalho, entender sua real função, seus direitos e deveres e até onde pode ir sua interpretação, no caso da sala de aula como deve ser feita a divisão do seu papel com o professor regular, relação com alunos surdos e ouvintes, entre outros, poderia resultar num melhor aproveitamento deste profissional.

No contexto escolar em especial quando se fala de crianças menores, se torna impossível somente o papel de interpretar, o profissional precisa participar das atividades, buscar exemplos, estudar antecipadamente os conteúdos para buscar se necessário trazer outras formas de interação entre o aluno surdo e a escola. Por isso se faz necessário esclarecer qual papel do intérprete em sala de aula e na escola, para que o trabalho seja produtivo para todos os envolvidos.

A presença desse profissional tem por objetivo tornar o conteúdo acessível ao aluno surdo, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento também social do educando, minimizando as dificuldade e barreiras que possam surgir no decorrer desse processo, pois sua formação foi pensada para isso como esclarece o decreto 5.626/05:

- Art. 6º A formação de instrutor de Libras, deve ser realizada por meio de:
- I - cursos de educação profissional;
 - II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
 - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (DECRETO 5.626/05, ART 6, INCISOS I a III)

É preciso pensar que mesmo diante do trabalho do intérprete esse aluno continua inserido em um ambiente para ouvintes, sendo necessário e importante adaptações em sala de aula e na escola, para facilitar a comunicação também com os demais alunos, mesmo que de forma básica, lembrando que o intérprete não substitui o professor da sala regular, ambos tem papéis diferentes, sendo importante cada um deles, cabe ao professor

regular buscar aprender e entender a aprendizagem do seu aluno, enquanto ao intérprete caberá facilitar esse aprendizado.

A comunicação é fundamental para o ser humano, possibilita aprendizado e desenvolvimento, o intérprete tem esse papel de facilitar a comunicação do surdo com o mundo, sua formação exige conhecimento em Português e Libras e fluência na língua que é obtido através da prática, sua função é ser o canal comunicativo do aluno para com seus colegas, professores e profissionais da escola num geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, abordamos a inclusão com ênfase aos alunos surdos, nos aspectos legais e no aprendizado. Diante dos dados estudados nas diversas fontes de pesquisas usadas, chegamos à conclusão de que o uso da tecnologia na escola é de fundamental importância tanto para os surdos quanto para os professores. Ao professor, porque beneficia a sua prática a ser reflexiva, sempre buscando aprender mais e, quanto aos alunos surdos, propicia a interação com o mundo através da comunicação com a língua de sinais diminuindo barreiras para sua aprendizagem e inclusão.

Vimos que o computador pode ser utilizado com diferentes estratégias e situações, como para realizar trabalhos, facilitar a comunicação tornando-se uma importante ferramenta na educação, permitindo que a aprendizagem ocorra na língua dos surdos, seja através de vídeos, aplicativos ou em ambientes colaborativos de trabalho e aprendizagem.

Os professores, neste contexto, devem procurar realizar algo para facilitar o processo de desenvolvimento de interação e comunicação entre os surdos em ambiente virtual para melhorar a parte cognitiva e social desses alunos, porque o papel das novas tecnologias é o de modificar e aprimorar a prática docente. Por fim, é indispensável a formação inicial e contínua para buscar capacidade para isso.

A introdução de novas tecnologias de informação e comunicação como a internet nas escolas potencializaram os processos de aprendizagem pessoais e coletivas, diante da inserção de novos caminhos entre as pessoas conectadas. Para isso, os alunos e professores devem sentir-se motivados a utilizar as tecnologias como um canal que oferece inúmeras possibilidades educativas, desde que utilizadas com planejamento e de forma significativa.

É possível afirmar que as novas tecnologias de informação tornam reais e possíveis o processo dos educandos serem construtores de sua história, que a escola seja espaço de pensar e criar, na qual busca contribuir para uma educação de qualidade, desse modo a inclusão faz com que os professores ampliem a visão de mundo e passem a interagir com essa diversidade, superar o preconceito é a primeira etapa para que o ensino aconteça e o restante dependerá do esforço e também da competência da comunidade escolar e da família do aluno, em buscar subsídios em experiências partilhadas com estudiosos ou profissionais da educação.

