

REVISTA AUTÊNTICOS

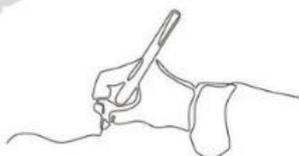
Volume 3 - Número 2

março 2023

ISSN - 2675 - 9543



**"FORMAÇÃO CONTINUADA:
Se Valorizar Para Ser Valorizado"**



revistaautenticos.com.br

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

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol 3, n.2 (mar. 2023) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2022.

Bimestral

ISSN 2675-9543

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

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

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

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

EDITORIAL

“PARA SER VALORIZADO É PRECISO VALORIZAR-SE”

Segundo o pensamento popular brasileiro, médicos e professores são as profissões mais imaculadas do cenário nacional. O médico se empenha em salvar vidas, enquanto que o professor se esmera em prepará-las e encaminhá-las. O professor, especificamente, recebe esse reconhecimento, principalmente, por ser ele quem acolhe as crianças nos seus mais tenros anos de vida, e num momento muito delicado, quando as crianças estão saindo pela primeira vez do ambiente familiar, e adentrando num universo totalmente desconhecido para elas, que é o ambiente escolar. Ao entregarem seus filhos para estes profissionais, os pais estão confiando a eles a guarda provisória do seu bem mais precioso, sabendo que ali seu filho receberá afeto e orientação, ingredientes sagrados na sociedade brasileira.

Apesar deste lado vocacional que o professor possui em si mesmo, ele é um profissional, e, como todos os trabalhadores, possui deveres e direitos, os quais são definidos por uma legislação vigente, independente da instituição, seja ela pública ou privada. Neste cenário, o professor, como todos os demais profissionais, precisa se atualizar, se desenvolver e se aprimorar para poder crescer, num processo conhecido como evolução funcional ou plano de carreira. Quanto mais o professor se desenvolve, melhores são os seus ganhos e maiores serão as oportunidades para ele trabalhar em instituições mais gabaritadas.

Todavia, é de conhecimento público que a imensa maioria dos professores não está sendo remunerada como deveria. Em muitos lugares do país o salário do professor é irrisório e as condições de trabalho são sofríveis. Entretanto, no compete ao professor, ele precisa de uma formação continuada, que aperfeiçoe e contextualize seus conhecimentos, para que ele possa oferecer conteúdos relevantes aos alunos.

Ao investir em sua carreira, o professor precisa saber quais os cursos que ele deve fazer, deve estar sendo orientado pelo seu coordenador pedagógico, mas deve, também, confiar em seu instinto. Fazer uma pós, uma segunda licenciatura, ou mesmo cursos de curta duração como os de atualização, aperfeiçoamento ou reciclagem, jamais podem ser realizados para acumular certificados e mal utilizar o que se aprendeu.

Portanto, o investimento que o professor precisa fazer necessita passar por uma análise muito criteriosa quanto ao curso, quanto à sua importância e o quanto ele pode colaborar para suprir possíveis carências. Estes componentes devem preceder outros aspectos, como tempo de duração, valor da mensalidade e instituição onde pretende matricular-se, mas tendo sempre em mente que esta valorização, valorizará o seu trabalho, o valorizará como pessoa, e, conseqüentemente, ele será valorizado.

Elaine Cristina Piffer é formada em Pedagogia e Biologia, com Pós-Graduação em Distúrbio de Aprendizagem, Docência no Ensino Superior e MBA em Gestão de Instituição de Ensino. É professora da Rede Pública de Diadema-SP.

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 3, Número 2 (Março, 2023) – 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– O ALUNO AUTISTA E AS DIFICULDADES PARA A SUA INCLUSÃO

MARIA APARECIDA DOS SANTOS

23– CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL - OS IMPACTOS DAS SALAS DE RECURSOS NO COTIDIANO ESCOLAR

CAMILA TEIXEIRA ROCHA GOMES

IZABEL APARECIDA FARIAS DINIZ

RENATA CRISTINA DE OLIVEIRA

SEWAYBRICKER

37– AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU IMPACTO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

SANDRA SOUZA DA SILVA

49– DISLEXIA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

FÁBIO HENRIQUE DA SILVA

VIVIANE DAS GRAÇAS SANTOS GONÇALVES

YARA CRISTINA NIERI

65– DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

LILIANE APARECIDA SPADONI

TALITA SPADONI PIFFER

108– ATIVIDADE LÚDICA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: FOCO NO FAZ DE CONTA

MÔNICA DE FÁTIMA BAPTISTA

ELIANA GUEDES DE MELO

ELISLAINE APARECIDA PERES LEGASPE

122– EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO

MARIA CRISTINA GRILLA

137– FRACASSO ESCOLAR: FAMÍLIA, ESCOLA E A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

LUCIANA AMARAL FIALE

148– A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ROSELENE COSTA ARAÚJO

MARIA GERSEY DE CAMPOS SILVA

MARA LÚCIA RODRIGUES DA SILVA COSTA

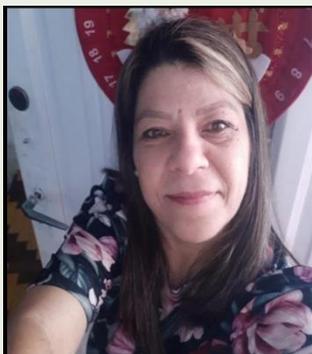
155– A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: A QUESTÃO DA COLETA DO LIXO

ANA CRISTINA MORAES JOSÉ

KIMBERLYN GABRIELA CUNHA PEREIRA

SUÉLEN ANDRESSA DE MEIRA RIBEIRO

ANDRADE



O ALUNO AUTISTA E AS DIFICULDADES PARA A SUA INCLUSÃO

Maria Aparecida dos Santos

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

RESUMO

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E O VÍNCULO MOTIVACIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – OS IMPACTOS DAS SALAS DE RECURSOS NO COTIDIANO ESCOLAR



Camila Teixeira Rocha Gomes

Formada em Pedagogia e em Biologia, com Pós-graduação em Pós-graduação em Gestão Escolar, Educação Especial, Ensino Fundamental e Educação Infantil.



Izabel Aparecida Farias Diniz

Formada em Pedagogia e em Matemática, com Pós-graduação em Conhecimentos Pedagógicos e Legislação.



Renata Cristina de Oliveira Sewaybricker

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

RESUMO

Os problemas que a Educação Brasileira enfrenta, são bem complexos e demandam esforços de toda natureza na busca de caminhos para solução. O atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90. Mas, entendemos que o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. O objetivo desse trabalho é investigar como ocorre a articulação entre os professores especializados da Sala de Recursos e os professores das salas de aula nas quais estão matriculados os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e os com Deficiência Intelectual e as contribuições dessa articulação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com entrevistas e observações do cotidiano focada nas Salas de Recursos de uma Escola do Município de Sorocaba a partir ano de 2018 quando passou a atender seus próprios

alunos em turno oposto ao da classe comum. Partimos do pressuposto de que antes da chegada da sala de Recursos os professores se preocupavam com a socialização das crianças com deficiência. Após a chegada dos especialistas houve muito ganho teórico, muita troca de experiência, começaram a trabalhar com atividades de suas disciplinas adaptadas para os alunos com deficiência.

Palavras-chave: Sala de Recursos - Transtorno do Espectro do Autismo - Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo investigar como ocorre a articulação entre os professores especializados da Sala de Recursos e os professores das salas de aula regular, nas quais estão matriculados os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e os com Deficiência Intelectual, e as contribuições advindas dessa articulação. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, entrevista com professores e a observação do cotidiano. É composto de quatro partes. Na primeira parte procuramos fazer um breve relato da evolução do conceito de Educação Especial diferenciando segregação, integração e inclusão. Deixando claro que é o conceito de inclusão que adotamos. Destacamos os principais momentos históricos no contexto internacional e nacional que culminaram na legislação que organiza e orienta a Educação Especial no Brasil. Na segunda parte descrevemos a organização e o funcionamento da Sala de Recursos para alunos com Deficiência Intelectual e a que atende os alunos com Transtorno do Espectro de Autismo em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Sorocaba a partir de 2018. Destacamos as reuniões semanais, Ensino Colaborativo, e o Plano de Atuação de Atendimento Educacional Especializado, que é individualizado e atende as necessidades especiais de cada aluno. Na terceira fizemos as considerações finais, confirmando nossa hipótese de que a Sala de Recursos impactou positivamente o cotidiano escolar trazendo a articulação entre os professores e enriquecimento teórico. Com a orientação das professoras especializadas, explicitamos a articulação entre os professores da Educação Especial e da classe comum e as contribuições advindas dessa articulação. Na quarta parte finalizamos com as referências bibliografias utilizadas nessa pesquisa.

1 - Breve relato sobre a evolução do conceito de Educação especial- Marcos Internacionais e Nacionais

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Paulo Freire.

Para iniciar esse trabalho colocamos em epígrafe um texto de Paulo Freire para evidenciar como pensamos a Educação. Nessa primeira parte procuramos um entendimento, da evolução do conceito de deficiência na história da humanidade e como evoluiu a atenção dispensada a esse público por meio da legislação. De acordo com os autores estudados vimos que essa evolução pode ser dividida em três períodos: o primeiro, que abrange da pré-história até a Idade Média; o segundo, que vai até a Revolução Industrial, que aconteceu no final do século XIX, e, o terceiro, até os nossos dias. Segundo Rodrigues (2010), essa evolução pode ser materializada em três paradigmas a saber: Segregação, Integração e Inclusão.

A **Segregação** tem fundamento na ideia e na concepção de que o aluno alvo da educação Especial não consegue produzir, e, o melhor para ele seria ser cuidado afastado dos demais. Nesse período esses estudantes eram atendidos em institutos, hospitais, manicômios e outras instituições todas com o objetivo de cuidar e manter esse público isolado, enfim segregado.

A **Integração** se caracterizou pelo atendimento dos alunos em escolas especializadas, em centros de reabilitação e entidades assistenciais. A população alvo da educação especial era avaliada por uma equipe de profissionais que faziam as intervenções e encaminhavam para a vida em comunidade.

A **Inclusão** parte do pressuposto que todos têm direito a educação, o estudante da Educação Especial tem direito à convivência em classe comum e não segregada, também tem direito aos recursos materiais e humanos disponíveis aos demais alunos. Tem direito a acessibilidade, ou seja, a melhoria de estrutura física de forma que seja permitido o acesso de todos os estudantes a quaisquer recursos da comunidade. O conceito da Inclusão é que interessa a esse trabalho.

Educação Especial Marcos internacionais

Uma vez entendidos os conceitos e definido que a Inclusão é a mola propulsora desse trabalho, passamos a resgatar o percurso histórico dos direitos à educação das pessoas considerados público-alvo da Educação Especial ao longo da história.

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Nesse documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É também um alerta ao mundo para que todos os esforços demandados no sentido oferecer uma educação igualitária para todos.

1994 – Declaração de Salamanca

Trata-se de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O documento traz os princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, orienta para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. Com relação à escola, o documento aborda como administrar, como recrutar os professores e como envolver a comunidade.

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou simplesmente Convenção da Guatemala, possibilitou, no Brasil, o Decreto nº 3.956/2001. Esse Decreto esclarece que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Essa convenção teve a participação do Brasil e aprovação da Organização das Nações Unidas. Foi a partir dela que os países se tornaram responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

2015 – Declaração de Incheon

No ano de 2015, tendo participado do Fórum Mundial da Educação o Brasil se comprometeu com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

A história da Educação Especial no Brasil marcos legais

Após revisar os principais acontecimentos que marcaram a evolução dos direitos das pessoas alvo da Educação especial no mundo, passaremos a rever a Legislação

Educacional Brasileira e as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, do ponto de vista legal, visto que a existência da legislação por si só, não é garantia de inclusão, como veremos mais adiante.

A história registra que em 1854, nos tempos do Império já existia instituições para atendimento de deficientes cegos e surdos-mudos, embora de caráter assistencialista e atendendo número reduzido de pessoas. Mesmo não sendo uma política que atendia a todos, não deixou de representar uma conquista para as pessoas com deficiência da época. Com o final do Império começam a retornar ao país com ideias de renovação os jovens que haviam ido estudar na Europa. Com eles veio também a preocupação com a educação especial e algumas inovações. Após a Proclamação da República surgiram novas iniciativas que contribuíram para a evolução da Educação Especial no Brasil. Para esse estudo vamos nos deter na legislação a partir de 1961, quando após anos de tramitação surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional.

1961 – Lei Nº 4.024

”Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los deficientes na comunidade”.

“Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

A primeira Lei Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1961 no artigo 88 embora refira-se a educação dos “excepcionais” e use a expressão “integra-los”, faz menção ao sistema geral de ensino, podemos ver ai, pelo menos do ponto de vista legal, uma possibilidade de inclusão. Já no artigo 89 podemos notar claramente a intenção de transferir recursos da Educação para a iniciativa privada com a finalidade de manter a educação especial isolada do sistema de ensino.

• 1971 – Lei Nº 5.692

“Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Em plena ditadura militar foi editada a segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e nessa tudo ficou bem definido. De acordo com o artigo nono os

alunos portadores de alguma deficiência física ou mental deveriam ter atendimento especializado de acordo com normas do Conselho de Educação. É possível entender que essa lei não trata da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema de ensino público. Ela destinava os alunos portadores de alguma deficiência para “Escolas Especiais” ou Classes Especiais”. Sem possibilidades de interação com crianças da mesma faixa etária eram isolados das classes ditas comuns.

- 1988 – Constituição Federal

Num contexto histórico de redemocratização, num momento de amadurecimento político é elaborada a constituição de 1988, também denominada “Constituição Cidadã”, com ela fica garantida nos termos da Lei a educação dos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir:

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

- 1989 – Lei Nº 7.853

Esta Lei é dedicada a integração social das pessoas com deficiência. No campo Educacional, torna obrigatória a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também obriga o poder público a responsabilizar pela: Artigo 2º Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

1990 – Lei Nº 8.069.

Nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei que garante, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

• 1996 – Lei Nº 9.394

Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação continua em vigor, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Art. 58.

§ 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

Afirma também que:

§ 2º “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

A Lei de Diretrizes e Bases trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

• Decreto Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 - II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
 - III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
 - IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 - V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
 - VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
- § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Analisando a legislação até agora citada pudemos perceber o avanço no atendimento escolar das pessoas com deficiência em termos da legislação educacional. Mas, é preciso ter cautela, concordamos com autora Rosita Eler Carvalho quando ela diz que é importante colocar os pingos nos “is”, pois a diversidade de ideias e práticas acerca da educação inclusiva gera uma confusão de significados e sentidos que, conseqüentemente, acabam por provocar dúvidas e resistências por parte dos educadores na implantação de processos inclusivos. Alerta que essas mudanças nas escolas públicas representam um processo complexo e não ocorrem por decretos ou modismos: para se incluir alunos com necessidades especiais nas escolas, há necessidade de reformas políticas e institucionais, bem como novas concepções de aprendizagem por parte do corpo docente. Para que os alunos incluídos se integrem social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e tenham acesso pleno a uma efetiva aprendizagem é preciso o compromisso de todos.

Feita a distinção dos conceitos e análise da legislação que direciona a Educação Especial no Brasil, passaremos agora a comentar o resultado da pesquisa e observação que fizemos nos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos de uma Escola Estadual de Sorocaba, no Estado de São Paulo.

2 - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

“A pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nega o que está garantido constitucionalmente a eles que é o direito à educação e à apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade e transcritos em forma de conteúdos escolares”.(Gomes,2010)

A Comunidade da Escola Estadual estudada percebeu que cada dia aumentava o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, cujo cotidiano pedagógico não possibilitava o avanço satisfatório no desenvolvimento intelectual. Como mostra os estudos de Gomes em 2010, também nessa escola, estava sendo negado direitos garantidos constitucionalmente a todos os estudantes que é a inclusão por meio da apropriação de bens culturais construídos pela humanidade ao longo dos anos e transcritos pela escola em forma de conteúdo. Surgiu a necessidade da busca de caminhos que contribuíssem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem significativa para essas crianças. Por orientação da Diretoria de Ensino de Sorocaba, e com fundamento na Resolução SE 68, de 12-12-2017, a Escola passou a contar com o Atendimento Educacional Especializado para crianças com necessidades Especiais. Verificou-se que estavam matriculados em classe comum, vinte alunos, com laudo que comprovavam Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro de Autismo e deficiências múltiplas. Para atendimento desses alunos foram organizadas três turmas, que passaram a receber atendimento especializado na Sala de Recursos, no contraturno da classe comum. Com elas chegaram as professoras especializadas. O quadro abaixo informa a sala em que o aluno estava matriculado e a deficiência que consta do Laudo Médico arquivado nos prontuários. Informa também se o aluno já frequenta ou não Sala de Recursos.

Ano / Série	Período que estuda	Tipo de Deficiência	Laudo (Sim) ou (Não)	Frequenta sala de recurso (Sim) ou (Não)	Escola que frequenta a sala de recurso
8A	manhã	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta

2C	manhã	Autista/mul tipla	Não	Não	Não frequenta
9B	manhã	Física outras	Sim	Não	Não frequenta
9B	manhã	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta
1A	manhã	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta
6B	tarde	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta
6C	tarde	Autista/mul tipla	Não	Não	Não frequenta
6D	tarde	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta
8D	tarde	Autista/mul tipla	Sim	Não	Não frequenta
6D	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
6C	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
7A	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
8E	Tarde	Autista/mul tipla	Sim	Não	Não frequenta
2F	noite	Surdez leve e moderada	Sim	Não	Não frequenta
3D	noite	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
1ºT A	noite	Intelectual	Sim	Não	Não frequenta
6D	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
6D	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
6D	tarde	Intelectual	Não	Não	Não frequenta
6D	tarde	Autista/múl tipla	Não	Não	Não frequenta

A leitura do quadro acima, demonstra que mesmo fazendo parte do público-alvo, nenhum aluno tinha acesso ao Ensino Especializado. Nas entrevistas com os pais, foi informado que a distância das escolas que mantinham esse tipo de atendimento era um dos motivos que impedia o aluno de frequentar, pois, as famílias não dispunham de recursos financeiros para custear o transporte do acompanhante que gastaria dobrado, teria que levar e depois buscar as crianças.

A Sala de Recursos – Espaço Físico- Professor Especializado

“Para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual” (Gomes, 2010)

Para iniciar o Atendimento Escolar Especializado, a Escola organizou uma sala com espaço para atender oito alunos, conforme legislação vigente. Disponibilizou computador, alfabeto móvel, ábaco e diversos materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem. Com a chegada das professoras especializadas de início já começaram as mudanças. Passaram a identificar quais eram as necessidades de cada aluno e o que elas demandavam no campo do ensino e aprendizagem. Para isso, o laudo médico foi uma das fontes de informação. Outra fonte igualmente importante foi a anamnese realizada com os pais buscando conhecer a criança desde sua concepção até a vivência dela no seio familiar.

A anamnese é o ponto de partida do educador da sala de recursos, conta com várias questões para que se possa entender toda a trajetória da criança, sendo possível identificar pontos como a história da concepção, amamentação, eliminação fisiológica, evolução psicomotora, linguagem desde o 1º balbúcio, sono, histórico clínico, estimulação, situações negativas vivenciadas, história escolar, além de observações pertinentes no decorrer de cada entrevista que darão suporte ao entendimento e trabalho realizado pelo professor. Essas informações, juntamente com as sondagens alfabéticas e as informações dos professores da sala regular, culminaram no Plano de Atuação de Atendimento Educacional Especializado, que é diferente para cada aluno atendido e utilizado na Sala e Recursos e pelos professores do Ensino Regular.

Além dos materiais disponibilizados, as professoras passaram a produzir materiais individualizados de acordo com as necessidades levantadas de cada aluno. O aluno passou a ter atendimento individualmente na sala de recursos no contra turno escolar. Na sala de Ensino Regular, passou a contar com o ensino colaborativo quando o professor especializado trabalha junto com o professor da classe comum, orientado e ajudando a fazer a adaptação curricular, isto é trabalhar o mesmo conteúdo da classe comum de maneira adaptada para o aluno com deficiência. Por exemplo se numa aula de Português os colegas trabalham com produção textual e o aluno com deficiência

ainda não domina essa habilidade umas das alternativas é trabalhar com ele um texto fatiado.