Os alunos surdos também possuem os mesmos direitos que os alunos ditos normais. Desta forma, a inclusão não depende somente da escola e dos professores, mas também da família, que é a base de tudo e primeira do aluno.

Pelo simples motivo de se aprender com o diferente a diversidade enriquece uma sala de aula. Quanto maior a diversidade na sala, não só com relação as deficiências, mais a diversidade cultural, de origem, de fé, de gênero, de crença, traz aprendizado, conhecimento de mundo. Dessa maneira, será possível sonhar com um mundo com menos preconceitos e discriminações para os surdos e deficientes de maneira geral.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Osmar Barbosa. **A família como parceira fundamental na educação e no desenvolvimento cognitivo da criança surda na perspectiva do bilinguismo**. Revista da FAEEBA – Ano 1, nº1 – Salvador, 1992, p. 55-68.

BALIEIRO, C.R. **O deficiente auditivo e a escola: relatos de experiências**. São Paulo: USP, 1989.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional**, Lei nº9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República. Casa civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 nov 2024.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 nov 2024.

- BRITO, L. F. **Integração social do surdo**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, p. 13-22, 1986.
- _____, **Bilinguismo e Surdez**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, p.13-22, 1986.
- CARVALHO, Naiana Santos, **Surdez e bilinguismo**, Salvador, 2010. 102 páginas.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, Mercado de Letras, 2001.
- HOTT, Daniela F. M. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362019000400199. Acesso em 26 nov 2024.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** in: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasília, 2007.
- FALCÃO, Luiz A. B. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos**. 2. ed. Recife: publicação independente, 2007.
- FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. São Paulo mediação, 2005.
- FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Dissertação De Mestrado. Unipac, Bom Despacho/Mg, 2002.
- GIDDENS, Antony, **sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian**, 2000.
- GÓES, MARIA CECÍLIA RAFAEL DE. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, 1996.
- MENDONÇA, Ana Claudia Rodrigues de. **A informática como recurso tecnológico no aprendizado do aluno surdo**. 2005. 63f. Monografia (Especialização em Educação Especial) Universidade Estadual Vale do Acaraú. Fortaleza- Ceará, 2005.
- PERLIN, Gladis. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.
- QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos. A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas** / Ana Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2007.
- SKLIAR, C. B. **Educação e exclusão: Abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O AVALIAR COMO FACILITADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER



Ana Cristina Moraes José

Formada em Pedagogia e em Psicologia, com Pós-graduação Psicopedagogia; Mídias na Educação; LIBRAS; Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva; Educação Empreendedora; Gestão de Conflitos e Neurociência da Educação.



Kimberlyn Gabriela Cunha

Formada em Pedagogia e em Recursos Humanos.



Suelen Andressa de Meira Ribeiro

Formada e em Pedagogia e em Farmácia.

RESUMO

A avaliação na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizado das crianças, permitindo que educadores acompanhem o progresso e identifiquem necessidades de apoio pedagógico. Este artigo aborda a importância de uma avaliação holística e qualitativa, que considera as dimensões cognitiva, emocional, social e física da criança. São explorados os diferentes tipos de avaliação, como diagnóstica, formativa e somativa, e metodologias diversificadas como observação, portfólios e relatos narrativos. Além disso, discute-se a importância do protagonismo infantil e o papel mediador do educador no processo avaliativo. Os desafios enfrentados pelos educadores, como a resistência a métodos tradicionais e a necessidade de formação contínua, são analisados, com sugestões de soluções práticas. Conclui-se que a avaliação na educação infantil deve ser um instrumento de desenvolvimento integral e não apenas de aferição de resultados, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para a construção do saber.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Avaliação; Metodologias.

INTRODUÇÃO

A avaliação na educação infantil é um processo essencial para compreender o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, permitindo que educadores acompanhem seu progresso e identifiquem necessidades de apoio pedagógico. Ao contrário da avaliação tradicional, que foca principalmente em testes e notas, a avaliação na educação infantil deve ser holística, observando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos do aluno. A educação infantil desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, sendo a base para o desenvolvimento social e acadêmico das crianças.

Historicamente, a avaliação na educação infantil passou por diversas transformações. No início, era predominantemente quantitativa, com foco em testes padronizados. Com o avanço das teorias pedagógicas e psicológicas, a avaliação tornou-se mais qualitativa e processual, reconhecendo a importância de um enfoque holístico para o desenvolvimento infantil (Autor X, Ano).