A articulação entre os professores

A articulação entre os professores era feita semanalmente em duas reuniões em que o foco das discussões era teórico. Nessas reuniões, além da troca de experiência, eram trabalhadas as diferentes maneiras de tornar a aula mais inclusiva, posturas que se deve adotar, recursos que podem ajudar aquele aluno a compreender melhor o conteúdo, de que tipo de atenção especial ele precisa. Podemos dizer que a professora da sala de recursos atua como um elo que une o aluno com necessidades especiais e a escola regular.

A Diretoria de Ensino também, oferecia formações e materiais ricos para o ensino colaborativo, facilitando o entendimento do professor da classe regular e encurtando uma possível barreira que pudesse existir entre os educadores da sala de recursos, professores da sala regular e professores auxiliares. Tornando assim, um trabalho produtivo que trazia resultados visíveis a todos, bem como crianças e adolescentes sendo alfabetizados e mostrando a importância do trabalho em conjunto, que trazia resultados que muitos não esperavam, inclusive as famílias se surpreendiam com o resultado, pois a princípio imaginavam que seus filhos estavam indo para escola apenas interagir com os demais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esse trabalho, queremos registrar um fato que chamou a atenção de todos e foi motivo de muita alegria na escola. No ano de 2019 uma empresa parceira fez um trabalho educativo sobre Higiene Bucal. No final lançou um desafio para todos os alunos da Escola. O melhor trabalho sobre “Higiene Bucal” seria premiado. Espalharam algumas urnas pela escola e durante uma semana os alunos depositaram ali seus trabalhos. Decorrido o prazo as urnas foram retiradas para análise e classificação dos trabalhos. O resultado trouxe grande surpresa para todos. O trabalho premiado foi justamente de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Vale lembrar que o ponto de partida e chegada foi igual para todos os alunos. Em entrevista com a família ficou registrado a satisfação com os rumos que o trabalho escolar tinha tomado. Esse evento muito contribuiu para evidenciar que todo aluno é capaz de

aprender desde que sejam dadas oportunidades de desenvolver suas habilidades e seja respeitado seu tempo de aprendizado.

Entendemos que na Escola Estadual estudada, todos ganharam com a chegada da Sala de Recursos. Os alunos alvo do atendimento educacional especializado, além da socialização que foi enriquecida para todos, ganharam um Plano de atendimento individualizado com atividades apropriadas para o desenvolvimento de suas competências e habilidades compartilhado com os professores das diferentes disciplinas. Ganharam atendimento individualizado no contra turno e atuações pontuais na classe comum sempre que se fazia necessário. Essas ações muito colaboraram para o aluno avançar na construção do conhecimento cognitivo.

Para finalizar voltamos ao início desse trabalho para comprovar nosso entendimento de que a chegada da Sala de Recursos, na Escola Estadual estudada no município de Sorocaba, impactou positivamente o cotidiano escolar. Houve ganho teórico, muita troca de experiência, os professores da sala regular passaram a trabalhar com atividades de suas disciplinas adaptadas para os alunos com deficiência. Para isso muito contribuiu a Formação continuada que ocorria nas reuniões semanais e as intervenções pontuais e o ensino colaborativo. Os alunos com deficiência além da socialização passaram a avançar no desenvolvimento cognitivo, respeitando suas limitações e assegurando o tempo necessário a cada um. No entanto não podemos deixar de registrar a preocupação com as brechas deixadas pelo Decreto 10.502/2020, que traz novas Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, principalmente em relação à liberdade de escolha da escola pelos pais. Muitos pesquisadores entendem que a família, ao optar por escolas especializadas que têm psicólogos, fisioterapeutas e outros serviços, que apesar de importantes, descaracterizam a função de uma escola. A inclusão, mola propulsora do Atendimento Educacional Especializado, poderá sair de cena permitindo a volta da segregação, uma vez que serão atendidos em escolas especializadas alunos com deficiência comprovada. O ideal da inclusão, no nosso entendimento até aqui, é que o aluno alvo da Educação Especial frequente a sala regular com os colegas da mesma faixa etária e a Sala de Recursos no contra turno pelas razões já explicadas. Na escola estudada ainda existe a preocupação do aluno alvo da Educação Especializada não perder a turma ao passar de um ano para o outro mantendo o vínculo afetivo comum e necessário entre os colegas de turma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394>. Acesso em 05 jan 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos “Is”**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. Disponível em <https://educacaoespecialpe.com.br/o-que-mudou-na-pratica-com-as-novas-diretrizes-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em 12 jan 2023.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** / Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. **Legislação. Marcos internacionais**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em 11 jan 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. **Deficiência Intelectual: conceitos e definições**. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: <<http://goo.gl/awAzwE>>. Acesso em 02 jan 2023.



AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU IMPACTO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

Sandra Souza da Silva

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

RESUMO

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O PAPEL DO PROFESSOR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

+

DISLEXIA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM



Fábio Henrique da Silva

Formado em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Docência no Ensino Superior e em Africanidades na Educação Básica.



Viviane das Graças Santos Gonçalves

Formada em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar, com Pós-Graduação em Direito Educacional, Mídias na Educação, Docência no Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Africanidades na Educação Básica.



Yara Cristina Nieri

Formada em Pedagogia e Educação Física, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Tecnologias do Ensino à Distância, Docência no Ensino Superior, Ensino Lúdico, Educação e Sociedade e em Gestão e Supervisão Escolar.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a apresentar a influência da Dislexia na aprendizagem. Apresenta um breve relato sobre conceitos acerca desse distúrbio, os tipos mais comuns desse distúrbio, bem como seus sinais e sintomas nas crianças, outro ponto relacionado a esse distúrbio apresentado serão as diretrizes para o trabalho pedagógico com alunos disléxicos e hiperléxicos como forma de facilitar e auxiliar no trabalho do professor e equipe escolar envolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Dislexia; Estratégias pedagógicas; Hiperlexia.

INTRODUÇÃO

A apresentação deste trabalho tem como finalidade o estudo do distúrbio da Dislexia, distúrbio de aprendizagem que aflige as crianças e é mais comum do que se possa imaginar, embora ainda passe despercebido por alguns pais e professores.

A criança com Dislexia durante muito tempo foi encaminhada para classes ou escolas especiais que ofereciam um ensino diferenciado. Este ensino estigmatizava a criança, por torná-la parte de um segmento educacional marginalizado, próprio de crianças com deficiência intelectual.

Deste modo, a criança disléxica era taxada como um ser incapaz de criar e produzir conhecimento.

Hoje, com a inclusão escolar em evidência, o termo Dislexia passa a ser conhecido pela sociedade, e as crianças com esta dificuldade de aprendizagem passam a ter uma chance de serem entendidas.

O objetivo principal foi descrever os pontos principais da Dislexia, conceituando o distúrbio, e enfatizando suas causas, sintomas, características e tratamentos que possam ser aplicados à criança disléxica.

Também para ampliação do conhecimento foi tratado de forma sucinta o distúrbio Hiperlexia, que ainda não tem a devida atenção por parte de estudiosos e educadores, mas não deixa de apresentar relevância na aprendizagem.

A escola prepara para o futuro e auxilia a criança a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula. Portanto, o que se procurará debater neste trabalho, além do enfoque conceitual, é demonstrar que é possível implementar uma educação voltada ao aluno disléxico sem a necessidade de investimentos de grande monta, mas sim, com especialização do profissional educador, juntamente com o auxílio da família e sociedade. O presente trabalho foi confeccionado com a coleta e análise de informações por meio de pesquisas oriundas de bibliografias diversas, obras literárias e temas divulgados nos variados estilos de mídia que dizem respeito ao assunto.

DISLEXIA

O primeiro trabalho sobre dislexia foi citado em 1872, por Reinhold Berlin, seguido por James Kerr em 1897. James Hinshelwood, em 1917, publicou uma monografia sobre “Cegueira Verbal Congênita”, que encontrara pacientes com

inteligência normal e com dificuldade para aprender a ler e escrever. Nesta época, a visão era de que esse problema seria orgânico e, possivelmente hereditário, sendo o predomínio maior em meninos, do que em meninas.

No início do século XX, os psicólogos e educadores deram pouca importância aos transtornos específicos da linguagem, se concentravam apenas no aspecto pedagógico do problema. Ao mesmo tempo, a classe médica negligenciava o problema na sala de aula, o que contribuía para estabelecer uma grande lacuna entre a recuperação das crianças e o seu problema.

Através de uma pesquisa realizada em unidades de saúde mental, nos Estados Unidos, em meados de 1925, mostrando a dificuldade de ler, escrever e soletrar se constituíam nas causas mais freqüentes dos encaminhamentos realizados. E foi a partir daí, que vários autores, começaram a estudar e descrever o distúrbio. Oftalmologistas, norte-americanos, ajudaram a identificar o distúrbio, alegando que: “Não são os olhos que lêem, mas o cérebro”.

Orton, entre 1928 e 1937, estudou famílias de disléxicos e encontrou algumas alterações, como escrita em espelho, e chamou a atenção para o aspecto genético. Sugeriu que o fenômeno era provocado por imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido a falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva. Seguiram-se a ele vários outros estudiosos interessados

no assunto. (ROTTA, 2006)

No Brasil foi criada, no ano de 1983, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), com o objetivo de esclarecer, divulgar, ampliar conhecimentos e ajudar os disléxicos em sua dificuldade específica de linguagem. Se a dislexia for diagnosticada e tratada adequadamente, o paciente pode ter melhora de até 80%.

Segundo ROTTA (2006), a década de 1990 foi pródiga em trabalhos que tentavam desvendar os aspectos genéticos envolvidos na dislexia. Por outro lado, inúmeros autores, utilizando-se de exames complementares, provaram a possibilidade de malformações ou alterações funcionais cerebrais em crianças disléxicas.

Muitas vezes confundida com déficit de atenção, problemas psicológicos, ou mesmo preguiça; esse transtorno se caracteriza pela dificuldade do indivíduo em decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas à coordenação motora; e pelo hábito de trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras/palavras ao escrever.

A palavra dislexia é derivada do grego *dis* (dificuldade) e *lexia* (linguagem).

A partir do que já foi observado, o lado do cérebro responsável pelo sucesso na área da linguagem é predominantemente o esquerdo, porém no indivíduo disléxico, a

partir de pesquisas científicas, foi observado que a área lateral-direita do cérebro é mais desenvolvida que a de pessoas que não possuem essa síndrome, tendo geralmente, por tal motivo, mais facilidade em questões relacionadas à criatividade, solução de problemas, mecânica e esportes.

Esse transtorno relacionado à leitura é responsável em grande parte pela evasão escolar, pois a maioria das instituições de ensino não está preparada para lidar com as particularidades do sujeito disléxico.

Indivíduos que apresentam esse transtorno também apresentam comportamento alterado emocionalmente decorrente de sua dificuldade.

O diagnóstico de dislexia é feito a partir da análise do paciente por uma equipe multidisciplinar, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, excluindo outras possíveis causas inclusive de lesões cerebrais. Tal avaliação permite que o acompanhamento seja feito de forma mais eficaz, já que levam em consideração particularidades individuais.

Não há cura para o transtorno, mas o tratamento permite uma melhora progressiva evitando, assim, que o disléxico sofra problemas sérios relacionados à autoestima e socialização.

TIPOS DE DISLEXIA

A dislexia pode ser classificada de várias formas, de acordo com os critérios usados para a classificação.

Alguns autores classificam a dislexia tendo como base testes diagnósticos, fonoaudiológico, pedagógicos e psicológicos.

Para ROTTA (2006), é possível classificar a dislexia em três tipos:

A **Dislexia fonológica** (sublexical ou disfonética) que é caracterizada por uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura, apresentando, não obstante, um funcionamento aceitável da rota lexical; com frequência os problemas residem no conversor fonema-grafema e/ou no momento de juntar os sons parciais em uma palavra completa. Sendo assim, as dificuldades fundamentais residem na leitura de palavras não-familiares, sílabas sem sentido ou pseudopalavras, mostrando melhor desempenho na leitura de palavras já familiarizadas. Subjacente a essa via, encontram-se dificuldades em tarefas de memória e consciência fonológica. Considerando o grande esforço que fazem para reconhecer as palavras, portanto, para manter uma informação na memória de trabalho, são obrigados a repetir os sons para não perdê-los

definitivamente. Como consequência, toda essa concentração despendida no reconhecimento das palavras acarreta em dificuldades na compreensão do que foi lido.

Outro tipo é a **Dislexia lexical** (de superfície). Nesse caso as dificuldades residem na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afetando fortemente a leitura de palavras irregulares. Nesses casos, os disléxicos leem lentamente, vacilando e errando com frequência, pois ficam escravos da rota fonológica, que é morosa em seu funcionamento. Diante disso, os erros habituais são silabações, repetições e retificações, e, quando pressionados a ler rapidamente, cometem substituições e lexicalizações; às vezes situam incorretamente o acento prosódico das palavras.

E ainda um terceiro tipo, a **Dislexia mista**, onde, os disléxicos apresentam problemas para operar tanto com a rota fonológica quanto com a lexical. São assim situações mais graves e exigem um esforço ainda maior para atenuar o comprometimento das vias de acesso ao léxico.

SINTOMAS E SINAIS DE DISLEXIA

Algumas pesquisas científicas recentes concluíram que o sintoma mais conclusivo acerca do risco de dislexia em uma criança, pequena ou mais velha, é o atraso na aquisição da fala e sua deficiente percepção fonética.

Segundo a Fundação Brasileira de Dislexia (2009), os sintomas da síndrome na primeira infância são os seguintes:

1 - atraso no desenvolvimento motor desde a fase do engatinhar, sentar e andar; 2 - atraso ou deficiência na aquisição da fala, desde o balbúcio à pronúncia de palavras; 3 - parece difícil para essa criança entender o que está ouvindo; 4 - distúrbios do sono; 5 - enurese noturna; 6 - suscetibilidade à alergias e à infecções; 7 - tendência à hiper ou a hipoatividade motora; 8 - chora muito e parece inquieta ou agitada com muita frequência; 9 - dificuldades para aprender a andar de triciclo; 10 - dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares.

Segundo classificação de Teles (2004, p.12) os sintomas da Dislexia no jardim de infância e pré-primário assim se apresentam:

1-Linguagem “bebê” persistente. 2- Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas. 3- Dificuldade em aprender: nomes: de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objetos, de lugares... 4- Dificuldade em memorizar canções. 5- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/amanhã; direita/esquerda; depois/antes. 6- Dificuldade em aperceber-se de

que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas. 7- Não saber as letras do seu nome próprio. 8- Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.

Para Teles (2004, p.12), os sintomas no primeiro ano de escolaridade são os abaixo apresentados:

1. Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.
2. Dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “éfe” com o som (f).
3. Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafofonémica: vaca/faca; janela/chanela; calo/galo...
4. Dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato
5. Maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras “modigo”.
6. Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita.
7. Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos.
8. Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.
9. Queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita.
10. História familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.

Ainda, segundo os ensinamentos de Teles (2004, p.13/14), os sintomas no segundo ano de escolaridade assim se dividem:

Problemas de Leitura: 1 . Progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia. 2. Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes. 3. Insucesso na leitura de palavras multissilábicas. Quando está quase concluindo a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca / bioteca... 4. Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel. 5. Melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas. 6. Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de...”. 7. Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos. 8. Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência. 9. Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto. 10. Erros ortográficos frequentes 11. Caligrafia imperfeita. 12. Os trabalhos de casa parecem não ter fim, usam os pais como leitores. 13. Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases. 14. Baixa auto-estima, com sofrimento, que nem sempre é evidente para os outros.

Problemas de Linguagem: 1 . Discurso pouco fluente com pausas, hesitações. 2. Pronúncia incorreta de palavras longas, não familiares e complexas. 3. Uso de palavras imprecisas em substituição do nome exato: a coisa, aquilo, aquela cena... 4. Dificuldade em encontrar a palavra exata, humidade / humanidade... 5. Dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, seqüências temporais, algoritmos da multiplicação... 6 . Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonémica.

7. Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas. 8. Alterações na seqüência fonêmica e silábica. 9. Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.

Ainda com base nas assertivas da Fundação Brasileira de Dislexia (2009), pode-se concluir que a dificuldade de discriminar fonemas leva a criança Dislética a pronunciar as palavras de maneira errada.

Essa falta de consciência fonética, que vem de uma percepção imprecisa dos sons básicos que compõem as palavras, acontece, já, a partir do som da letra e da sílaba. Apesar da referida dificuldade, essas crianças podem expressar um alto nível de inteligência, vindo a entender de forma precisa tudo o que ouvem, pois possuem uma excelente memória auditiva. Por isso o dislético tem grande dificuldade em ler, pois para ele é extremamente difícil soletrar as sílabas e palavras, levando-o a ler a palavra inteira, encontrando dificuldades de soletração sempre que se defronta com uma palavra nova.

Deste modo, as crianças disléticas apresentam maior dificuldade em conquistar o domínio do equilíbrio de seu corpo com relação à gravidade do que outras crianças não disléticas. É importante deixar claro que, os pais destas crianças, até por desconhecimento da síndrome, com freqüência as submetem a exercícios nos chamados "andadores" ou "voadores", práticas estas condenadas por especialistas, que advertem que, além de trazer graves riscos de acidentes, é absolutamente inadequada para a aquisição de equilíbrio e desenvolvimento de sua capacidade de andar, como interfere, negativamente, na cooperação harmônica entre áreas motoras dos hemisférios esquerdo-direito do cérebro. Por isto, crianças que exercitam a marcha em "andador", só adquirem o domínio de andar sozinhas, sem apoio, mais tardiamente do que as outras crianças. Além disso, o uso do andador como exercício para conquista da marcha ou visando uma maior desenvoltura no andar dessa criança, também contribui, de maneira comprovadamente negativa, em seu desenvolvimento psicomotor potencial-global, em seu processo natural e harmônico de maturação e colaboração de lateralidade hemisférica-cerebral.

Ainda segundo a Fundação Brasileira de Dislexia (2009), alguns dos sintomas da Dislexia em crianças a partir dos sete anos de idade são os seguintes:

1 - Pode ser extremamente lento ao fazer seus deveres; 2 - ao contrário, seus deveres podem ser feitos rapidamente e com muitos erros; 3 - copia com letra bonita, mas tem pobre compreensão do texto ou não lê o que escreve; 4 - a fluência em leitura é inadequada para a idade; 5 - inventa, acrescenta ou omite palavras ao ler e ao escrever; 6 - só faz leitura silenciosa; 7 - ao contrário, só entende o que lê, quando lê em voz alta para poder

ouvir o som da palavra; 8 - sua letra pode ser mal grafada e, até, ininteligível; pode borrar ou ligar as palavras entre si; 9 - pode omitir, acrescentar, trocar ou inverter a ordem e direção de letras e sílabas; 10 - esquece aquilo que aprendera muito bem, em poucas horas, dias ou semanas; 11 - é mais fácil, ou só é capaz de bem transmitir o que sabe através de exames orais; 12 - ao contrário, pode ser mais fácil escrever o que sabe do que falar aquilo que sabe; 13 - tem grande imaginação e criatividade; 14 - desliga-se facilmente, entrando "no mundo da lua"; 15 - tem dor de barriga na hora de ir para a escola e pode ter febre alta em dias de prova; 16 - porque se liga em tudo, não consegue concentrar a atenção em um só estímulo; 17 - baixa auto-imagem e auto-estima; não gosta de ir para a escola; 18 - esquiva-se de ler, especialmente em voz alta; 17 19 - perde-se facilmente no espaço e no tempo; sempre perde e esquece seus pertences; 20 - tem mudanças bruscas de humor; 21 - é impulsivo e interrompe os demais para falar; 22 - não consegue falar se outra pessoa estiver falando ao mesmo tempo em que ele fala; 23 - é muito tímido e desligado; sob pressão, pode falar o oposto do que desejaria; 24 - tem dificuldades visuais, embora um exame não revele problemas com seus olhos; 25 - embora alguns sejam atletas, outros mal conseguem chutar, jogar ou apanhar uma bola; 26 - confunde direita-esquerda, em cima-em baixo; na frente-atrás; 27 - é comum apresentar lateralidade cruzada; muitos são canhestos e outros ambidestros; 28 - dificuldade para ler as horas, para seqüências como dia, mês e estação do ano; 29 - dificuldade em aritmética básica e/ou em matemática mais avançada; 30 - depende do uso dos dedos para contar, de truques e objetos para calcular; 31 - sabe contar, mas tem dificuldades em contar objetos e lidar com dinheiro; 32 - é capaz de cálculos aritméticos, mas não resolve problemas matemáticos ou algébricos; 33 - embora resolva cálculo algébrico mentalmente, não elabora cálculo aritmético; 34 - tem excelente memória de longo prazo, lembrando experiências, filmes, lugares e faces; 35 - boa memória longa, mas pobre memória imediata, curta e de médio prazo; 36 - pode ter pobre memória visual, mas excelente memória e acuidade auditivas; 37 - pensa através de imagem e sentimento, não com o som de palavras; 38 - é extremamente desordenado, seus cadernos e livros são borrados e amassados; 39 - não tem atraso e dificuldades suficientes para que seja percebido e ajudado na escola; 40 - pode estar sempre brincando, tentando ser aceito nem que seja como "palhaço"; 41 - frustra-se facilmente com a escola, com a leitura, com a matemática, com a escrita; 42 - tem pré-disposição à alergias e à doenças infecciosas; 43 - tolerância muito alta ou muito baixa à dor; 44 - forte senso de justiça; 45 - muito sensível e emocional, busca sempre a perfeição que lhe é difícil atingir; 46 - dificuldades para andar de bicicleta, para abotoar, para amarrar o cordão dos sapatos; 47 - manter o equilíbrio e exercícios físicos são extremamente difíceis para muitos disléxicos; 48 - com muito barulho, o disléxico se sente confuso, desliga e age como se estivesse distraído; 49 - sua escrita pode ser extremamente lenta, laboriosa, ilegível, sem domínio do espaço na página; 50 - cerca de 80% dos disléxicos têm dificuldades em soletração e em leitura.

As características acima são essenciais para que a Dislexia seja reconhecida por qualquer pai ou professor, devendo o Poder Público dar maior publicidade a toda à população brasileira.

Porém, algumas crianças disléxicas apresentam combinações destes sintomas, em intensidade e níveis que variam entre o sutil ao severo, de modo absolutamente pessoal. Em algumas delas há um número maior de sintomas e sinais; em outras, são observadas somente algumas características. Quando os sinais só aparecem enquanto a criança é pequena, ou se alguns desses sintomas somente se mostram algumas vezes, isto não significa que possam estar associados à Dislexia.

Deste modo, existem crianças que só conquistam uma maturação neurológica mais lentamente e que, por isto, somente têm um quadro mais satisfatório de evolução, também em seu processo pessoal de aprendizado, mais tardiamente do que a média de crianças de sua idade.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS DISLÉXICOS

Mesmo com as constantes transformações da sociedade atual a escola permanece ainda com a mesma função: favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos respeitando as diferenças de cada indivíduo.

Mas para que a escola consiga cumprir efetivamente sua função é necessária a parceria entre equipe gestora, professores, funcionários e família em busca de um projeto único, coerente e eficaz.

O comprometimento da escola com a educação inclusiva é um aspecto importantíssimo nessa política integradora, pois não deve se ater a práticas destinadas aos alunos com deficiências. A educação inclusiva deve ser compreendida como uma política para integração de todos os alunos, conscientizando o professor para sua importância e para a necessidade de capacitação contínua para a prática docente.

Os distúrbios de leitura e escrita, principalmente a dislexia, são fatores de maior incidência nas salas de aula atualmente e por isso devem ser objetos de estudo e entendimento por parte de todos no ambiente escolar.

É possível preparar o professor para que este identifique o aluno disléxico nos primeiros anos escolares e assim encaminhá-lo à equipe especializada.

De acordo com SHAYWITZ (2003, p. 38-41), é possível estimular os circuitos neurológicos de baixo funcionamento, através de estratégias e ações reeducativas embasadas nos novos paradigmas trazidos pelas neurociências.

As dificuldades de leitura diagnosticadas após o 3.º ano de escolaridade são muito mais difíceis de remediar. A identificação precoce é importante porque o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens, sendo potencialmente mais maleável na reorientação dos circuitos neurais. (SHAYWITZ, 2003, p. 41)

O diagnóstico precoce possibilitará a intervenção psicopedagógica aos portadores, em sala de aula com métodos e estratégias adequadas, visando minimizar as consequências futuras da dislexia no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Para FREITAS (2011), alguns aspectos facilitadores poderão ser introduzidos pelo professor como norte no processo acadêmico e como ferramentas de auxílio aos alunos disléxicos, a saber:

A melhor abordagem perante um aluno disléxico é a multissensorial, isto é o professor deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de todos os recursos (visual, auditivo, oral, tátil e cinestésico) disponíveis, desde que tenha consciência e critérios para a utilização;

Perceber e estimular as habilidades de seus alunos, como forma de dar-lhe segurança, melhor autoestima e mecanismos compensatórios, respeitar suas ineficiências procurando auxiliá-lo de forma calma e segura, para que os alunos sintam-se confortáveis em solicitar ajuda ou tirar dúvidas;

Desenvolver o prazer pela leitura, alternando a execução entre professor e aluno, devendo ser criteriosa a escolha dos títulos, levando-se em consideração as possibilidades e interesses das várias faixas etárias;

Trabalhar sempre atividades que ampliem o conhecimento do vocabulário, assim como atividades que estimulem os alunos a escrever;

Explorar seu mundo imaginário e suas habilidades práticas e criativas;

Elogiar sempre que merecido suas produções e manifestações criativas ou de ajuda em sala de aula;

Permitir e incentivar espaço para que outras habilidades dos disléxicos possam se destacar: esportes, manipulação de tecnologia, desenhos, arte em geral, teatro, música, fotografia, etc.;

Importante posicionar o disléxico nas primeiras carteiras e garantir sempre que ele compreendeu a tarefa solicitada;

Monitorar suas anotações e agenda, incentivando-o a utilizar este mecanismo;

Estimular a organização e disciplina para o trabalho;

Ensinar técnicas de estudo, como leitura seletiva, sínteses e mapas mentais ou conceituais;

Desenvolver técnicas mnemônicas que favorecerão armazenagem de fórmulas e conceitos;

Ensinar as regras ortográficas sempre aplicadas à prática, pois quando interiorizadas auxiliarão para codificar os vocábulos;

Permitir a gravação de aulas expositivas, visto que o disléxico apresenta dificuldades para anotar e prestar atenção ao mesmo tempo;

Dar tempo adequado dependendo do trabalho a ser realizado, o disléxico despenderá maior tempo quando o solicitado requerer leitura e escrita de textos ou livros;

Fazer provas orais e fornecer mais tempo para as provas que exijam leitura e escrita;

Garantir que o aluno entendeu os enunciados das questões;

Não descontar pontos por erros e/ou trocas ortográficas, mas trabalhar estas dificuldades com atividades paralelas;

Não exigir do disléxico a leitura em voz alta;

Incentivar o uso de computador para redigir e corretor de textos, estes recursos o auxiliarão no treino da soletração, na ortografia e na orientação espacial;

Possibilitar que o aluno apresente trabalhos de forma criativa se utilizando de outras linguagens não verbais: diagramas, gráficos, gravuras, desenhos, colagens, vídeos, etc.;

Escrita mais adequada na lousa, fazer sínteses, observar a orientação espacial, letra legível, utilizar-se de cores e verificar se a luz que incide sobre a lousa permite boa visibilidade.

HIPERLEXIA

Aprender a ler e a escrever requer apreender como é um determinado sistema de escrita. O que significa que o aprendiz precisa aprender os princípios daquele sistema particular, através da aquisição de conhecimentos sobre seus princípios e habilidades para controle de seus detalhes.

Embora o reconhecimento de palavras não esgote o objetivo da leitura, é uma conquista importante no início da aquisição da leitura e da escrita.

É fato que considerar uma criança, um jovem ou um adulto como alfabetizados vai muito além de uma avaliação sobre a capacidade de reconhecer palavras isoladas. No mínimo há uma expectativa sobre a capacidade de compreensão do que é lido.

Uma das características essenciais do bom leitor é o reconhecimento de palavras de modo automático e autônomo, assim como as dificuldades na leitura são com frequência associadas às dificuldades nesse domínio.

Segundo dados da Associação Americana de Hiperlexia, uma criança pode ser diagnosticada como hiperléxica quando possui as seguintes características: uma precoce habilidade para ler, mais do que poderia ser esperada para sua idade; o desenvolvimento de uma intensa fascinação por letras e números; uma significativa dificuldade para compreender a linguagem falada e comportamento social atípico.

Também em alguns casos apresentam fenômenos de ecolalia e memorização de frases sem significado, além de uma intensa necessidade de manter rotinas, uma hipersensibilidade auditiva, olfativa e tátil, e muitas vezes parecem surdas.

Crianças hiperléxicas são capazes de identificar letras e números por volta dos 18 aos 24 meses e em torno dos três anos já conseguem unir as letras e ler.

Geralmente, quando uma criança consegue ler antes dos 5 anos de idade sem ter recebido lições, isso indica hiperlexia.

Embora as crianças hiperléxicas possuam padrões comportamentais muito similares ao quadro de autismo, entre dois e três anos de idade tendem a perder estas características autistas, à medida que desenvolvem suas habilidades de linguagem.

Daí a aproximação que é feita por alguns autores entre a hiperlexia e o transtorno de Asperger, que por sua vez é considerado um autismo brando de funcionamento elevado.

Os estudos sobre o quadro de hiperlexia revelam que sujeitos que apresentam esse distúrbio conseguem ler fluentemente, mas não compreendem nada do que conseguem ler (FRITH e SNOWLING, 1983 *apud* LOURENÇO, 2012).

A compreensão depende da capacidade de extrair o sentido de um texto, envolvendo tanto o vocabulário quanto estratégias de compreensão, estratégias que permitem ao leitor compreender e analisar textos de um modo cada vez mais refinado. Uma das características essenciais do bom leitor é o reconhecimento de palavras de modo automático e autônomo, assim como as dificuldades na leitura são com frequência associadas às dificuldades nesse domínio. Isso é válido tanto para crianças quanto para adultos (TREIMAN, 2001 *apud* LOURENÇO, 2012).

A leitura realizada de forma automática e autônoma favorece a extração de significado do que é lido, mas também é sabido que nem sempre a compreensão acompanha a leitura.

Por isso a afirmação de alguns autores de que a compreensão seria então o propósito da leitura. O que implica afirmar que, ler não é o mesmo que compreender.

A compreensão não seria uma habilidade desenvolvida necessariamente a partir da leitura ou mesmo estaria intrinsecamente ligada a ela, ou seja, pode-se ler sem compreender, e pode-se compreender sem ler.

Muitos indivíduos que apresentem o quadro de hiperlexia são de forma equivocados, precocemente diagnosticados como portadores de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), pois mostram enorme dificuldade em prestar atenção ao seu redor e não ficam parados ou realizando a mesma tarefa no mesmo lugar ou por muito tempo.

Por outro lado, quando algo lhes chama a atenção de verdade, são capazes de esquecer o mundo e ligarem-se apenas àquilo. São ansiosos e, muitas vezes, por demais sonhadores.

TRATAMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM HIPERLÉXICOS

Crianças hiperléticas costumam ser muito inteligentes, ou no mínimo com inteligência normal. A chave para desenvolver uma criança hiperlética é basicamente desenvolver sua capacidade de leitura.

É importante o tratamento com psicólogos, médicos, fonoaudiólogos. Muito pode ser feito, mas é necessário que os pais e profissionais estejam sempre bem informados e atualizados quanto ao problema.

As crianças hiperléticas fixam-se no simbólico desde o início. Elas aprendem a ler antes de saber falar. Com os bloquinhos de construção, em vez de erguerem torres, formam letras. Essas crianças precisam ser conduzidas à fase mais elementar dos jogos, para pegar experiência concreta.

Precisam aprender a dominar as aptidões que envolvem tocar e sentir o mundo real. Enquanto outras crianças podem descobrir conceitos por si mesmos, através de jogos, a criança hiperlética precisa de demonstrações concretas. Se uma criança puder processar os estímulos que recebe do mundo físico ao seu redor, sua ansiedade diminuirá e a verdadeira aprendizagem começará. Então o problema do desenvolvimento da linguagem poderá, realmente, ser enfrentado.

Os hiperléticos têm processos incomuns de aprendizagem e a compreensão desses processos será apoio para o encontro de da maneira efetiva de transmitir a eles conhecimentos de linguagem e conceitos abstratos.

A estratégia para a aprendizagem dos hiperléticos deve se processar em três fases:

Observação do indivíduo hiperlético para sentir que falhas há no desenvolvimento de sua linguagem;

Compreensão do estilo de aprendizagem do hiperlético;

Criação de atividades, concretas, e específicas, que utilizem o estilo pessoal do indivíduo. (ALMEIDA, 2011, *on line*)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dislexia é um distúrbio específico da aprendizagem, que atinge principalmente a linguagem, se caracterizando pela dificuldade em decodificar palavras simples.

Estudos realizados nas áreas biológicas, lingüísticas, neurológicas, auditivas e visuais sobre esse distúrbio concluem que a síndrome é genética e hereditária.

O desconhecimento do distúrbio disléxico por parte de pais, professores e sociedade torna-se um fardo pesado para a criança disléxica, que se vê sozinha, diante dos desafios apresentados a ela.

Professores com melhor preparo acerca do assunto podem auxiliar os educandos com dislexia, principalmente alertando aos pais e solicitando a intervenção de especialistas, a princípio um Psicopedagogo, e após, a uma equipe interdisciplinar que contará também com Fonoaudiólogo e Psicólogo.

A criança com Dislexia com frequência apresenta problemas emocionais, devido à falta de tratamento psicológico diante dos acontecimentos que a acometem ao longo de seu caminho acadêmico.

Portanto, para se evitar um prejuízo acadêmico e cessarem as frustrações, faz-se necessário um diagnóstico rápido da Dislexia, bem como, um acompanhamento profissional competente, além da orientação familiar e escolar.

Não se faz necessária uma inovação educacional diferente dos parâmetros atuais, mas sim, um estímulo entre alunos, professores e seus familiares para a construção de um conhecimento mais abrangente e participativo, pois cada criança aprende com sua família e com a sociedade a qual pertence e cada grupo familiar tem seu próprio código, sua maneira própria de viver.

É preciso acreditar que todos são capazes de aprender e aguardar que a educação inclusiva possa ser tratada com maior atenção e carinho, pois cada um aprende dentro de seus limites, e os especiais se destacam pela vontade de poder participar deste processo de aprendizagem como todos os outros.

O acolhimento ao aluno disléxico pelas instituições de ensino torna-se imprescindível, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

É nas escolas que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas, assim, o apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e muitas vezes subaproveitada nas escolas, que na maioria das vezes se mostra, competitivas e despreocupadas com a construção de valores e de atitudes morais.

Deve-se investir maciçamente na formação de professores que detenham o conhecimento para a lida com a educação especial, principalmente com a Dislexia.

A Dislexia não possui cura, mas com o devido diagnóstico e tratamento, as crianças disléxicas chegam a ter saltos de desenvolvimento com melhora acentuada.

A Dislexia é um transtorno de aprendizagem, que acomete milhares de crianças no mundo todo. Por isso, diagnosticar, avaliar e tratar a Dislexia, conhecer seu tipo, sua natureza, é dever do Estado e da sociedade, acabando por se fazer um direito de todas as famílias com crianças disléxicas em idade escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual de publicação da American Psychological Association**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, Tânia. **Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula**. 2011. Disponível em: < <http://www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexico-sala-de-aula.htm>>. Acesso em: 07 jan 2023.

FRITH, U. & SNOWLING, M. J. **Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children**. British Journal of Developmental Psychology, 1, 329-342, 1983.

FUNDAÇÃO Brasileira de Dislexia. **Reflexões**. Disponível em: < <http://www.dislexia.com.br/end.htm> > Acesso em 06 jan 2023

GASPARETTO, Elisandra V.; LASCA, Valéria. **Exercite sua mente – Guia prático para aprimoramento da memória, linguagem e raciocínio**. São Paulo: Prestígio Editorial, 2005, p. 18.

HIPERLEXIA. **Sintomas Fundamentais.** 2011. Disponível em: <http://maoamigaong.trix.net/hiperlexia.htm>>. Acesso em 13 jan 2023.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. D. S. **Transtornos da Aprendizagem - Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed. 2006.

SHAYWITZ, Sally. **Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida.** Porto: Porto Editora. 2003.

TELES, P. **Dislexia. Como Identificar? Como Intervir?** Artigo publicado na Revista Portuguesa de Clínica Geral, Novembro/Dezembro 2004, Vol 20, nº 5. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/paul.teles@netcabo.pt>> Acesso em 10 jan 2023.

TREIMAN, R. **Reading.** In M. Aronoff and J. Rees-Miller, Handbook of Linguistics Oxford, England: Blackwell, 2001.

DIFICULDADES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH



Liliâne Aparecida Spadoni

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



Talita Spadoni Piffer

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

RESUMO

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Valorizar o desenvolvimento cognitivo da criança com TDAH é o papel do professor, pois esta criança não processa as informações da mesma maneira do que as que não têm TDAH, cabendo assim ao professor diminuir a distância e a diferença que se estabelece entre os mesmos dentro de sala de aula. Conforme Mattos (2007), o professor deve dar um tratamento diferenciado para este aluno, a fim de aumentar suas chances de ser bem-sucedido apesar de seus déficits.

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

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

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

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

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

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

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

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

No decorrer da história, o TDAH foi provavelmente o fator clínico que provocou grande número de publicações na literatura direcionado para problemas psicossociais da criança e do adolescente. Basta uma criança não se enquadrar nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade de bom comportamento, ou que ela seja, ainda, precoce demais ou inquieta e bagunceira. Para ser rotulada de “criança hiperativa”, porém nem

sempre é assim, existe certo critério de avaliação para que se chegue a um diagnóstico.

Historicamente o médico grego Galen foi um dos primeiros profissionais a prescrever ópio para impaciência, inquietação e cólicas infantis. Por volta de 1890 médicos trabalhavam com pessoas que apresentavam dano cerebral e sintomas de desatenção, impaciência e inquietação, como também com um modelo similar de conduta exibido por indivíduos retardados sem história de traumas. Eles formularam a hipótese 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 irá se desenvolver todo o universo TDAH, que muitas vezes oscila entre o universo da plenitude criativa e da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2014, p.20).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido objeto de discussão entre educadores e profissionais da área clínica e psicológica infantil. Visto

que as queixas frequentes dos pais e professores são sempre as mesmas, crianças desatentas, inquietas e desorganizadas, com dificuldade de se concentrar e de obedecer a regras.

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

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

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

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

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

Silva (2014, p.24):

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

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

Segundo Antunes (2003, p.21)

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

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

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

- Desatenção e distração: A criança possui dificuldades para realizar tarefas e prestar atenção necessária nas explicações. Percebem que se for atividades desinteressantes, a criança desligara e manterá a atenção em qualquer outra coisa que lhe mais envolve.
- Superexcitação e atividade excessiva: São ações que estão ligadas ao emocional, sendo muito excessivas e intensas, onde tem dificuldades para controlar o seu corpo em situações que necessitem ficar em silêncio ou sentadas.
- Impulsividade: São dificuldades que a criança tem de pensar antes de agir. Como comentou o autor e pesquisador Dr. Russel Barkley que elas possuem muitas dificuldades para compreender regras.
- Dificuldade com frustrações: São dificuldades para trabalhar contextos extensos em curto prazo. Situações diferenciadas de sua potencialidade mental e física provocam na pessoa com TDAH comportamento inadequado que pode irritar os

responsáveis quando desconhecem as características deste transtorno.

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

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

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

Mattos (2007, p.35) pontua que:

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

As cobranças tanto dos pais como dos professores, quando são feitas sem o conhecimento das dificuldades apresentadas por esses indivíduos com o transtorno, não traz nenhum benefício. Ao contrário, só vem reforçar a visão negativa e pessimista que esse faz de si mesmo. Deste modo, diversos problemas interferem na aprendizagem do aluno com TDAH, visto que seu rendimento escolar pode ser afetado devido à depressão e ansiedade manifestadas ou a falta de interesse e desânimo perante o aprendizado e até mesmo em relação a brincadeiras e jogos.