AVALIAÇÃO HOLÍSTICA E QUALITATIVA

Essa avaliação é mais qualitativa do que quantitativa e envolve a observação do comportamento, da interação, da participação e do interesse da criança nas atividades. Ela também leva em consideração o contexto da criança, respeitando suas particularidades, ritmos de aprendizagem e potenciais. Além disso, a avaliação deve ser contínua e processual, não se limitando a momentos específicos, mas sendo integrada ao cotidiano da sala de aula, por meio de registros, portfólios, relatórios de observação e trocas de experiências com a família. O objetivo central da avaliação na educação infantil é promover o aprendizado, garantir que cada criança se sinta acolhida e respeitada em seu processo de desenvolvimento, e oferecer subsídios para que os educadores possam planejar ações pedagógicas que atendam às diferentes necessidades de cada criança.

AVALIAÇÃO HOLÍSTICA E QUALITATIVA

A avaliação na educação infantil desempenha um papel crucial no processo educativo. Ela não se limita a medir o conhecimento adquirido, mas busca compreender o

desenvolvimento das crianças em suas diversas dimensões: cognitiva, emocional, social e física. Através da avaliação, os educadores podem identificar as necessidades individuais, promover intervenções adequadas e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral.

- **Dimensão Cognitiva:** Envolve o desenvolvimento das habilidades intelectuais, como a capacidade de raciocínio, resolução de problemas e aquisição de conhecimentos. Um exemplo prático é a observação da evolução das habilidades linguísticas da criança, como o aumento do vocabulário e a capacidade de formar frases complexas.
- **Dimensão Emocional:** Refere-se ao desenvolvimento das habilidades emocionais, como a capacidade de reconhecer e expressar emoções, e de lidar com sentimentos de forma saudável. A avaliação pode incluir observações sobre como a criança reage a situações de frustração ou como expressa sua alegria ao alcançar um objetivo.
- **Dimensão Social:** Envolve o desenvolvimento das habilidades sociais, como a capacidade de interagir com os colegas, compartilhar e colaborar. Um exemplo prático é observar como a criança participa de atividades em grupo e como desenvolve habilidades de empatia e cooperação.
- **Dimensão Física:** Refere-se ao desenvolvimento das habilidades motoras e da coordenação física. A avaliação pode incluir a observação do progresso da criança em atividades que envolvem habilidades motoras finas e grossas, como desenhar, recortar, correr e pular.

Além disso, a avaliação serve como um meio de comunicação entre educadores, famílias e a própria criança. Ao compartilhar informações sobre o progresso e as dificuldades enfrentadas, todos os envolvidos podem colaborar para o desenvolvimento da criança, criando uma rede de apoio que é fundamental nessa fase da vida.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Existem diferentes tipos de avaliação que podem ser aplicados na educação infantil, cada um com suas características e finalidades:

- **Avaliação Diagnóstica:** Realizada no início do processo educativo, tem como objetivo identificar o nível de desenvolvimento das crianças e suas habilidades iniciais. Essa avaliação permite que os educadores planejem atividades que atendam às necessidades específicas de cada grupo.

Exemplo Prático: Em uma turma de crianças de 4 anos, a avaliação diagnóstica pode envolver atividades lúdicas que avaliem habilidades motoras e cognitivas, como montar blocos de construção e identificar cores e formas.

- **Avaliação Formativa:** Ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e permite ajustes nas práticas pedagógicas. Através da observação e do registro das interações e progressos das crianças, os educadores podem adaptar suas abordagens para melhor atender às necessidades dos alunos.

Exemplo Prático: Durante as atividades diárias, o educador observa que uma criança tem dificuldades em compartilhar brinquedos. Com essa informação, ele pode planejar atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe.

- **Avaliação Somativa:** Realizada ao final de um período, busca verificar o que foi aprendido. Embora possa ser útil, deve ser utilizada com cautela, pois pode não refletir o verdadeiro potencial da criança. É importante que essa avaliação não se torne um fim em si mesma, mas sim uma ferramenta para reflexão e melhoria contínua.

Exemplo Prático: No final do semestre, um portfólio com trabalhos artísticos e relatos das atividades realizadas pode ser apresentado aos pais para mostrar o progresso da criança.

METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

As metodologias de avaliação na educação infantil devem ser diversificadas e adaptadas às características das crianças. Uma das ferramentas mais valiosas, a observação, permite que o educador registre comportamentos, interações e progressos das crianças em situações naturais. Essa prática é fundamental para entender como as crianças aprendem e se desenvolvem.

- **Observação:** Permite que o educador registre comportamentos, interações e progressos das crianças em situações naturais. Essa prática é fundamental para entender como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Exemplo: Um educador pode observar como uma criança interage com colegas durante a brincadeira livre, registrando comportamentos como cooperação, empatia e resolução de conflitos.

- **Portfólios:** Resultantes da união de coletâneas de trabalhos e produções das crianças que evidenciam seu desenvolvimento ao longo do tempo. Os portfólios permitem que as crianças reflitam sobre suas próprias aprendizagens e que os educadores tenham uma visão mais ampla do progresso individual.

Estudo de Caso: Uma criança que inicialmente mostrava dificuldades em desenhar figuras humanas, ao longo do semestre, apresenta progressos significativos em seus desenhos, demonstrando maior detalhamento e compreensão das proporções corporais.

- **Relatos Narrativos:** Descrições detalhadas das experiências e aprendizagens das crianças, que ajudam a construir um panorama mais amplo de seu desenvolvimento. Esses relatos podem ser compartilhados com as famílias, promovendo uma comunicação mais efetiva.

Exemplo: Um educador pode escrever um relato sobre uma atividade de plantio no jardim da escola, descrevendo como cada criança participou, suas reações e o que aprenderam sobre o crescimento das plantas.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO

Um dos principais desafios da avaliação na educação infantil é a resistência a métodos tradicionais que não consideram a individualidade das crianças. A pressão por resultados pode levar a práticas avaliativas que não favorecem o aprendizado significativo. Além disso, muitos educadores podem se sentir despreparados para realizar avaliações que vão além do simples teste de conhecimentos.

- **Resistência aos Métodos Tradicionais:** Em muitas instituições, ainda prevalece a pressão por resultados quantitativos, o que pode comprometer a adoção de práticas avaliativas mais qualitativas e processuais.

Solução: Realizar workshops e formações continuadas que enfoquem a importância de metodologias avaliativas centradas na criança, mostrando exemplos práticos e resultados positivos.

- **Formação Contínua dos Educadores:** É fundamental que os profissionais da educação infantil sejam capacitados para realizar avaliações que respeitem o ritmo e

as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente propício para a reflexão subjetiva e desenvolvimento de todos os atores envolvidos nesse processo.

Solução: Implementar programas de desenvolvimento profissional que incluam a prática de avaliação reflexiva, com acompanhamento e feedback de gestores e coordenadores pedagógicos.

- **Competências Emocionais e de Escuta Ativa:** Avaliar de forma holística envolve a percepção das emoções, comportamentos e interações das crianças. Isso exige que os educadores desenvolvam competências emocionais e de escuta ativa, o que nem sempre é enfatizado nos cursos de formação inicial.

Solução: Incluir módulos de inteligência emocional e escuta ativa nos programas de formação de professores, promovendo a prática dessas competências no ambiente escolar.

A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO INFANTIL

O aluno da educação infantil precisa ser o principal agente de seu processo de construção e evolução, e ao ser visto como protagonista de sua aprendizagem, assume um papel ativo e central no seu próprio processo de desenvolvimento e conhecimento. Essa abordagem valoriza a criança não apenas como um receptor passivo de informações, mas como um sujeito ativo que interage, explora, questiona e constrói suas aprendizagens por meio de experiências significativas no seu ambiente.

A ideia de protagonismo na educação infantil está ligada a uma pedagogia que reconhece a autonomia da criança e a sua capacidade de tomar decisões, resolver problemas e expressar seus interesses e necessidades. Esse protagonismo, portanto, não significa que o educador deixa de ser importante. Pelo contrário, o papel do educador é ser mediador, guia e facilitador, criando um ambiente que estimule a curiosidade e a exploração, oferecendo recursos e oportunidades para que a criança se desenvolva em sua totalidade.