Para Teixeira (2011, p.34):

A depressão é um transtorno comportamental que também acomete crianças e adolescentes. Os principais sintomas são a tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido, contudo, é comumente observado um humor irritável ou instável [...]

apresenta dificuldade em divertir se queixando de estar entediada e “sem nada para fazer” e pode rejeitar o envolvimento com outras crianças preferindo atividades solidárias.

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

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

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

CAUSAS DA HIPERATIVIDADE

Ao decorrer dos anos diversos estudos foram realizados e muitas foram às causas apresentadas. No início do século XX, quando iniciaram os primeiros estudos sobre esse transtorno concluiu-se que essas manifestações comportamentais estavam associadas a uma anterior “encefalite”, associada a uma gripe forte, e, posteriormente, foi constatado um dano cerebral mínimo, denominado de “disfunção cerebral mínima” causada, talvez, por intoxicação por chumbo, por traumas antes ou durante o parto, ou por infecções cerebrais. Já nas últimas décadas do século XX, o avanço científico e tecnológico proporcionou discussões mais significativas sobre as causas do TDAH e como bem exemplifica Marzocchi (2004, p. 44):

Desde a metade da década de 1980, os conhecimentos científicos sobre o conhecimento do cérebro e suas relações sobre o

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

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

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

Para Goldstein (1996, p.66):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OS SINTOMAS DO TDAH

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

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

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

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

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

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

Como bem comenta Silva (2014):

- Problemas de conduta: passando rapidamente do riso às lágrimas. Seu humor e desempenho são geralmente variáveis e imprevisíveis, podendo apresentar características de forte oposição e desafio;
- Implicações emocionais: como hipersensibilidade, baixa autoestima e baixa tolerância à frustração.
- Problemas de socialização: tendo dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais, por não aceitar crítica conselho ou ajuda e ser, muitas vezes, tirana;
- Problemas familiares: em consequência das insatisfações e pressões por parte do adulto, pela inadequação do comportamento da criança.
- Comprometimento de Habilidades Cognitivas: apresenta dificuldade em se organizar e organizar seu material, de resolver problemas que exigem concentração, atenção e raciocínio, compromete o desenvolvimento da linguagem, estando algumas vezes sob o risco de portar dislexia, discografia ou discalculia.

- Problemas Neurológicos: nesse caso a criança apresenta dificuldade na coordenação motora, sendo assim desajeitada ao andar, ao se sentar e ao realizar qualquer que seja a atividade, tem impersistência motora que é a incapacidade de manter determinada postura ou posição por um longo tempo, apresentam sincinesias frequentes, distúrbios da fala, dificuldades gnósticas, inclusive no esquema corporal, e práticas.

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

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

HIPERATIVIDADE: PROGNÓSTICO E DIAGNÓSTICO

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

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

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

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

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

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

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

O processo de avaliação de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é feito em partes, primeiramente coleta-se dados com a família, principalmente com os pais, com a criança e também com o professor, fazendo um levantamento da situação sobre os aspectos preocupantes do comportamento da criança comparando-os com o de outras crianças da mesma faixa etária, fazendo-se

assim um prognóstico do indivíduo, definindo assim a gravidade da situação. O prognóstico se torna pior e mais preocupante quando há comorbidade.

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

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

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

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

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

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

Como exemplifica 4º DSM (1994) são usados instrumentos como teste Wisconsin de classificação de cartas, que favorece para verificar a flexibilidade mental intelectual, sua aplicação é individual, e vai dos 6 anos e meio aos 18 anos; o WAISIII -

Mas específico para adultos, por isso é chamado Escala de Inteligência; o Wechsler para Adultos, uma vez que avaliam a escala de memória, e também é aplicado individualmente e o WISC III - Esse é específico para crianças entre 6 e 16 anos chamado de Escala de Inteligência Wechsler para Crianças e tanto este quanto o do adulto não avaliam só a memória mais aspectos intelectuais entre outros.

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

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

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

O TRATAMENTO DO TDAH

Mesmo que haja um bom diagnóstico seguindo todos os pressupostos citados, de nada adiantará se ele não vier seguido de um tratamento e de uma intervenção

terapêutica que procure reduzir a gravidade dos sintomas, facilitando a adequação da vida da criança à sociedade a qual ela está inserida. Sendo que o principal objetivo dessa intervenção não é acabar com esses sintomas, mas sim de adequá-los as situações cotidianas para que o paciente consiga realmente ter uma boa relação interpessoal.

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

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

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

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

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

Dessa forma o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH envolve medicamentos como estimulantes e antidepressivos, sendo o mais indicado o metilfenidato, uma vez que ajudam a controlar os impulsos da hiperatividade assim como estimular o poder de concentração dos indivíduos com esse tipo de

problema. Porém não há muitos estudos sobre o uso desses tipos medicamentos no tratamento da TDAH, estudiosos como Silva (2014) que acredita ser relevante o uso deste medicamento (metilfenidato) por considerar que ele não causa dependência. França (2012), alerta que o uso desse medicamento pode causar reações adversas como nervosismo, insônia, anorexia assim como não há estudos suficientes sobre seu efeito mentais e comportamentais nas crianças.

Apesar de haver essas controvérsias entre vários autores o que fica claro é que o uso de medicamentos ajuda a controlar os sintomas da hiperatividade, sendo receitados sobre prescrição médica depois de uma longa avaliação diagnóstica, 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 indivíduo 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 visam uma auto-regulação dos comportamentos indesejáveis provocados pela hiperatividade, onde o sujeito aprende com reforço constante a pensar antes de agir, buscando um autocontrole de suas ações. Conforme Reinecke et al. (1999), a intervenção psicoterápica cognitivo-comportamental pode ser dividida em abordagem de cunho cognitivista e baseada na análise do comportamento. Dentro do primeiro enfoque, a intervenção terapêutica baseia-se em que os pensamentos são a causa dos comportamentos, buscando-se interferir nos primeiros para se alcançar efetivas mudanças nos segundos.

Assim, podem-se utilizar técnicas de autoinstrução e de resolução de problemas. Já nas técnicas de análise do comportamento ou uso de contingências, parte-se do princípio de que o comportamento é função de eventos ambientais e encadeamento de estímulos/respostas. Logo, uma mudança no comportamento de um indivíduo envolve,

necessariamente, alterações de todo um encadeamento comportamental. São exemplos deste grupo de procedimentos, técnicas de autocontrole, auto-monitoramento, auto-avaliação com auto-reforço e treinamento de correspondência.

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

PROBLEMAS APRESENTADOS EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS COM A CRIANÇA, OS PAIS E O PROFESSOR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante de uma criança hiperativa os pais assim como professores precisam de orientações, uma vez que as características dos problemas podem levar a posturas e atitudes errôneas de ambas as partes como punições severas de acordo com os comportamentos desagradáveis no ambiente à criança estão inseridas, ou ser permissivos demais diante das ações das mesmas. O comportamento hiperativo e

impulsivo força muitas vezes os pais a reagirem de forma rápida e impensada, nesse sentido, é fundamental que eles exercitem a observação e o treino do pensar antes de agir (FACION, 2007).

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

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

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

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

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

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

estabelecer regras; uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante disso, só cabe ao professor, assumir o seu grande desafio de lidar com um aluno ou alunos que apresentam o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH de forma reflexiva e consciente do problema para poder trabalhar de forma condizente com esse aluno e assim favorecer o aprendizado e a harmonia durante a aula e o primeiro passo, de acordo com Benczik (2000b), a aquisição de conhecimento é primordial para auxiliar o aluno e ajudá-lo a desenvolver seu verdadeiro potencial.

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

estratégias de tratamento que ajudem a sanar ou minimizar os sintomas apresentados pelo transtorno.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

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

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

Segundo Mattos (2007, p.12):

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

Neste contexto, a escola torna-se um desafio para a criança com TDAH, pois esta exige que o aluno fique parado durante as aulas e, ao mesmo tempo, que mantenha a atenção e concentração em temas que por muitas vezes considera desinteressante.

Segundo Barkley (2002, p.108), “aproximadamente 35% das crianças com TDAH abandonam a escola antes de concluí-la. Seus níveis de conquistas acadêmicas nos testes padrão estão bem abaixo do normal, em matemática, leitura e ortografia”. Para Phelan (2005) uma criança com TDAH tem grande dificuldade diante da demanda da escola e ressalta que dificilmente esta criança concluirá seus estudos sem acompanhamento médico e psicológico.

O aluno com TDAH representa sério problema no contexto escolar, visto que ele não acompanha o rendimento apresentado por seus colegas, pois seu tempo de concentração e absorção do conteúdo é diferente dos demais, gerando conflito no processo de ensino e aprendizagem. A criança nesta condição sente-se excluída e desvalorizada diante das outras ditas normais, pois carece de atenção especial por parte dos professores e está sempre em desvantagem em relação aos demais, o que gera uma profunda frustração e desânimo. Conforme Antunes (2003, p.23-24), “com enorme dificuldade para trabalhar objetivos em longo prazo, sofre dolorosas comparações com crianças normais, que sinceramente admira, mas que não pode acompanhar”.

A capacidade de direcionar e manter a atenção focalizada, ou seja, de concentrar-se, é fundamental para o direcionamento de nossas ações conscientes quer seja para a elaboração de uma atividade mental ou para o adequado desempenho de ações de natureza sensório motoras em que se busca compreender e aprender com o que está ao nosso redor, ao mesmo tempo em que refletimos e agimos de maneira adequada em diferentes situações (NETO; MELLO, 2010, p.113).

No que diz respeito à criança com TDAH, sabe-se que seu desempenho acadêmico é baixo comparado aos outros alunos sem TDAH, apresenta baixa tolerância à frustração, culpabiliza os outros por seus fracassos, manifesta mudanças repentinas de humor e fala em excesso, o que torna difícil o controle dentro da sala de aula sem que prejudique os demais.

Conforme Antunes (2003, p.47):

Um olhar sereno ajuda a tirar a criança de seus devaneios, ou propiciar-lhe a liberdade para fazer perguntas. Ainda que estas não apareçam, olhos nos olhos oferecem segurança. Como muitas crianças com o transtorno aprendem melhor visualmente que através da voz, sempre que puder escreva ou desenhe o que falou os planos que ajudou - a construir.

A criança com TDAH é, geralmente, confusa, desorganizada e esquecida e, ainda, tem dificuldade em cumprir tarefas, principalmente quando são estipuladas em longo prazo. Visto essas dificuldades, Barkley (2002, p.249), afirma que “regras e instruções devem ser claras e breves e representadas fisicamente sob forma de cartazes, listas e outros lembretes visuais. Acreditar na memória da criança em lembretes verbais geralmente não funciona”.

Neste contexto, o professor necessita estar preparado e com conhecimento necessário sobre as implicações do TDAH na vida escolar do aluno, para intervir de forma adequada e positiva que beneficie a aprendizagem de todos os alunos, pois

sendo o mediador em sala, o professor é o responsável por todo o processo. Assim, compreende-se que não existe uma forma certa de trabalhar com os mais variados tipos de alunos, o professor deve sempre buscar por métodos e técnicas adequadas.

É HIPERATIVIDADE OU INDISCIPLINA?

No ambiente escolar mais especificamente em sala de aula é muito comum professores confundirem alunos com déficit de atenção e hiperatividade com problemas indisciplinados e vice-versa, isso acontece devido a semelhanças entre ambos, uma vez que alunos indisciplinados também apresentam-se inquietos e desatentos às aulas por diversos fatores que podem ser externos ao ambiente escolar como problemas familiares e sociais ou com a comunidade a qual estão inseridos, ou internos a escola como a não adequação e adaptação do educando com a dinâmica do espaço educativo devido à própria organização da escola e principalmente a prática docente exercida pelo professor responsável. Provocando assim, comportamentos inadequados para um bom convívio e um melhor rendimento no processo de ensino aprendizagem.

Então a escola tem que estar atenta a esses fatores para poder reformular seu trabalho de maneira consciente tendo em vista os possíveis problemas que podem surgir no espaço escolar e dentre esses a indisciplina e alunos com TDAH. Caeiro e Delgado (2005, p. 35) dizem que “as propostas sistematicamente desinvestimento pela monotonia que acarretam potencializando comportamento perturbador”, ou seja, se a metodologia e até mesmo a postura utilizada pelo professor não for interessante para os educandos estes podem desencadear comportamentos indisciplinados ou de déficit de atenção e hiperatividade de maneira temporária e passando por avaliações e acabarem sendo rotulados como hiperativos.

De certa maneira alunos com esse tipo de distúrbio demonstram comportamentos e atitudes indisciplinados, uma vez que não conseguem ficar parados prestando atenção na aula, tendo dificuldade em aprender, falam alto e em momentos inadequados, estão propícias a mexer e quebrar coisas, desrespeitam as ordens estabelecidas pelos adultos seja na escola, em casa ou em outros ambientes sociais, e mantêm um padrão de inquietação constante o dia inteiro.

Para Topczewski (1999), é preciso entender que a hiperatividade é caracterizada pela atividade interrupta, ou seja, o indivíduo está ativo vinte e quatro horas por dia, até mesmo dormindo com sono agitado e sua atividade chega à exaustão. E apesar de exausto, ainda continua com a necessidade de estar em atividade, mesmo que o corpo não aguente, a mente continua em ação. Além de ser um transtorno que advém de

uma alteração no cérebro que influencia na capacidade de prestar atenção, ter memória, autocontrole, organização e planejamento.

Goldstein (1996, p. 66), afirma que:

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

Dessa forma, a escola e mais especificamente o professor devem estar constantemente ligados para perceber como os alunos estão procedendo durante o processo de ensino aprendizagem, pois é na sala de aula que esses tipos de problemas podem desencadear com mais frequência e destaque, uma vez que é nesse espaço onde as crianças vão ter que lidar com novas regras e posturas para que aprendam não só os conhecimentos científicos sistematizados, mas também a conviver e a socializar com a diversidade cultural, social e humana que os rodeiam, cabe então ao professor desenvolver uma prática educativa condizentes com os interesses dos educandos para que possa perceber com mais clareza alunos que possivelmente possam estar apresentando um déficit de atenção e hiperatividade e/ ou são apenas indisciplinados.

Um aluno indisciplinado compreende bem as regras e posturas adotadas, restringindo-se aqui a escola, mas por alguma razão que pode ser familiar, educacional ou social demonstra maus comportamentos, é como se fosse uma maneira de chamar a atenção para algum problema, e isso repercute de maneira constante em sala de aula, deixando professores muitas das vezes sem saber o que fazer para reverter esse quadro, já os que apresentam o distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade é algo que levam a comportamentos indisciplinados, mas com uma proporção maior uma vez que estão relacionados a aspectos biológicos, onde alunos que apresentam esse tipo de problema não conseguem fixar de maneira respectiva e condizente a linguagem e memória por isso demonstram dificuldades em aprender e a cumprir regras.

Barkley (2002), diz que o maior problema das crianças com TDAH é a dificuldade em inibir e controlar o comportamento, eles não se beneficiam com advertências sobre o que ocorreu mais tarde, baseando seu comportamento no momento presente, sem planejamentos futuros. Geralmente apresentam lentidão no entendimento linguístico, matemático e no raciocínio moral.

Entretanto fica claro a importância do professor conhecer o aluno como um todo e desenvolver o seu trabalho de maneira significativa e consciente dos diversos problemas que podem surgir em sala de aula, o professor não pode rotular alunos de hiperativos ou apenas de indisciplinados sem ter o conhecimento necessário sobre dados problemas, uma vez que quando algo ultrapassa a normalidade dentro de uma sala de aula é preciso buscar ajuda de outros profissionais mais especializados no assunto para que em parceria possam trabalhar em prol do aprendizado e bem estar desses alunos.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

A escola tem uma função que ultrapassa a mera formação cognitiva dos sujeitos sociais; onde os professores ocupam uma posição importantíssima por está diretamente ligado ao processo que põem em prática a educação sistematizada e aos sujeitos que vão recebe- lá, ou seja, o professor hoje não é um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional polivalente em sua pratica, uma vez que tem que lidar com diversas questões e problemas em sala de aula. Por isso além de ter o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso ter a compreensão reflexiva e crítica a respeito de diversas questões que envolvem o contexto de sala de aula como a condição familiar, cultural, social, física, cognitiva e psicológica dos educandos.

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

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

Claro que o professor não fará o diagnóstico e estabelecerá o problema e o tratamento, mas ajudará neste, uma vez que por meio de suas observações, diálogo com os pais, pesquisas, e com o suporte de outros profissionais especializados no assunto, poderá encaminhar o aluno para uma avaliação mais detalhada e específica com outros profissionais da área educativa e médica que tratam desse transtorno, esses darão o parecer final e caso identifique o problema o aluno passará por um tratamento especializado; assim o professor buscará com o auxílio da parte pedagógica metodologias que favoreçam o aprendizado desse aluno. Como coloca Rief e Heimburge (2000) é incontestável a importância do professor no diagnóstico da TDAH, entretanto não caberá ao professor diagnosticar e sim compartilhar com outros profissionais as observações, as intervenções adotadas em sala de aula e as preocupações a respeito dos alunos.

O professor que se propõe a trabalhar com o aluno que apresenta o TDAH deverá ser capaz de adaptar as estratégias de ensino ao estilo de aprendizagem e as necessidades das crianças, buscando sempre atividades que motivem e despertem os seus interesses (MATTOS, 2007).

Não há uma receita pronta de estratégias e técnicas de atividades e maneiras do professor lidar com um aluno com esse transtorno, uma vez que não existe cura, mas apenas orientações que poderão ser utilizadas e até adaptadas segundo o aluno e a realidade escolar, tendo em vista minimizar as consequências do transtorno, e para isso é preciso o professor trabalhar dentro das dificuldades, possibilidades e limitações desses alunos.

É importante também que o professor tenha cuidados com a forma como se dirige a essas crianças, pois professores autoritários, pessimistas, temperamentais, desorganizados, entre outros não vão conseguir trabalhar com alunos com TDAH, uma vez que essas posturas confrontam o mesmo e o deixam inseguros e com um olhar negativo de que não são capazes de reverter ou minimizar suas dificuldades perante o problema, sendo assim uma péssima influência para esses alunos.

Benczik (2000b) acredita que o estilo de professor que mais se aproxima é aquele que se revela: democrático, solícito compreensivo, otimista, amigo, capaz de dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não demonstrando raiva ou insultando o aluno, bem organizado e flexível e que tenha capacidade para manejar os vários tipos de tarefas, revelando criatividade.

Contudo, o professor que tem em sua sala de aula um aluno com TDAH tem um grande desafio e o primeiro passo é conhecer esse tipo de problema, suas características, sintomas, dificuldades e limitações; conhecer o aluno(s) em sua

realidade e buscar suporte em outros profissionais que entendam e que possam dar orientações sobre o assunto assim como a família. Dessa forma o professor vai se sentir seguro para adequar e adaptar metodologias, técnicas e atividades, bem como as intervenções necessárias de acordo com o transtorno, visando o aprendizado e a minimização dos sintomas causados por esse transtorno.

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE COM ALUNOS COM TDAH

É importante que os professores compreendam o TDAH, para que haja uma reflexão sobre as reais características desse transtorno e suas consequências evitando que alguns alunos recebam rótulos devido a seu comportamento e dificulte principalmente o seu desenvolvimento e a aprendizagem, cabendo ao professor criar concepções capazes de compreender a situação, estabelecendo assim metodologias capazes de alcançar os objetivos almejados e não aceitar o termo hiperatividade sem se questionar sobre a construção social do conceito e sem refletir seu papel, enquanto agente de transformação do espaço escolar.

O movimento inclusivo na educação trouxe mudanças significativas, oferecendo cursos preparatórios para os professores sobre diversas deficiências, que visam atender a essa demanda, são apresentadas informações científicas e sugestões de interações sociais que auxiliam os saberes pedagógicos dos professores para que estes possam gerar mudanças no trabalho docente.

Dessa forma 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 à 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 prática 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 está 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 diálogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

Compreende-se que é no ambiente escolar que começam a se revelar as habilidades dos alunos, sendo, assim, um lugar diferenciador e propiciador do potencial do ser humano. As dificuldades individuais devem, também, ser consideradas, a fim de que seja possível propor um método e conduta específica voltada ao ensino do aluno, para a superação de tal problemática.

Neste contexto, Mattos (2007, p.110), afirma que:

O professor tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e as necessidades da criança. Se ela aprende matemática melhor em jogos, então o professor ideal é aquele que consegue produzir uma variedade de jogos matemáticos interessantes.

Portanto, o olhar do professor para o aluno com TDAH necessita ser diferenciado, considerando as dificuldades da criança e sem subestimar sua inteligência. E, ainda, procurar por alternativas junto à equipe pedagógica que possam reforçar e aproveitar os interesses e habilidades do aluno, visto que a criança com TDAH é muito criativa e desenvolve bem atividades que gosta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, notou-se que não é fácil trabalhar com crianças que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Verifica-se que a escola nem sempre está preparada de forma adequada para receber esta criança com e as metodologias de ensino empregadas nem sempre se ajustam às necessidades

destes alunos, pois são crianças que dispersam com muita facilidade, são agitados e não conseguem focar sua atenção por muito tempo.

Diante das dificuldades apresentadas por esses alunos, a escola deve procurar ajustar seu método de ensino de forma que chame a atenção desses, tornando a rotina escolar mais atraente e motivadora, a fim de que possam cumprir com suas obrigações.

Percebe-se, também, que é essencial um bom relacionamento entre professor/aluno/família, para que todos possam estar atentos às dificuldades do aluno.

Muitas vezes o que se percebe, é que os profissionais envolvidos com alunos com TDAH têm pouco ou superficial conhecimento, deixando a desejar quanto a métodos adequados voltados às necessidades dos mesmos. Tal falta de capacitação acaba por gerar equívocos quanto ao diagnóstico dessas crianças, pois eles não diferenciam se o aluno é indisciplinado ou possui tal transtorno. Dessa forma, verificou-se que as famílias se preocupam com as dificuldades apresentadas por seus filhos e procuram tratamento adequado com reforço pedagógico para suprir estes déficits.

Portanto, compreende que nem todas as crianças que apresentam comportamentos que não se enquadra nas regras estabelecidas pela sociedade são necessariamente hiperativas, pois elas devem ser observadas e encaminhadas para diagnóstico e tratamento adequado ao quadro que apresentam. Essas condutas evitam, em parte, a rotulação e a discriminação, pois apesar de seus déficits são crianças inteligentes e que apresentam muitas outras habilidades. Conclui-se que é necessário que elas sejam cuidadas, para que se desenvolvam o máximo possível e que sua aprendizagem se desenvolva de modo satisfatório em todas as áreas.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para o meio acadêmico e a profissionais da área da educação, visando à importância de identificar e encaminhar de forma adequada o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, proporcionando-lhes condições satisfatórias para sua formação intelectual, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Miopia da atenção**: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

BARKLEY, Russel A. **Déficit de Atenção e Hiperatividade**: um manual para diagnóstico e tratamento. New York, 1990.

_____. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Atualização diagnóstica e terapeuta: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

_____. **Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – versão para professores**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9394, de Dezembro de 1996.

BRIOSO, Angeles; SARRIÁ Encarnación. **Distúrbios de Comportamento**. In. COLL, Cezar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. DOMINGUES, Marcos A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.3, cap.10, p.160-164.

CAEIRO, J. ; DELGADO, P. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CIA, Fabiana. et al. **Habilidades sociais das mães e envolvimento com os filhos: um estudo correlacional**. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v.24, n.1, Campinas, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v24n1/v24n1a01.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para professores e profissionais da saúde**. São Paulo. Lemos, 2003.

DSM- IV – TR. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FACION, José Raimundo. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva: Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FRANCA, Maria Thereza de Barros. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): ampliando o entendimento**. J. psicanal., São Paulo, v. 45, n. 82, p. 191-207, jun./2012.

GARFINKEL, Carlson Weller et al. **Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GOLDSTEIN, Sam, **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 2. ed. São Paulo, Papyrus, 1996.

GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência á distração: identificação e gerência do distúrbio de déficit de atenção (DDA) da infância á vida adulta.** Trad. André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KOCH, Alice Sibille; 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.

ATIVIDADE LÚDICA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO O FAZ DE CONTA



Mônica de Fátima Baptista

Especialista na Área de Educação em Psicopedagogia, Educação infantil, Educação musical, Alfabetização e letramento, Ludo pedagogia, Pedagogia Sistêmica, Gestão e mediação de conflitos, ABA "Análise do comportamento aplicado ao autismo".



Eliana Guedes de Melo

Especialista na Área de Educação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e ABA Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.



Elislaine Aparecida Peres Legaspe

Especialista na Área de Psicomotricidade, Alfabetização e letramento, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e ABA Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.

RESUMO

A criança passa por vários estágios de desenvolvimento e cada fase traz novas experiências de movimentos e possibilidades de comunicação e aprendizado. O universo lúdico, neste contexto, pode contribuir para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira saudável e prazerosa, pois seu caráter educativo está inserido às brincadeiras, jogos e o faz de conta, ou seja, o uso da imaginação e criação. O presente estudo, de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo apresentar algumas características da atividade lúdica no processo de desenvolvimento da primeira infância. O que importa na atividade lúdica é a ação, o movimento de fantasia e de

realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro.

INRODUÇÃO

O brincar é o principal modo de expressão da infância e uma das atividades mais importantes para que a criança se constitua como sujeito da cultura. Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer.

Do ponto de vista da inteligência, Piaget aponta períodos de desenvolvimento, tais como: sensório motor (fase da latência), simbólico (primeira infância) e operatório concreto. O presente estudo se utilizará apenas da primeira infância onde, além da incorporação do período anterior, a linguagem e a representação mental começa a fazer parte da vida da criança com maior intensidade, ou seja, a criança começa a fazer e também a compreender. (FREIRE, 1997).

Nessa perspectiva, este estudo, que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, tem como objetivo apresentar algumas características importantes da atividade lúdica no processo de desenvolvimento da primeira infância.

É importante ressaltar que o lúdico pode proporcionar um desenvolvimento sábio harmonioso, que o brinquedo é objeto concreto da brincadeira e envolve a afetividade, convívio social e operação mental facilitando a apreensão da realidade (KISHIMOTO, 2010).

As crianças, quando vão à escola pela primeira vez, geralmente se traumatizam e acabam chorando por vários dias, devido à separação das coisas e pessoas. Acreditam que a escola, por ser um local fechado, perde a liberdade com o passar dos dias, vão se acostumando com o ambiente, fazem amigos e acabam se divertindo com as brincadeiras, quando lhe é permitido (FREIRE, 1997).

Entretanto, existem muitas escolas que não veem a importância do brinquedo e a atividade lúdica para a criança, achando que só a alfabetização é importante. De acordo com FREIRE (1997 p 20). “De que nada vale esse enorme esforço para alfabetização se a aprendizagem não foi significativa. E o significado, nessa primeira fase de vida depende, mais do que qualquer outra, da ação corporal”. KISHIMOTO (2000), afirma que, enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na brincadeira também que se selam parcerias, porém o aprendizado não deve estar presente só na escola, mas também como parte do dia-a-dia, na medida em que a criança progride em

seu desenvolvimento e amadurecimento é necessário que ela manifeste o que é próprio de cada etapa de sua vida. Segundo o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL (1998), para a Educação Infantil, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico necessário que a criança brinque, tenha prazer para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importante tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p. 22).

Para PIAGET (1971) a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar permitem o desenvolvimento da mesma. Porém a fim de contribuir com esse desenvolvimento a escola deve estabelecer um ambiente onde a criança interaja e troque conhecimento a partir de sua realidade.

A escola ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar bom conceito de mundo em que a afetividade, a sociabilidade e a criatividade serão estimuladas.

Pode-se dizer que a atividade lúdica, o jogo, permite liberdade de ação, naturalidade e prazer que raramente são encontrados em outra atividade escolar. O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente o sucesso pedagógico, como também à formação do cidadão. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança, estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas.

O desenvolvimento motor sofre grande influência do meio social e biológico, podendo sofrer alterações durante o seu processo. Sabe-se que a escola é um dos locais de oferta de espaço adequado para o desenvolvimento motor da criança, visto que o brincar significa o meio mais importante para as aprendizagens dos pequenos (GALLAHUE E OZMUN, 2005, p.72).

VYGOTSKY (1998) atribuiu relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, mostrando que é no brincar, jogar que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança por meio da brincadeira constrói seu próprio pensamento e o faz de conta desenvolve sua criatividade.

Assim a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são essenciais no desenvolvimento e na educação da criança, uma vez que partindo do pressuposto de

que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo á sua volta, assimilando experiências, informações e assim, incorporando valores.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento humano constitui-se do estudo científico de como as pessoas se transformam no decorrer da sua vida, e também das características que nelas permanecem estáveis durante toda a vida em todos os domínios do desenvolvimento, a saber, o cognitivo, o emocional, o moral, o psicossocial e psicosssexual, o neurológico e psicomotor e o linguístico (Papalia; Feldman, 2013).

Uma das maneiras de observar como se dá os conhecimentos acerca do desenvolvimento na infância, é observá-la e registrá-la a fim de ter uma maior percepção das fases do desenvolvimento infantil. Assim, é possível observar o padrão esperado e a ocorrência de algum atraso mais acentuado.

O desenvolvimento infantil é uma sequência de transformações progressivas que ocorrem nos domínios dos campos cognitivo, sócio emocional, motor e de comportamento. Durante os primeiros anos de vida, ocorre a aquisição de habilidades nos diferentes domínios do desenvolvimento. Assim, a primeira infância é uma fase de grande importância para o desenvolvimento da criança (Santos et al., 2016). Deste modo, é necessário conhecer as fases do desenvolvimento infantil e suas peculiaridades.

As etapas do desenvolvimento cognitivo foram classificadas segundo as observações e relatos de Piaget, que as classificou em: período sensório-motor (do nascimento até os dois anos aproximadamente), período pré-operatório ou inteligência simbólica (de 2 aos 7-8 anos), período operatório concreto (de 7-8 a 11-12 anos) e período operatório formal (a partir de 12 anos, com equilíbrio entre 14-15 anos).

No período sensório-motor, de acordo com La Taille (2003), Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica. De acordo com a tese piagetiana, "a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção), com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das ações, em uma forma de onipotência". No recém-nascido, portanto, as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Assim sendo, o universo que circunda a criança é conquistado mediante a percepção e os movimentos dos pequenos. Segundo Sampaio (2011), esse período estende-se até o aparecimento da linguagem, que

acontece por volta dos 18 meses a 2 anos. O período é chamado assim, porque existe uma coordenação sensório-motora da ação, com base na evolução da percepção e da motricidade.

No período pré-operatório, o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica. Em Piaget, é neste período que se dá a emergência da linguagem. Visca (1991, apud Sampaio, 2011, p. 43) explica que nesse estágio, já há uma representação ou simbolização. A mera ação motriz própria da etapa anterior interioriza-se e transforma-se em pensamento. Existe nesse estágio uma distinção entre significante (imitação, desenho, imagem mental, jogo, palavra) e significado (situação evocada, objeto representado).

Já no período operatório concreto, a criança começa a lidar com conceitos como os números e estabelece relações. Esse estágio passa a manifestar-se de modo mais evidente o que coincide com o início do Ensino Fundamental. É caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. Dessa forma, objetos e pessoas passam a ser mais bem explorados nas interações das crianças. Inicia-se a capacidade de a criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vistas diferentes e de cooperação com os outros. Trabalhos em grupos tornam-se possíveis sem a perda da autonomia pessoal (Goulart, 2007).

Em relação ao período operatório formal, a criança amplia as capacidades conquistadas na fase anterior e consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e, por meio deles, executar operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Rappaport (1981, p. 74) afirma que a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)". A dedução lógica, agora, não se efetua mais sobre o real percebido, mas sobre hipóteses.

É de suma importância tanto para o contexto escolar quanto para o familiar, o reconhecimento das etapas do desenvolvimento da criança. O desrespeito às etapas de desenvolvimento, antecipando conteúdos que ainda não são próprios da idade cognitiva, poderá ocasionar rupturas no processo de desenvolvimento da criança.

e acordo com Alves (2008), Psicomotricidade é toda ação realizada pelo indivíduo que representa as suas necessidades e permite a sua relação com os demais. O bom desenvolvimento psicomotor é importante para fazer com que a criança melhore seu desempenho escolar e crie confiança em si, aprimorando sua autoestima. Alves (2008) ainda afirma que cada criança é única. Embora o desenvolvimento seja comum a todos, o meio em que vivemos influencia esse processo, fazendo com que

crianças da mesma idade se comportem de maneiras diferentes, porque cada criança é única e tem desenvolvimentos diferentes.

Para Le Boulch (1987), na Educação Infantil, a educação psicomotora possui papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, promovendo um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividades psicomotoras asseguram a noção espacial e o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade de movimento. Sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se necessária no processo global de aprendizagem. Isso traz à criança habilidades necessárias para o jogo e para a brincadeira.

A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

"A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar" (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê." (Vygotsky, 1998, p. 127).

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha (Cerisara, 2002).

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (Cerisara, 2002). As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas (Meira, 2003).

Vygotsky (1998) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 97).

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998). Entretanto, Vygotsky chama a atenção quando afirma que definir "o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, é incorreto" (p. 105), porque para ele, muitas atividades dão à criança prazeres mais intensos que a brincadeira: por exemplo, uma chupeta para um bebê mesmo que isso não leve à saciação da fome. Ele destaca, ainda, que há brincadeiras em que a própria atividade não é tão agradável, como as que só agradam às crianças (entre cinco e seis anos de idade) se elas considerarem o resultado interessante. Os jogos esportivos podem ser outro exemplo (não apenas os esportes atléticos, mas os que têm como regra, ganhadores e perdedores). Estes são frequentemente acompanhados de desprazer

para a criança que não alcança o resultado favorável, isto é, aquela que perde a partida.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz de conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes. Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância como comunicação integrada, ou seja, o faz-de-conta é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar (Oliveira, 1996). Piaget (1978), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira de faz-de-conta:

"está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (p.76).

Neste sentido, ele diz que o pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso e maleável para comunicar um conjunto de ideias, então, o símbolo assume a função de mediador, dando oportunidade à criança de expressar seu pensamento.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz de conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem o faz-de-conta como atividade muito importante para o desenvolvimento.

Recentemente, estudiosos têm argumentado que o faz-de-conta não é apenas atividade representativa, mas metarepresentativa. A teoria da mente se preocupa em investigar "as habilidades das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e os dos outros e dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos" (Jou & Sperb, 1999, p. 292). Este interesse levou Sperb e Conti (1998), a realizarem um estudo com 14 tríades de crianças integradas à pré-escola, com idade média de 5 anos e 2 meses, para verificar se este grupo apresentaria habilidades metarepresentativas na brincadeira de faz-de-conta, aqui entendida não

"mais como uma representação do mundo de uma forma direta, mas sim, representações de representações" (Jou & Sperb, 1999, p.294), tomando como referência para análise as atividades do início da brincadeira e o relacionamento com os termos mentais a partir das categorias: a) as formas "planejadas"; b) o "entender o faz-de-conta no outro", c) as conceituadas como de termos mentais, ou seja, "expressão do desejo", "direção da interação", "modulação da asserção" e "expressão do estado mental".

Os resultados desse estudo evidenciaram que as crianças utilizaram mais as atividades de metarepresentação em relação às categorias "formas planejadas" e o "entender o faz-de-conta no outro" que as de termos mentais: "expressão do desejo", "direção da interação", "modulação da asserção" e "expressão do estado mental"; e mais a categoria de "expressão do desejo" que a "direção de interação". Concluiu-se que a atividade metarepresentativa apresentou-se tanto na brincadeira faz-de-conta quanto no uso de termos mentais das pré-escolares investigadas. Portanto, nessa faixa etária, ela pode possuir uma teoria da mente, à medida que evidencia a habilidade em entender a sua e a dos outros.

Com relação ao faz-de-conta, Sperb e Conti (1998) discutem a categorização, que coloca três como essenciais: A primeira quando a criança utiliza representações primárias, isto é, vê o mundo de forma direta e imediata, substituindo o objeto, por exemplo a mãe, pelo pai. Já a segunda, mais complexa, emerge quando ela usa representações secundárias, entendidas como representações de representações ou metarepresentações, atribuindo propriedades imaginárias aos objetos ou eventos, o que ocorre quando ela em interação com um parceiro lhe propõe que faça de conta que o tempo hoje está ótimo (quando está chovendo) ou que limpe o rosto da boneca que está sujo (sem estar). Neste momento, ela vai além do significado comum dos objetos ou dos eventos sem, entretanto, confundir realidade/não-realidade. Por último, em uma das formas mais avançadas do faz-de-conta, o objeto é imaginário, por exemplo faz de conta que neste prato tem bolo, neste copo, refrigerante".

Observa-se na categorização de Sperb e Conti (1998) que o faz-de-conta é uma brincadeira que além de envolver a operação de processos mentais, requer também a meta representação, pois a propriedade de opacidade suspende o compromisso com referência à verdade". Assim, ele oferece as primeiras pistas de que a criança possui a habilidade de entender sua própria mente e a dos outros, como mostram os resultados do estudo citado.

A criança é capaz de entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional a partir dos três anos de idade (Andersen, 2005; Branco,

2005). E é nessa faixa etária que ela passa a dar maior importância ao grupo de pares (Eckerman & Peterman, 2001). O faz-de-conta social implica em negociação; para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim, as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação.

Sendo a brincadeira atividade estruturadora e impulsionadora do desenvolvimento infantil, as propostas educacionais que vêm sendo feitas para a educação desta faixa etária têm reconhecido a sua importância no contexto da sala de aula (Leme, 2005).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira. Se quiser fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica.

Quando é mantida a especificidade da brincadeira livre, têm-se elementos fundamentais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança; ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém a liberdade dando alternativas (Dantas, 2002). Caso contrário arrisca-se destruir o interesse da criança, tendo em vista que neste momento ela domina o espaço de experiência, mas o professor pode até interferir na brincadeira livre, desde que não utilize estratégia destrutiva do interesse dela.

Essa intervenção dá-se em dois níveis: De um lado, a não destrutiva do interesse pelo brinquedo; Do outro, a proposição, no momento propício e em associação com a brincadeira, de atividades dirigidas que tenham uma lógica, elaborada em função de objetivos pedagógicos, intencionalmente promovidos pelos educadores, tornando-se cada vez mais importantes à medida que a criança cresce. Intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo.

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula. Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade.

O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.

A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor.

É também importante o professor desenvolver atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que haja contribuição para o desenvolvimento infantil; e elas atuando em conjunto podem, as duas serem enriquecidas.

Outra forma que o professor pode usar para enriquecer a brincadeira é propondo atividades que incentivem a curiosidade das crianças; por exemplo, a troca de cartas e bilhetes com os parceiros, leva à escrita e comunicação, sendo experiências que poderão ajudar a criança, mais adiante, a investir nestas habilidades no faz-de-conta.

O professor poderá, igualmente, organizar atividades que ajudem a criança a descobrir as possibilidades que certos materiais possuem; os jogos de grupo para crianças mais velhas, ou os de construção para as mais novas, ensinam a dominá-lo melhor, desenvolvendo outros níveis de competência, além de permitir verificar o interesse da criança.

Para Valsiner (2000), a brincadeira ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que os habitam. Muitas crianças que sabem brincar descobriram e aprenderam isto em seu meio, com familiares, pares da mesma idade ou um pouco mais velhos; sendo a brincadeira uma atividade construída social e culturalmente em cada meio.

Outro aspecto importante é estimular as crianças a proporem brincadeiras que realizam em sua comunidade. Isto possibilitará que entre em sala de aula todo o universo cultural próprio dela, permitindo ao professor melhor conhecer sua realidade, cabendo a ele enriquecer as experiências lúdicas das crianças, pois a escola tem um grande número de crianças da mesma faixa etária, adultos mais experientes, materiais e espaços pensados para permitir atividades de natureza lúdica. Este enriquecimento pode ser desenvolvido por meio de: intervenções, ordenamento do espaço, atividades dirigidas que possibilitem o surgimento de novos elementos culturais, que permitirão às crianças integrá-los às suas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas revelam que durante os primeiros anos de vida, a criança assimila conhecimentos, habilidades e hábitos, formando capacidades, qualidades e valores morais para a vida toda.