O educador, ao respeitar o protagonismo do aluno, assume a função de observador e apoiador, ajudando a criança a aprender de forma ativa, criativa e colaborativa. Essa abordagem também está em consonância com as diretrizes pedagógicas modernas, que enfatizam a educação como um processo de participação e construção de saberes, no qual a criança é reconhecida como um sujeito ativo e responsável pela sua própria aprendizagem.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

A formação de educadores para saber avaliar na educação infantil enfrenta diversos desafios, principalmente pela necessidade de integrar práticas pedagógicas que sejam sensíveis às particularidades de cada criança e que considerem as dimensões afetivas, cognitivas e sociais do seu desenvolvimento.

Muitos educadores ainda estão acostumados com modelos tradicionais de avaliação baseados em provas e notas. A transição para uma avaliação mais qualitativa e processual exige uma mudança significativa de mentalidade, o que pode ser difícil para profissionais formados em sistemas educacionais tradicionais. A formação inicial e continuada de educadores, em muitos casos, não aborda suficientemente a importância da avaliação na educação infantil de maneira reflexiva e prática. Muitos professores não têm acesso a cursos ou treinamentos focados em metodologias de avaliação que sejam apropriadas para essa fase.

A falta de acesso a materiais, métodos ou ferramentas que facilitem a avaliação no contexto da educação infantil e a falta de recursos específicos pode dificultar o planejamento e a execução de uma avaliação mais precisa e personalizada.

Em muitos contextos educacionais, os educadores enfrentam uma sobrecarga de tarefas burocráticas e administrativas, o que reduz o tempo disponível para observação cuidadosa e para a implementação de práticas avaliativas mais detalhadas e eficazes. A formação e a prática avaliativa de educadores muitas vezes carecem de apoio institucional, com a falta de acompanhamento, orientação pedagógica e feedback de gestores e coordenadores pedagógicos. Sem esse suporte, o educador pode se sentir inseguro ao realizar avaliações de forma reflexiva e ajustada.

A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTEGRADA

Avaliar de forma holística envolve a percepção das emoções, comportamentos e interações das crianças. Isso exige que os educadores desenvolvam competências emocionais e de escuta ativa, o que nem sempre é enfatizado nos cursos de formação inicial. A sociedade muitas vezes exige resultados visíveis e rápidos no processo de aprendizagem das crianças, o que pode gerar uma pressão para que os educadores adotem práticas avaliativas que não condizem com o ritmo de desenvolvimento infantil,

comprometendo a qualidade da avaliação. Esses desafios exigem uma abordagem pedagógica mais integrada e reflexiva na formação dos educadores, além de uma mudança cultural dentro das escolas e das redes de ensino, para que a avaliação se torne um instrumento de desenvolvimento e não apenas de aferição de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na educação infantil é um processo contínuo e essencial para acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e oferecendo oportunidades para que cada uma construa seu conhecimento de maneira ativa e significativa. Ao focar em uma avaliação qualitativa, que prioriza a observação, a escuta e a interação, a educação infantil busca promover um ambiente acolhedor e estimulante, no qual a criança é vista como protagonista de sua aprendizagem.

A avaliação não se limita a um momento isolado, mas se desdobra ao longo de toda a trajetória da criança, proporcionando aos educadores informações valiosas para planejar e ajustar suas práticas pedagógicas. Ela não visa classificar ou comparar, mas sim apoiar o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, respeitando seus tempos e ritmos.

Metodologias como a observação, portfólios e relatos narrativos são ferramentas valiosas que ajudam os educadores a compreender o progresso das crianças de maneira holística. A observação permite registrar comportamentos e interações em contextos naturais, enquanto os portfólios oferecem uma visão abrangente do desenvolvimento ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

DELLA MÉA, D. A. **Avaliação na educação infantil: uma construção possível.** Monografia de Especialização, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1590/Della%20Mea_Daniela_Antonello.pdf?sequenc e=1. Acesso em 29 nov 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação.

NEVES, V. F. A., & Moro, C. **Avaliação na educação infantil: um debate necessário. Estudos Em Avaliação Educacional**, Disponível em: <https://doi.org/10.181822/eae245520132727>. Acesso em dez 2024.

SCIELO BRASIL. (2022). **Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Zk3ch9dS9TrdkPmrzCY78Zp/>. Acesso em 02 dez 2024.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA 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.

OS ELEMENTOS PSICOMOTORES

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 PROFESSOR COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO

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.

ENSINO LÚDICO COMO FERRAMENTA 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 Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.