Analisando os resultados desse estudo, resultante de exploração bibliográfica, nos mostra a importância da estimulação através de atividades lúdicas, no desenvolvimento da criança na primeira infância, como são importantes os primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano.

Apesar disso, percebem-se, ainda, lacunas de conhecimentos sobre o conceito e os processos envolvidos na brincadeira. A maior preocupação, no entanto, não deve se estabelecer um conceito universal e fechado sobre a atividade do brincar, mas ampliar as pesquisas, buscando preencher as lacunas existentes e, paralelamente, subsidiar os docentes e interessados no assunto para que possam realizar práticas educativas mais interessantes.

Com isso, o ato de brincar, uma ação mediada pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, não é estático. De um lado existe dependência dos sistemas de significação coletivamente compartilhados pelo grupo a que a criança pertence, envolvendo crenças e valores dos adultos responsáveis por ela.

De outro lado, existe a versão construída pela criança sobre os padrões sociais, a partir dos referenciais transmitidos pelo grupo a que pertence, mas que são ressignificados no seu cotidiano e nas suas interações com seus pares e com 'outros sociais. Desta forma, a criança recria seu espaço de brincadeira, com novos cenários,

inventando funções para os objetos, dando-lhe um sentido de acordo com os padrões aprovados socialmente.

A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento.

Portanto, é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (Pontes & Magalhães, 2003). Sem esta compreensão, corre-se o risco de uma prática educativa com equívocos, como por exemplo, professores preocupados em desenvolver a brincadeira em sala de aula, objetivando atitudes de cooperação entre os alunos, mas direcionando a atividade para a competição. No estudo de Palmieri (2003), os professores confundem cooperação e competição, e geralmente não percebem estes equívocos, acreditando que realizam um trabalho de grande qualidade para a formação dos alunos e se estes não correspondem às suas expectativas, apontam a eles como incapazes ou rotulam sua família como problemática. Nesse caso, o professor não está conseguindo fazer uma reflexão crítica do seu próprio trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTALLAT, D. M. **Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

FREIRE, J.B. **Educação do corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. **Psicomotricidade e Psiconeurologia: introdução ao sistema psicomotor humano**. Rev. Neuropsiq. Infância, Adolesc., v. 2, nº 3, p. 23-33, 1994.

GALLAHVE, D.L, OZMUN.J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor Bêbes, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1979.

KISHIMOTO, M.T(Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: cortez, 2010.

KOLYNIAC FILHO, C. **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, nº 17, p. 53-66, 2010.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

MACHADO, A. **Neuroanatomia funcional**. São Paulo: Atheneu, 1999.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanh, 1971.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. v. 1. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/
Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental-
Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Rosicleia Palitot da. Aspectos psicomotores e desenvolvimento infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 13, 12 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/13/aspectos-psicomotores-e-desenvolvimento-infantil>. Acesso em 20 Fev 2023.

VIGOTSKI, L.S **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO

Maria Cristina Grilla

Graduação em Pedagogia e em História, com Pós-graduação em Psicologia e Coaching e Neurociência Aplicada à Educação.

RESUMO

Este trabalho teve como propósito abordar aspectos relacionados à Educação Ambiental, seus conceitos fundamentais e a importância de se conscientizar a geração presente sobre este tão relevante e tão delicado assunto, uma vez que, nos dias atuais, é de conhecimento geral que os recursos naturais são escassos, e que se não houver um entendimento comum a respeito de como conservar estes recursos tão essenciais à manutenção da vida no planeta Terra, muitas espécies de seres vivos podem vir a desaparecer, e, lamentavelmente, a raça humana também corre este terrível risco. Os recursos que a natureza sempre ofereceu abundantemente aos habitantes do planeta, em todas as formas de vida, foram gradativamente sendo desperdiçados ao longo dos séculos, especialmente, pelo fato do homem desconhecer que ao tomar atitudes relacionadas à natureza, estes recursos tão ricos e abundantes viessem a se extinguir. Portanto, com o passar do tempo e, especialmente com o desenvolvimento das cidades e das tecnologias, o ser humano passou a desrespeitar a natureza, poluindo rios, dizimando espécies animais, desmatando florestas, superaquecendo o planeta, e caso não haja uma conscientização global, estes efeitos serão drasticamente prejudiciais à humanidade e à vida como um todo. A relação entre o ser humano e a natureza sempre existiu, desde os períodos mais pré-históricos, o ser humano aprendeu a dominar o fogo, a fazer ferramentas e armas de caça com pedras e ossos, e a natureza tratava de prover-lhe os recursos básicos essenciais como água, alimento e abrigo. Com o tempo, os indivíduos passaram a viver em sociedades. À medida que as sociedades se desenvolviam, os indivíduos passaram a consumir produtos que satisfizessem suas necessidades, gerando mais produção. Até que por volta do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, houve um aumento substancial na produção, e, conseqüentemente, um aumento substancial na utilização dos recursos naturais. A crise ambiental que a humanidade enfrenta é fruto de um processo incessante de devastação ambiental que se acumulou por séculos e séculos. Neste

sentido, a Educação Ambiental tem por objetivo sensibilizar a sociedade promovendo mudanças de comportamento, para poder minimizar o alto grau de impacto existente. Soluções sustentáveis estão sendo pensadas e propostas para enfrentar as práticas degradantes e danosas ao planeta. Todo este movimento de conscientização social necessita passar pelo ambiente escolar, proporcionando compreensão e esclarecimento aos alunos, para que estes se identifiquem com o problema e possam vir a ser agentes transformadores dessa atroz realidade. Para a consolidação deste artigo, foram utilizados pensamentos e pareceres de diversos autores e estudiosos nesta temática, cujos créditos foram devidamente apontados.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Natureza; Meio Ambiente; Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é uma ferramenta extremamente eficaz para produzir uma melhoria significativa na qualidade de vida dos indivíduos que povoam o planeta Terra. É somente por meio de uma educação efetiva e atuante que se formam cidadãos críticos, autônomos e aptos a atuarem nas mais diversas frentes da sociedade moderna, especialmente, reconhecendo a responsabilidade que tem de enfrentar e combater os diversos problemas ambientais que assolam o mundo contemporâneo. O nível atual de degradação ambiental atingiu um estágio que demanda um conhecimento mais aprofundado do tema e uma conscientização de que mudanças são necessárias e urgentes para a sobrevivência da vida em toda sua essência. Todavia, cabe ressaltar que os conhecimentos acerca do problema ambiental são relativamente novos, com percepções e entendimentos ainda em construção, tal cenário exige que haja muito diálogo e muita discussão a respeito dos temas da Educação Ambiental. Pesquisas científicas vão se consolidando e oferecendo material para análise, debates e, no final, se aprovados, colocá-los em prática, entretanto, sabe-se que muitas mudanças de pontos de vista e muitas barreiras precisam ser transpostas para que as práticas sustentáveis sejam efetivamente aplicadas no cotidiano dos cidadãos.

Neste sentido, é importante destacar o relacionamento entre o ser humano e a natureza, visto que o homem mais primitivo já utilizava recursos naturais para suas demandas e necessidades diárias. Com o decorrer do tempo, passou a conviver organizadamente em pequenos grupos e a cultivar plantas e domesticar algumas espécies de animais. Quando os recursos ficavam escassos, eles se mudavam para

outras áreas, e isso inviabilizava o acúmulo de bens, impedindo-os de viverem num determinado local por longo tempo. Apenas por volta de 5 mil a.C. é que se sabe que os indivíduos passaram a desenvolver ferramentas e armamentos mais sofisticados, promovendo uma caça mais significativa, gerando um consumo de proteínas maior, fazendo roupas de peles destes animais e aprimorando o cozimento de plantas.

Dessa forma, as gerações mais antigas iam se desenvolvendo à medida que produziam tecnologias criativas, entretanto, nunca se preocupavam com a degradação ambiental. Mas com o decorrer do tempo começou o crescimento das populações, e todas as práticas vistas como inofensivas, estavam, de fato, produzindo impactos ambientais, pois com o avanço das civilizações, o aumento do comércio e do consumo de bens materiais, automaticamente surgiu a necessidade de uma maior produção, que culminou com uma maior extração de recursos naturais, com um número maior de abate de animais, com maior consumo de água, maior desmatamento e maior poluição dos rios e nascentes.

Neste contexto, surgiu a Educação Ambiental cujo propósito é construir uma consciência repleta de valores, conceitos, conhecimentos e atitudes que possam contribuir com a proteção e preservação do meio ambiente, possibilitando que tanto as atuais quanto as futuras gerações tenham acesso a um meio ambiente saudável. É necessário, portanto, que haja uma percepção consciente de que há uma crise ambiental sem precedentes, e que se torna imprescindível uma completa mudança de práticas. A Educação Ambiental torna-se um movimento social contemporâneo que tem como foco repensar a relação sociedade-natureza, e, dessa forma, promover uma consciência ecológica global.

Como a crise é mundial, os países se unem em suas instâncias específicas para promover legislações e conceitos globais visando soluções sustentáveis, que são formas de preservação do meio ambiente e a garantia da disponibilidade de recursos naturais para gerações vindouras. Para que esse objetivo seja alcançado são necessárias diversas ações individuais e coletivas, tanto de forma pública quanto privada. Assim, a sustentabilidade ambiental pode ser posta em prática tanto por indivíduos quanto por empresas, por governos ou por instituições.

"A sustentabilidade ambiental prevê um conjunto de ações, políticas e normas que têm como objetivo a reorientação do comportamento dos principais agentes sociais, políticos e econômicos diante do meio ambiente, procurando amenizar os problemas correntes e evitar possíveis impactos futuros à natureza. Dessa forma, um dos principais benefícios da sustentabilidade ambiental é uma melhoria nos hábitos e a construção de uma relação harmoniosa com a natureza. A adoção de práticas sustentáveis pode trazer benefícios diretos para o

indivíduo, promovendo qualidade de vida. Isso se estende para a esfera coletiva, uma vez que, garantindo maior equilíbrio ambiental a médio e longo prazo, a preservação ambiental (que por si só é um benefício da sustentabilidade ambiental): melhora a qualidade do ar e das águas; mantém ou amplia as áreas com vegetação, que regulam o microclima, por exemplo; auxilia na diminuição do lixo e da poluição; garante a disponibilidade dos recursos naturais" (BRASIL ESCOLA, 2022).

A RELAÇÃO DO SER HUMANO COM A NATUREZA

Nas eras mais primitivas, segundo os pesquisadores da história antiga, as populações eram formadas por caçadores-coletores, que extraíam seu sustento mediante a caça de animais selvagens e a coleta de plantas silvestres, sendo este o primeiro modo de subsistência de que se tem notícia, e se estendeu por milhares de anos. Este método fazia com que o ser humano recolhesse da natureza aquilo que ela lhe fornecia espontaneamente, ou seja, não havia necessidade de se plantar ou criar animais para consumo, todavia, com as mudanças das manadas de animais, ou quando os recursos naturais se esgotavam, havia a necessidade de deslocamento dos humanos, os quais adotavam a forma nômade de viver, geralmente morando em cavernas.

O período histórico que sucedeu a este foi o Mesolítico, que figura entre 10.000 e 5 000 a. C, no qual as pessoas já dominavam o fogo, utilizando-o para iluminação, aquecimento e cozimento dos alimentos. Nesse período, as pessoas passaram a abandonar as cavernas e criaram abrigos, a caça de animais tornava-se mais produtiva, devido ao aprimoramento de armamentos e ferramentas de caça, e o ser humano passou a consumir mais proteínas, a utilizar as peles dos animais para se aquecerem. Nesse período, passaram a cultivar as plantas ao invés de simplesmente coletá-las. O cozimento permitiu aos seres humanos escolherem mais o gosto dos alimentos e aqueles que poderiam ser mais facilmente digeridos.

“Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo formas de estocar os alimentos para os períodos de escassez e passaram a se fixar em pequenas comunidades, com o objetivo de se proteger e dividir tarefas. Em consequência dessa nova organização e com mais alimento disponível, aumentou-se a reprodução e a sobrevivência humana. Ao selecionar e cultivar as poucas espécies de plantas e animais que podemos comer... obtemos um volume muito maior de calorias por hectare. Em consequência disso, um hectare pode alimentar muito mais criadores e agricultores do que o método dos caçadores-coletores. Nas sociedades humanas que possuíam animais domésticos, eles alimentavam mais gente de quatro maneiras distintas: ao fornecer

carne, leite e fertilizantes, e ajudando a arar a terra” (DIAMOND, 2009 p. 86).

Este estado de coisas não era uma regra em todo o planeta, pois em cada continente as mudanças foram acontecendo segundo seu próprio ritmo e o desenvolvimento dos povos seguia seu próprio avanço. As comunidades que se desenvolveram tecnologicamente, utilizando o ferro e o metal para seus utensílios, passaram a conquistar e a dominar as demais sociedades, vindo a exterminá-las em diversos casos registrados no decorrer da história da evolução humana. Todavia, nunca houve qualquer preocupação do ser humano em conservar os recursos naturais, pois entendiam que eram intermináveis, e que a natureza sempre forneceria os recursos necessários à sua subsistência.

“Os povos antigos buscavam resolver as tarefas diárias de maneira criativa, sem se preocupar com a degradação ambiental. Com o passar do tempo e o crescimento da população, os atos, antes inofensivos, passaram a causar impactos ambientais devido à necessidade de mais recursos. As pessoas foram desenvolvendo formas de ter acesso a alimentos, água, vestimentas e abrigo. Assim, aquilo que faltasse para seu conforto poderia ser produzido e comercializado por outros indivíduos. Inicialmente, o comércio se baseava em trocas, mas com o aumento da produção, havia maior extração dos recursos naturais, abate de animais e consumo de água. Assim, à medida que a população aumentava, as tarefas diárias tornavam-se mais complexas. O que antes era feito somente para si, passa agora a ser feito para vender ou como prestação de serviço. As técnicas da indústria e da agricultura foram se aprimorando, refletindo na melhoria da qualidade alimentar, no aumento da produção agrícola e no controle das pestes, pragas e doenças. Algumas sociedades ainda tentavam conservar suas estruturas agrícolas, entretanto, o processo de industrialização foi inevitável. Esse processo colocou no mercado diferentes produtos, o que fez com que as pessoas passassem a ter necessidade de obter os utensílios que poderiam facilitar o dia a dia, usando menos força e ganhando mais tempo” (CHAVES, 2020 p. 11).

Importante destacar a importância da extração de madeira, muito utilizada na construção de navios e também matéria prima fundamental na construção civil, pois era utilizada para a montagem de soalhos, pisos e elementos decorativos, também para portas, janelas, escadas, paredes e telhados. A demanda por madeira passou a ser muito grande, ocasionando uma exploração desordenada provocando grande devastação florestal. O avanço das grandes navegações impulsionaram o comércio global e a exploração das riquezas naturais das colônias. No Brasil, as riquezas naturais foram extremamente exploradas, em especial o pau-brasil, ouro e diamantes.

“No período que vai do século XVII ao XIX, os novos inventos possibilitaram a produção em larga escala, aumentando a oferta

de bens de consumo. Com o aumento da população mundial, a produção de mercadorias teve de ser ampliada para atender às novas demandas. Não era mais possível comercializar somente o excedente, era preciso produzir mais e criar um mercado consumidor. As atividades econômicas passaram a transformar os recursos naturais em produtos manufaturados, em grande escala. A utilização de maquinário fabril exigia mão de obra especializada, além de matéria-prima e energia para movimentar as máquinas. O comércio se tornou intenso e muitos bairros operários surgiram nos arredores das fábricas. O processo de industrialização e urbanização cooperou para a constituição de uma sociedade de consumo que além de agravar a pobreza e a desigualdade social, aumentou a geração de problemas ambientais em escala global” (CHAVES, 2020 p. 20).

Nos dias atuais, observa-se a expansão de empresas multinacionais que colocam no mercado produtos tecnológicos a preços razoavelmente acessíveis, assim, as grandes corporações lutam para manter seus consumidores e conquistarem novos. Para isso, realizam pequenas modificações nos aparelhos e cria uma falsa necessidade de troca, gerando desperdício e acúmulo de aparelhos e descartes sem critério, contribuindo para a poluição dos rios que sofrem com o descarte de lixos industriais e domésticos, além de esgoto não tratado. Substâncias com o mercúrio, chumbo, e outros metais pesados são lançados nas águas contaminando-as, contaminando animais, plantas e comunidades que dependem dos rios para sua subsistência. Os materiais tóxicos industriais também contaminam o solo. Tal contexto contribui para um cenário irreversível, que diz respeito à extinção de espécies animais e vegetais, e o que se ouve nos noticiários sobre poluição, degradação do solo, erosão, chuvas ácidas, seca, desmatamento, efeito estufa e aquecimento global, entre outros, são a justa consequência de um comportamento despreocupado desde as gerações passadas, mas que afetam as pessoas nos dias de hoje e trará consequências para as gerações futuras.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os objetivos fundamentais da Educação Ambiental são a conscientização da gravidade do problema no contexto atual, e o consequente estímulo a uma mudança comportamental que comece nos indivíduos, passando pelas sociedades e países e atingindo toda a população do planeta. A Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos voltados para a conservação do meio ambiente, que se estabelece como um bem de uso comum do povo, essencial

para uma sólida e sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Com base nessa fundamentação, foi estabelecida a PNEA, Política Nacional de Educação Ambiental que reconhece a Educação Ambiental como sendo um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto em caráter formal quanto não formal.

A PNEA consolidou-se mediante o estabelecimento de uma legislação contextualizada no campo da Educação Ambiental, através da LEI 9.795/1999, que providenciou toda uma disposição a respeito dessa modalidade com as seguintes providências:

“São princípios básicos da Educação Ambiental: I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação da integração com a ciência e a tecnologia;

“VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade” (INSTITUTO CHICO MENDES, 2018).

Um dos principais objetivos da Educação Ambiental é o de promover uma conexão entre o ser humano e a natureza, propiciando um despertar sobre a

percepção dos conteúdos e argumentos relacionados ao impacto ao meio ambiente, com uma preocupação constante a respeito das possíveis tomadas de decisões que priorizem a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. É importante destacar que a Educação Ambiental deve ser direcionada a todos os indivíduos, de todas as idades, entretanto, conscientizar as crianças da Educação Infantil certamente produzirá impactos positivos em toda uma geração, a qual se desenvolverá tendo a real consciência da importância da preservação da natureza. As crianças podem influenciar os adultos para a gravidade do tema, fazendo com que a Educação Ambiental não se restrinja apenas ao ambiente escolar, mas que seja praticada em todos os espaços e níveis da sociedade em que seja possível realizar ações de cunho preservativo ao meio ambiente.

Num sentido mais amplo, o termo Educação Ambiental estipula a maneira como devem ser transmitidos os valores, costumes e hábitos que produzam uma relação eficiente dos elementos que envolvem os seres vivos. Tomando como base essa definição, o tema da Educação Ambiental se complementa mediante a percepção da necessidade de se consolidar um processo contínuo e eficaz para a criação de conteúdos voltados para este ramo do conhecimento. Todo este processo visa promover o surgimento de sociedades mais justas, ecologicamente equilibradas e que valorizem a preservação da natureza.

“O objetivo da educação ambiental é desenvolver uma perspectiva de ação holística, relacionando o homem à natureza. Para isso, leva em consideração que os recursos naturais são limitados e que o principal responsável pela degradação é o ser humano. No entanto, apesar de ser um tema relativamente controverso, não existe nenhuma sociedade no mundo que não promova algum tipo de agressão ambiental. Ainda que haja relação direta entre o progresso e o consumo dos bens naturais, o baixo desenvolvimento não elimina os efeitos da intervenção humana no meio ambiente. Mesmo as atividades agrícolas dos mais primitivos vilarejos promovem suas mudanças no curso da natureza. Os objetivos da educação sobre o meio ambiente, portanto, não estão relacionados à impossível supressão do efeito do homem sobre ele, mas na busca da harmonia de suas ações com o ecossistema. Para tanto, ela trabalha com as seguintes metas: Promoção da conscientização e da sensibilidade ao meio ambiente; Desenvolvimento do conhecimento e da compreensão dos problemas ambientais; Motivação para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental e Engajamento nas atividades que levem à resolução dos problemas ambientais. É importante dizer ainda que a educação do meio ambiente não defende um único ponto de vista particular, mas ensina os indivíduos sobre como avaliar os diversos aspectos envolvidos na resolução de um problema e a buscar a melhor solução possível dentro do contexto existente” (FIA BUSINESS SCHOLL, 2022).

Portanto, compartilhar o conhecimento relacionado à Educação Ambiental é de extrema importância para que as pessoas tenham consciência da relação entre elas e a natureza, em suas diversas formas e possibilidades, resgatando nas pessoas o sentimento de que elas pertencem à natureza e que a degradação do meio ambiente inevitavelmente as afetará. Além disso, quando as pessoas compreendem que os recursos fornecidos pela natureza são de incalculável valor, pois, além de indispensáveis à vida, são finitos e esgotáveis, e se não forem preservados e recuperados, serão extintos, e que é a ação do homem que produz estes efeitos desastrosos no meio ambiente, comprometendo a continuidade de sua existência. A Educação Ambiental também é relevante ao apresentar como estes problemas são causados e quais os esforços que devem ser empreendidos para promover o desenvolvimento de habilidades que produzam uma diminuição significativa destes impactos.

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E SOLUÇÕES SUSTENTÁVEIS

Inicialmente, é possível conceituar sustentabilidade como sendo o princípio da busca pelo equilíbrio entre a disponibilidade dos recursos oferecidos pela natureza e a exploração destes recursos por parte da sociedade. Ou seja, a sustentabilidade se propõe a equilibrar a preservação do meio ambiente e o que ele pode oferecer na perspectiva das necessidades da população e com sua qualidade de vida. O próprio termo sustentabilidade sugere a extrema necessidade de conscientização e discussão a respeito das maneiras como a sociedade vem explorando e se apropriando dos recursos naturais, pensando nas possíveis alternativas de preservação, e, dessa forma, evitando que esses recursos venham a se esgotar na natureza. A definição de sustentabilidade está atrelada ao conceito de desenvolvimento sustentável. Nos dias atuais, muito se fala sobre desenvolvimento sustentável para propor uma conscientização da sociedade para o fato de que os recursos naturais são finitos, e tendem a se esgotar, especialmente recursos abundantes e fundamentais à existência da vida no planeta, como ar, água e alimentos em geral. Portanto, as diversas discussões e debates referentes ao tema, e a urgência que a comunidade científica se apresenta com relação à sustentabilidade, confirmam a degradação do meio ambiente e exaltam a necessidade de conscientização e aplicação de medidas que combatam o desgaste ambiental que o ser humano tem causado à natureza.

“Portanto, desenvolvimento sustentável refere-se ao desenvolvimento socioeconômico, político e cultural atrelado à preservação do meio ambiente. Sendo assim, as práticas

capitalistas associadas ao consumo devem estar em equilíbrio com a sustentabilidade, visando aos avanços no campo social e econômico sem prejudicar a natureza. É a garantia do suprimento das necessidades da geração futura por meio da conservação dos recursos naturais. Esse termo surgiu no relatório desenvolvido pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento apresentado em 1987, conhecido como Relatório de Brundtland ou Nosso Futuro Comum. O relatório traz a definição de desenvolvimento sustentável como: “O desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. De acordo com o relatório, para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado, é preciso primeiramente atender às necessidades básicas da sociedade, nos setores da saúde e, educação, no que diz respeito à alimentação e moradia. E para isso, a Organização das Nações Unidas definiu, ao longo de inúmeras conferências ambientais, diversos objetivos a serem alcançados a fim de que os países consigam alcançar um desenvolvimento atrelado à sustentabilidade” (BRASIL ESCOLA, 2021).

Para atender a essa demanda urgente, foi divulgada pela Organização das Nações Unidas, ONU, em 2015, uma agenda constando dezessete objetivos que seus países membros deveriam atingir até 2030, visando conseguir o tão esperado desenvolvimento sustentável. Alguns dos principais objetivos são: 1-Eradicar a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares. 2-Acabar com a fome, promovendo a segurança alimentar e a melhoria dos aspectos nutricionais mediante uma agricultura sustentável. 3-Assegurar uma vida saudável mediante a promoção do bem estar para todas as pessoas, de todas as idades. Todavia, para se alcançar estes objetivos socioeconômicos é necessário, segundo a visão de muitos analistas, desenvolver a economia, e isto tem sido, exatamente, a razão pela qual tem se gerado a exploração cada vez maior dos recursos naturais conforme vai ocorrendo o aumento da população e o conseqüente aumento do consumo.

Assim, o termo sustentabilidade englobava não apenas os aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico, mas denotava a preocupação com as perspectivas e características ecológicas e sociais que apontassem para um direcionamento voltado para o fim da desigualdade social. Neste sentido, é possível afirmar que a sustentabilidade é a meta que se busca enquanto que o desenvolvimento sustentável é o meio ou o mecanismo para que ela seja alcançada.

“A sustentabilidade é tratada por meio de três dimensões que indicam um equilíbrio harmonioso entre as esferas social, ambiental e econômica. Esse tripé corresponde a uma tendência das empresas que passaram a se comprometer com a sustentabilidade. As principais características das três dimensões são: 1-Sustentabilidade Ambiental: refere-se à preservação do

meio ambiente de maneira que a sociedade encontre o equilíbrio entre o suprimento de suas necessidades e o uso racional dos recursos naturais, sem prejudicar a natureza. 2- Sustentabilidade Social: refere-se à participação ativa da população no que tange ao desenvolvimento social por meio da elaboração de propostas que visem ao bem-estar e igualdade de todos em consonância com a preservação do meio ambiente. 3- Sustentabilidade Econômica: refere-se ao modelo de desenvolvimento econômico que visa à exploração dos recursos naturais de maneira sustentável, sem prejudicar o suprimento das necessidades da geração futura” (BRASIL ESCOLA, 2022).

A Sustentabilidade Ambiental refere-se ao recurso natural de determinada atividade, uma vez que toda atividade econômica produz algum impacto ambiental nocivo, sendo assim as empresas devem pensar em formas de suavizar esses impactos. Isso pode ser feito utilizando a matéria-prima de modo racional, controlando a emissão de gases poluentes ou detritos descartados. A Sustentabilidade Social compreende todo o capital humano de determinado empreendimento, comunidade ou sociedade como um todo. Os ingredientes deste contexto são: salário justo, adequação à legislação social e trabalhista, bem-estar dos funcionários, ambiente de trabalho agradável, cuidados com a saúde do trabalhador preocupação com os impactos que estas atividades empresariais podem causar nas comunidades circunvizinhas. A Sustentabilidade Econômica refere-se a um conjunto de práticas econômicas, financeiras e administrativas que visam promover o desenvolvimento econômico de um país ou empresa, preservando o meio ambiente e garantindo, para as futuras gerações, a manutenção dos recursos naturais.

Neste sentido, as empresas e a sociedade como um todo estão procurando formas de se engajar e investir na adoção de soluções sustentáveis. Assim, as empresas que utilizam práticas dessa natureza se destacam muito mais no mercado e, conseqüentemente, atraem muito mais clientes. É evidente que o objetivo não é somente utilizar-se do termo “sustentabilidade” como uma espécie de marketing, mas sim deixar claro seu genuíno interesse e preocupação com a preservação do meio ambiente. Dessa forma, é um fato que as soluções sustentáveis estão sendo cada vez mais apreciadas e a tendência é que surjam ainda mais práticas sustentáveis a cada dia, especialmente aquelas que passarem a ser adotadas pelas pessoas de um modo geral.

“O que são soluções sustentáveis? Soluções sustentáveis são aquelas que reduzem ou eliminam os impactos negativos sobre o meio ambiente, como: climatização e iluminação naturais; materiais recicláveis, biodegradáveis, menos poluentes; sistemas digitais ou digitalizados; tratamento de resíduos industriais; fontes alternativas de energia elétrica e muitas outras. Essas soluções

podem ser aplicadas em residências, empresas, indústrias, estabelecimentos de saúde e educação, clubes e academias. Enfim, em qualquer tipo de construção e em diferentes atividades econômicas” (HCC ENERGIA SOLAR, 2022).

Dessa forma, as soluções sustentáveis são técnicas que englobam aspectos da física e da química aplicadas em contextos sociais visando proporcionar uma quantidade infinitamente menor de danos à natureza. Elas se referem a qualquer prática que possa contribuir com a preservação do ecossistema, como a reciclagem, a redução do consumo de água e luz, reduzindo drasticamente as despesas, e a própria conscientização sobre o tema. A redução de gastos já se torna um atrativo para que as pessoas e as empresas se empenhem em adotar tais práticas.

Dentre as medidas que já estão sendo praticadas encontramos a reutilização da água para fins não potáveis. Trata-se de coletar a água já utilizada e encaminhá-la por tubulações até uma central de tratamento e, posteriormente, disponibilizá-la para reuso em banheiros, cozinhas e até para a lavagem de roupas, automóveis e demais itens. Outra medida é a adoção da energia solar, a qual é limpa e renovável em constante expansão no mundo, e a instalação de painéis solares, que vem se consolidando em diversos lugares, gerando economia significativa nas contas de energia e preservando os recursos naturais. A climatização natural de ambientes também é uma solução sustentável, pois cuida em adaptá-los para se aproveitar a luz e o calor do sol, os ventos e o frescor de determinadas épocas sem que se precise consumir produtos e energia elétrica. Outra prática tem sido a utilização de materiais biodegradáveis, ou seja, aquele que se decompõe em um período de tempo de semanas ou meses. Assim, a tendência é de reciclar materiais que levam décadas ou séculos para se decomporem, como plástico, por exemplo. A reciclagem é uma solução sustentável de grande impacto, uma vez que a produção desenfreada de lixo é desastrosa para o meio ambiente pois deteriora e infecta o solo.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Inquestionavelmente, a escola é o local de transmissão de saberes e de formação de cidadãos críticos, conscientes, autônomos e participativos na sociedade, e, sendo um ambiente de orientação e conscientização dos futuros cidadãos, ela se torna um lugar ideal para a introdução dos conceitos e da importância da Educação Ambiental, que deve ser apresentada de forma interdisciplinar em seus mais diversos conteúdos relacionados ao ser humano e à natureza, permitindo que a criança tenha a

noção das ações negativas ao meio ambiente praticadas por gerações passadas, mas que, agora, podem ser resgatadas mediante o seu engajamento no processo. Assim, aprender sobre a importância da redução dos prejuízos ambientais é muito significativo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

As escolas devem estimular seus alunos à causa ambientalista mediante a adoção de práticas diárias, mas que façam sentido e possibilitem às crianças serem participantes do processo. Algumas tarefas simples podem ser totalmente capazes de criar hábitos relacionados à sustentabilidade e evidenciar que mesmo pequenas mudanças comportamentais podem fazer grande diferença.

Instalar lixeiras de coleta seletiva. Na coleta seletiva, o lixo é separado de acordo com o material do qual é feito: plásticos, vidros, metais, papéis ou materiais orgânicos. A escola pode espalhar as lixeiras em locais de fácil acesso e instruir os alunos sobre quais materiais jogar em cada uma e de que forma esse lixo pode ser reciclado. Essa é uma excelente maneira de fazer do descarte consciente de lixo um hábito! Caso a instituição não tenha recursos para comprar as lixeiras especiais de coleta seletiva, ela pode incentivar os próprios alunos a prepararem recipientes para coleta com os materiais existentes no meio escolar, como caixas e sacolas. **Criar hortas comunitárias.** Por meio de ações de cultivo, plantação e manutenção da horta, a escola desenvolve nos alunos o sentimento de cuidado e proteção com a natureza. Desde escolher as sementes e mudas, aprender a lidar com a terra, regar e cuidar de cada espécie e entender a hora certa de colher. O processo pode envolver toda a comunidade escolar, proporcionando uma aprendizagem divertida, produtiva e viva. O melhor é que depois os alimentos possam ser consumidos nas merendas e lanches da escola. **Reutilizar e trocar livros.** Que tal organizar uma biblioteca com livros usados? Além de ser uma ótima forma de incentivar o hábito da leitura, a dinâmica ajuda os alunos a entenderem a importância de cuidar do material para que ele possa ser aproveitado por outras pessoas! Esse caminho também pode ser seguido com os livros didáticos. A reutilização ajuda a economizar na compra do material escolar e ainda contribui para a conservação do meio ambiente, reduzindo o consumo de papel. Uma alternativa é comprar em sebos, lojas que vendem livros usados. **Incentivar a reciclagem e o reaproveitamento de materiais.** Folhas de papel, garrafas pet, caixas de leite, latinhas... A escola pode incentivar os alunos a darem um novo sentido aos materiais que seriam descartados na natureza. Além de reduzir o descarte de lixo, essa é uma excelente oportunidade para estimular a criatividade! Enquanto montam brinquedos, presentes e enfeites, os alunos aprendem, na prática, que o lixo pode ser reaproveitado. **Evitar o desperdício de água** - Reaproveite a água da chuva! Com sistemas de captação de água de chuva, a escola pode realizar a limpeza de áreas externas e até mesmo irrigar jardins, plantas e hortas! A conscientização acerca do desperdício de água também é importante. A escola pode espalhar mensagens de economia de água nos banheiros, orientando os alunos a fecharem a torneira enquanto escovam os dentes, por exemplo. As placas de aviso podem ser confeccionadas pelos próprios alunos (BLOG VIVESCER, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental é um tema bastante recente e que ainda vem se consolidando na sociedade contemporânea, entretanto, sendo um assunto dos mais polêmicos, porém, dos mais urgentes, requer de todos conhecimento e conscientização. Os recursos de subsistência das populações do planeta são esgotáveis e precisam ser preservados, portanto, utilizar estes recursos para atender às necessidades humanas é imprescindível, todavia, a maneira como utilizar os recursos e reutilizá-los é o enfoque da Educação Ambiental, a qual deve ser transmitida a todas as pessoas de todas as idades. A relação entre o ser humano e a natureza sempre existiu e sempre irá existir, mas, em pleno século XXI, não há mais espaço para uma utilização despreocupada dos recursos naturais, e cada atitude, desde as mais simples realizadas pelas crianças, até as mais sofisticadas, realizadas por grandes corporações, precisam estar sob a óptica da preservação do meio ambiente.

Neste sentido, os objetivos elementares da Educação Ambiental são a urgente conscientização da gravidade do problema na conjuntura contemporânea, e o conseqüente encorajamento para uma mudança comportamental que envolva os indivíduos, as comunidades, os estados, os países e, por fim, possa impactar toda a população mundial. Por isso, ao elaborar a Lei 9795 de 1999, o PNEA, Plano Nacional de Educação Ambiental se preocupou com o enfoque humanista, democrático, participativo, mas também holístico, ou seja, que se ocupasse com aquilo que envolve sua totalidade ou globalidade. As ações transformadoras que a Educação Ambiental propõe precisam ser praticadas pelo todo da população mundial, em cada microrregião, contribuindo para o sucesso das medidas.

Neste contexto surgiram termos e expressões bastante próprias como sustentabilidade e soluções sustentáveis. A sustentabilidade defende o equilíbrio e a preservação do meio ambiente no contexto dos impactos causados à natureza pelas práticas de utilização da mesma. Reconhecer que as pessoas precisam extrair da natureza a produção de materiais necessários à vida ao bem estar, mas refletindo nas possíveis alternativas de preservação, e, dessa forma, evitando que haja impactos graves no meio ambiente. Esse é o contexto do desenvolvimento sustentável, ou seja, o desenvolvimento é necessário e bem vindo, todavia, ele deve preservar a natureza para que a vida se estenda às gerações vindouras.

Soluções sustentáveis vem sendo apresentadas regularmente, desde aquelas praticadas nas empresas e nas casas, como a mudança para a energia solar, a climatização natural de ambientes, a utilização de materiais biodegradáveis e a reciclagem de lixo, entre outras. Essa conscientização precisa passar pelo ambiente escolar e produzir reflexão e engajamento por parte dos alunos. Pequenas atitudes praticadas na escola como coleta de lixo seletiva, montagem de uma horta comunitária, reutilização de livros e materiais, reuso da água pluvial e evitar o desperdício da água são medidas iniciais que, juntamente com outras que a escola planejar, poderão impactar os futuros cidadãos do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA, **O que é sustentabilidade ambiental?** Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-sustentabilidade.htm>. Acesso em 21 mar 2023

BRASIL ESCOLA, **Sustentabilidade** Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sustentabilidade.htm> Acesso em 25 mar 2023

BLOG VIVESCER, **Práticas Sustentáveis**. Disponível em: <https://vivescer.org.br/praticas-sustentaveis/?gclid=EAlalQobChMI26GN6sn>. Acesso em 20 mar 2023.

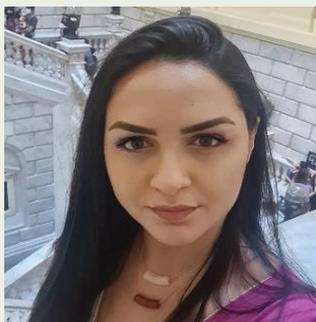
CHAVES, A. A. P, **Educação Ambiental**. Curitiba, IESDE, 2020.

DIAMOND, J. **Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas**. Rio de Janeiro, Record, 2009.

FIA BUSINESS SCHOOL, **Educação Ambiental**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/educacao-ambiental/>. Acesso em 18 mar 2023.

HCC ENERGIA SOLAR, **Tudo o que você precisa saber sobre energia solar**. Disponível em: <https://hccenergiasolar.com.br/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-solucoes-sustentaveis/>. Acesso em 24 mar 2023.

INSTITUTO CHICO MENDES. **Educação Ambiental Políticas e PNEA**. Disponível em <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html>. Acesso em 19 mar 2023.



FRACASSO ESCOLAR: FAMÍIA, ESCOLA E A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Luciana Amaral Fiale

Formada em Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a influência da família e da escola diante do fracasso escolar, que está entre os problemas do nosso sistema educacional mais estudados e discutidos, tendo como princípio a atuação do professor e da escola de entender a relação professor-aluno, juntamente com a família e uma análise de autores sobre as contribuições da psicopedagogia como forma de prevenção do fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por intento uma discussão em torno do fracasso escolar e a participação da família e da escola e as contribuições da Psicopedagogia, na busca por uma maior compreensão e caminhos para as questões que envolvem esse fracasso. A responsabilidade do fracasso escolar não recai só sobre o aluno, há que se pensar em toda a questão pedagógica. Se aceitamos que somos seres humanos e como tais nos construímos diferentes, faz-se necessário práticas pedagógicas que valorizem e aproveitem toda a bagagem de conhecimentos construída pelo aluno durante sua trajetória extra-escolar. O fracasso escolar não recai sobre uma realidade social, ele nos apresenta as diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas na escola.

O estudo dos aspectos mais relevantes que se fazem presentes entre a escola e a família e que podem desempenhar papel importante na evolução da aprendizagem formal e informal e dos fatores externos que são os responsáveis por gerar grande parte das condições necessárias para o aluno aprender. A escola tem dificuldades em trabalhar com a diversidade de elementos que a realidade produz em cada indivíduo.

Pensando assim o fracasso escolar poderia ser solucionado com intervenções pedagógicas adequadas para cada realidade. A dificuldade se encontra na diversidade de realidades e na lentidão do sistema de educação em acompanhar as mudanças sociais.

O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar só surgiu a partir da escolaridade obrigatória a partir do século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade, (Bossa, 2002).

É na escola e nesse contexto que o sujeito é monitorado, disciplinado e preparado, e conseqüentemente demonstrará suas necessidades, suas angústias e desilusões, a partir de um sistema contextualizado em uma época em que o dinheiro e o reconhecimento social são elementos fundamentais para ser reconhecido, respeitado e visto. (Cordié;1996, p.17).

O fracasso escolar é uma patologia recente, só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou lugar considerável nas preocupações de nossos comportamentos, em conseqüência de uma mudança radical na sociedade. Não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes.

A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um. Diante da posição de (Cordié;1996, p.22) buscam-se compreender as condições que possibilitam uma forma de subjetividade que produz esse sintoma culturalmente determinado de modo a repensar sobre os fatores implicados no fracasso escolar, aspecto sócio-cultural, conflitos familiares, sistemas pedagógicos, deficiência intelectual.

O fracasso escolar, sobre o qual se pretende tecer aqui algumas considerações, não pode ser depositado tão somente sobre o aluno. Conforme opina Weiss (2007, p.16) há todo um universo ao redor que implica em estar atento também a outras perspectivas que possibilitem este estudo, sendo elas a escola, a sociedade e também o aluno. A autora considera o fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada

sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais, e que os alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são frequentemente incluídos em “classes escolares especiais”, considerados pertencentes ao grupo de possíveis “deficientes mentais”, com limites e problemas graves de aprendizagem.

Para SCOZ (1994, p. 81), a pobreza dos alunos aparece com o forte determinante dos problemas de aprendizagem, todavia ressalta que sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionada à pobreza material às que estão submetidos, é importante estar atento para que a baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar das crianças, eximindo a escola, sua organização didático/ pedagógica, seus agentes e suas condições internas de qualquer responsabilidade.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR

Há muito tempo discute-se sobre a influência da família na educação, no comportamento e na formação da criança. A família é o primeiro grupo social em que esta começa a interagir, aprender e onde busca as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais, emocionais, etc. Ela interfere no desenvolvimento e no bem estar de todos os seus membros. Assim como a família, a escola é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

No entanto, quando as crianças recebem um bom estímulo de casa, quando os pais acompanham todo o processo de educação, ajudando no dever de casa, comparecendo às reuniões e sempre mantendo contato com os professores, essas crianças tendem a obter um melhor desempenho escolar. Já quando os pais são ausentes, ou quando a criança tem um vínculo familiar ruim, ela pode apresentar auto-estima prejudicada e distúrbios na aprendizagem.

Acredita-se que quando a criança tem bons vínculos familiares, independentemente de como essa família se organiza enquanto estrutura, ela também terá uma boa relação com professores e amigos. A família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura, se sobressaindo de todos os grupos humanos. É nela que o indivíduo recebe a primeira educação e aprende a reprimir seus instintos mais primitivos. Na educação primária, a família é responsável pelo modelo que a criança terá em termos de conduta no desempenho de seus papéis sociais e das normas e valores que controlam tais papéis. Assim a criança terá um forte exemplo na sua própria mãe de como é uma mulher no seu desempenho social, e o mesmo ocorre

com o menino em relação ao seu pai. Os pais também controlam explicitamente o comportamento de seus filhos para que eles tenham um desempenho considerado adequado em termos dos padrões sociais (BOCK, 1999).

De acordo com SCOZ (1994, p. 71 e 173), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. O contato com a família pode trazer informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança. Também torna possível orientar aos pais para que compreendam a enorme influência das relações familiares no desenvolvimento dos filhos.

FAMÍLIA X ESCOLA

Atualmente a escola é uma das mais importantes instituições sociais. Isso porque, assim como a família, a escola é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se; socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança vai deixando de imitar os comportamentos dos adultos e passando a apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, dessa forma, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (MARIN, 1998).

Educar já significou, e talvez signifique ainda, em algumas regiões do terceiro mundo, apenas viver a vida cotidiana do grupo social ao qual se pertence. Assim, as crianças acompanhavam os adultos em suas atividades e, com o passar do tempo, aprendiam a “fazer igual”. Plantar, caçar, localizar água, entender os sinais do tempo, escutar histórias e participar de rituais eram atividades do grupo adulto, as quais iam sendo acompanhadas pelas crianças que, aos poucos, adquiriam instrumentos de trabalho e interiorizavam os valores morais e comportamentos socialmente desejados. Não havia uma instituição especializada nessas tarefas. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da experiência pessoal, ou seja, aprendia-se fazendo (BOCK, 1999).

No século XIX, a escola passou por transformações tais que possibilitaram sua universalização, adotando o princípio, pelo menos em tese, de que deveria atender a todas as crianças da sociedade (BOCK, 1999).

Levando em consideração esse contexto histórico, social e econômico, fica fácil compreender porque a escola ganhou maior importância e ampliou suas funções, efetivamente buscando democratizar-se (BOCK, 1999).

Estes fatores contribuíram para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição que trabalha a serviço desta sociedade, sendo por ela sustentada a fim de responder algumas necessidades sociais e, para isso, a escola precisa exercer funções especializadas (MARIN, 1998).

Desde então a escola estabelece uma mediação entre a criança ou jovem e a sociedade. Isso porque viver em sociedade exige o aprendizado não só de algumas técnicas de base (leitura, escrita, cálculo, técnicas musicais e corporais) como também de habilidades comportamentais necessárias para o convívio coletivo (aprendizado de valores, de ideais e modelos de comportamento, noções de cidadania, respeito ao próximo, ética, etc.). Podemos dizer que a escola é a forma moderna de operar essa transmissão de técnicas e habilidades (BOCK, 1999). Compreendidos os momentos históricos atravessados pela escola até constituir-se como a conhecemos hoje, nos deparamos com a caracterização e problemas contemporâneos.

A escola tem sido crescentemente pesquisada, não só no Brasil, mas em outros países. Infelizmente, a bibliografia produzida pelos autores de tais estudos denuncia, de maneira contundente, a baixa qualidade educacional em vários países, expressa por problemas como indisciplina na sala de aula, precárias condições para o trabalho educativo, despreparo dos professores para realizar adequadamente seu trabalho, baixo status profissional e baixa remuneração, agravados no Brasil pelos alarmantes índices de evasão e repetência (MARIN, 1998).

São detectadas necessidades de reforma e melhorias físicas nos portões, nas calçadas, nos muros, nas instalações elétricas e hidráulicas dos prédios escolares, de construção de salas especiais, laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, fatos que caracterizam precárias condições para o trabalho educativo. Tais demandas são acrescidas de considerações sobre as reivindicações relativas a outros aspectos materiais: telefones, iluminação, higiene e limpeza dos prédios, material e equipamento escolar (MARIN, 1998).

Embora essa base material seja mais visível para a comunidade que vive no entorno das escolas, as famílias são capazes de detectar problemas internos das práticas educativas na produção do fracasso escolar de seus filhos: verificam os efeitos de uma educação empobrecida, pois percebem que seus filhos não conseguem ler, não realizam operações de cálculo, que os professores não resolvem problemas de

disciplina, não conseguem fomentar um ambiente com um mínimo de sociabilidade, discriminando, humilhando, permitindo e realizando agressões físicas (MARIN, 1998).

Embora, felizmente, situações como as expostas não sejam regra, são dados claros da escassa condição para a realização de um trabalho educativo condigno. No entanto, embora sejam inúmeros os problemas a serem superados pela escola, não podemos deixar de considerar a importância e as influências familiares no desempenho do aluno (MARIN, 1998).

PENTEADO (2006) coloca a impossibilidade de se planejar e executar o processo de educação escolar independente da questão familiar e ressalta a importância de se trazer a família para participar do processo ensino-aprendizagem na escola.

É ponto pacífico a necessidade de se buscar formas de articulação entre a família e a escola. Se assim é, a relação Família-Escola não diz respeito apenas aos filhos-alunos, mas a todos: familiares, professores e comunidade em geral (PENTEADO, 2006).

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seus artigos 4º e 55 determina:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. Art. 55: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial adota, como uma de suas diretrizes gerais, o incentivo a mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno e entre seus objetivos específicos buscar o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seus artigos 2º e 6º, determina:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 6º: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a

O Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10.172/2001) define, como uma de suas diretrizes, a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu a data de 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola. Neste dia, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas, pois, conforme declaração do então Ministro Paulo Renato Souza: "quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais".

É preciso reconhecer que a família, independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança; mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Pais e professores devem ser parceiros no diálogo sobre a educação das crianças e jovens. Dialogar, perguntar, ousar respostas, tentar compreender as dificuldades apresentadas pelo ser em desenvolvimento. É preciso dialogar, com mediação do professor, que deve ser visto como parceiro no processo educacional.

Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem atendemos? As respostas a essas perguntas constituiriam informações preciosas para que os professores possam avaliar o êxito de suas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a realidade de seus alunos. (PENTEADO, 2006).

Na relação família/educadores um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é necessária a construção de uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos (PENTEADO, 2006).

Se algumas vezes as famílias não têm correspondido ao que os educadores esperam, é preciso conhecer as razões que motivam esse distanciamento. Para tal, a escola e os educadores precisam se despir da postura de juízes que condenam sem conhecer as razões e incorporar o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido (PENTEADO, 2006).

Diante do exposto fica claro que não é possível uma compreensão ampla do aluno desconsiderando uma dimensão tão significativa de sua vida enquanto ser social, que é sua estrutura familiar. Dimensão esta que exerce influência em seu comportamento e participação na escola. O professor tem uma visão privilegiada sobre a influência da família no comportamento escola, detendo importantes informações para melhor compreender as inter-relações dessa dinâmica e sua influência no processo de ensino aprendizagem. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender (WEISS, p.18).

A PSICOPEDAGOGIA DIANTE DO FRACASSO ESCOLAR

A proposta é de como seria a atuação do psicopedagogo diante do fracasso escolar. Segundo Fernández (1990) o fracasso escolar responde a duas ordens de causas que se encontram imbricadas na história do sujeito próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes. E que é preciso não confundir os fracassos escolares com problemas de aprendizagem para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro.

Bossa (2007, p. 21-22) traz a seguinte contribuição: objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem.

O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Como diagnóstico, um fracasso escolar pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola. Nas situações de fracasso escolar, a modalidade de aprendizagem do sujeito não se torna patológica; quando se constitui um problema de aprendizagem (inibição cognitiva ou sintoma), a modalidade de aprendizagem altera-se.

Para prevenir o fracasso escolar, é necessário trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo. Mas uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo também deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em sua família, não se constitua em um sintoma neurótico. (Fernandez, 1990 p. 64).

É importante e necessário que se permita estar em conexão com variadas relações no intuito de entender as possibilidades de abordagem do trabalho psicopedagógico. A contribuição acima vem reforçar, também, a idéia da prevenção na psicopedagogia e mostra como esta deve estar interligada com os olhares da psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, sociologia, antropologia, enfim possibilitando uma conexão contínua com o objetivo de entender o paciente na sua complexidade e ao mesmo tempo na sua singularidade.

São várias as definições de psicopedagogia ou tentativas organizadas de se conceituá-la e essas definições foram sendo construídas também ao longo de um processo histórico. Bossa (2007) reitera esse caminho que passou pela concepção de não aprendizagem, com o foco na falta, posteriormente esse olhar sobre a não-aprendizagem passa a ser identificada como cheio de significados e passa a levar em conta a singularidade do sujeito, buscando esmiuçar características de acordo com a sua relação direta com o meio sociocultural em que está inserido.

Bossa (2007, p. 24) reitera esta constatação afirmando que:

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 2007 p. 24).

O que Bossa traz é o exercício da visão relacional sobre o sujeito que manifesta suas inquietações no espaço de aprendizagem. E é nesse ponto que se acredita na possibilidade de encontrar um caminho para a estruturação de um trabalho preventivo na sala de aula. O psicopedagogo atuaria em conjunto com o educador no sentido de estar fornecendo subsídios e elementos estruturais (teórico-prático) para que essa visão abrangente pudesse ser internalizada por aquele que ali, naquele espaço, exerce a condição de mediador do conhecimento.

O percurso feito minimamente até aqui nos mostra o quanto o momento atual sinaliza para que todos, profissionais que lidam diretamente com sujeitos, estejam atentos a tudo que está ao redor, que seria o contexto que ele, o sujeito está inserido. Isso é o que deve se buscar sempre. Através da reflexão constante, da auto-avaliação, da busca por informações, por suporte teórico que possibilite um maior embasamento, segurança no agir, liberdade no mediar e felicidade e realização em poder contribuir de alguma forma em todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de família sofreu alterações desde as últimas décadas. Tradicionalmente a palavra família era automaticamente associada à ideia do grupo constituído por pai, mãe e filhos. Atualmente, porém, esse conceito foi ampliado, e podemos entender por família um grupo de pessoas que moram em uma mesma casa, mantendo-se ligados por um relacionamento afetivo ou pelo grau de parentesco.

A escola, por sua vez, enquanto um sistema de ensino que tem por objetivo capacitar e preparar os alunos para exercer o papel de cidadãos, também está sujeita às influências políticas e sociais de cada época. Sendo assim, a psicopedagogia estaria atuando diretamente com a função de detectar os principais problemas de aprendizagem que afetam o aluno, mas não é só isso. Dentro desta perspectiva com que dialogamos até aqui, o psicopedagogo estaria também mais próximo das relações interpessoais da escola e das mediações entre as famílias, ou seja, a comunidade que está presente nestes espaços de aprendizagem através dos seus filhos.

Além disso, pode exercer importante contribuição no que diz respeito à construção metodológica em forma de orientação ou capacitações de acordo com as características dos grupos. Enfim, existem muitas possibilidades de estar atuando como prevenção, orientação e formação.

Para finalizar faz-se necessário a contribuição, mais uma vez, de Bossa (2007, p. 35) sobre a relação do psicopedagogo com a escola:

O psicopedagogo, ainda segundo Janine Mery (1985), respeita a escola tal como é, apesar de suas imperfeições, porque é através da escola que o aluno se situará em relação aos seus semelhantes, optará por uma profissão, participará da construção coletiva da sociedade à qual pertence. Este fato não impedirá que o psicopedagogo colabore para a melhoria das condições de trabalho numa determinada escola ou na conquista de seus objetivos. Mas, em seu trabalho, ele deverá fazer com que a criança enfrente a escola de hoje e não a de amanhã. Esse enfrentamento, no entanto, não significaria impor à criança normas arbitrárias ou sufocar-lhe a individualidade. Busca-se sempre desenvolver e expandir a personalidade do indivíduo, favorecendo as suas iniciativas pessoais, suscitando os seus interesses, respeitando os seus gostos, propondo e não impondo atividades, procurando sugerir pelo menos duas vias para a escolha do rumo a ser tomado, permitindo a opção.

E nesse caminho inserido sempre num processo de ação e reflexão sobre a prática, desenvolvendo o espírito crítico em relação à sociedade em que vivemos, que podemos acenar novos caminhos para a educação e ressaltar que a questão do vínculo ganha especial relevância, à medida que denota a importância da natureza das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o meio no qual se insere e com o conhecimento. Tais relações parecem ter influência significativa na determinação do sucesso ou do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9424, de dezembro de 1996. BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC, 2001.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil** – Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

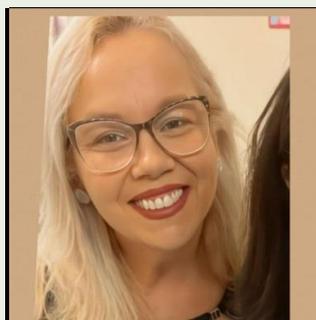
_____. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA



Roselene Costa Araújo

Formada em Pedagogia com Pós- Graduação em Direito Educacional, Alfabetização e Letramento, Gestão Educacional, Formação Docente Espaços de aprendizagem, Educação Especial e Inclusão, Gestão Escolar, Educação Infantil, Jogos e brincadeiras na educação básica, Arte e musicalidade, Educação Ambiental.



Mara Lúcia Rodrigues da Siva Costa

Formada em Pedagogia com Pós- Graduação em Psicopedagogia.



Maria Gersey de Campos Silva

Formada em Pedagogia com Pós- Graduação em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Psicomotricidade na Educação, Gestão Escolar e Pedagogia Sistemática.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar a importância do desenvolvimento na educação infantil. O objetivo geral do trabalho é demonstrar a relevância da educação infantil e do brincar para o desenvolvimento integral na primeira infância. Para tanto, demonstra a importância do desenvolvimento cerebral, cognitivo e socioafetivo através do lúdico e os benefícios da educação infantil para o futuro da sociedade.

Palavras-chave: Infância; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem; Brincar.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos fatores que mais influenciam o nível de bem-estar das pessoas ao longo da vida. Indivíduos com maior escolaridade tendem a viver mais, com melhores condições de saúde, atingem melhores níveis socioeconômicos e melhor qualidade de vida e se envolvem menos em episódios de crimes e violência segundo pesquisas realizadas em vários âmbitos.

A Primeira Infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage. A aprendizagem inicia-se muito antes de a criança entrar na escola, A promoção do desenvolvimento integral saudável, com nutrição e cuidados de saúde adequados, ambiente familiar afetivo, seguro e estimulante, relações estáveis e incentivadoras, além da oferta de educação de qualidade, fornecem o alicerce para que cada criança viva bem no presente e alcance seu potencial pleno no futuro. As evidências discutidas a seguir reforçam a importância do desenvolvimento saudável integral infantil como suporte que permitirá o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento cerebral que permitirá a aprendizagem ao longo da vida tem início na gestação e tem especial relevância durante a primeira infância. No período intrauterino, o cérebro começa a se desenvolver entre a segunda e a terceira semana após a concepção, seguindo com a formação das primeiras células cerebrais, os neurônios, e das conexões entre os neurônios chamadas sinapses. Embora a aparência externa do cérebro do recém-nascido se assemelhe com a de um adulto, ele ainda se encontra em formação e passará por modificações fundamentais até a sua maturação. As sinapses mais utilizadas se fortalecem e carregam informações de forma mais eficiente, enquanto as que não forem utilizadas gradualmente enfraquecem e desaparecem, fenômeno conhecido como “poda sináptica”.

Outro processo conhecido como “mielinização” acontece principalmente após o nascimento. A mielina é uma substância composta por proteína e gordura que envolve o prolongamento dos neurônios, facilitando a condução do impulso elétrico e melhorando a comunicação neuronal. O somatório desses processos ao longo dos primeiros anos de vida modifica a estrutura do cérebro sob influência das experiências vividas, resultando no desenvolvimento neurológico que permite que a

criança adquira novas capacidades gradualmente como emitir sons até falar, aprimorar o controle motor até sentar, engatinhar e caminhar, e assim por diante.

Os chamados Períodos Sensíveis são momentos nos quais os circuitos cerebrais específicos para formação de determinadas habilidades têm um momento certo para ocorrer. Um exemplo disso é o desenvolvimento das áreas cerebrais que irão permitir a visão. É necessária a ocorrência do estímulo luminoso, se houver algum impedimento para que a luz penetre no olho, como no caso da catarata congênita, a acuidade visual será deficiente ou não irá se desenvolver. Se a catarata for removida cirurgicamente nas primeiras semanas de vida, a plasticidade cerebral na área da visão permitirá que esta possa se estabelecer com maior efetividade. Funções cognitivas mais complexas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico começam a se desenvolver na primeira infância por meio de habilidades como controle de impulsos, a capacidade de redirecionar atenção e de lembrar de regras. Os circuitos cerebrais responsáveis por tais funções serão refinados durante adolescência até a maioridade, mas as conexões fundamentais começam a se estabelecer nos primeiros anos de vida. Dessa forma, a construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências no início da vida, diretamente mediadas pela qualidade das relações socioafetivas da criança com seus cuidadores.

Se por um lado os Períodos Sensíveis permitem a boa construção de habilidades, por outro são uma grande janela de vulnerabilidade a efeitos nocivos do meio, pois a estrutura cerebral é altamente receptiva e a ausência de estímulos, ou a ocorrência de estímulos negativos, podem deixar marcas duradouras. Estímulos negativos são tipicamente estudados como causadores de estresse excessivo. Pode-se definir estresse como um “estado de prontidão” fundamentado em reações fisiológicas que deixam o organismo alerta e preparado para se adaptar e enfrentar situações ameaçadoras ao seu equilíbrio, como a elevação da frequência cardíaca, da pressão arterial e liberação de certos hormônios na corrente sanguínea. Crianças que crescem em ambientes desfavoráveis, expostas à negligência, abuso ou maus-tratos,

por exemplo, possuem quantidades mais elevadas de cortisol, podendo alterar a formação de circuitos neuronais, comprometendo o desenvolvimento de estruturas da região cerebral essencial para o aprendizagem e memória e retardando o desenvolvimento neuropsicomotor.

Cada criança tem uma bagagem genética, que não é determinante para a maioria das funções, mas que influencia na forma em que ela responderá às mudanças que acontecem no ambiente em que se encontra.

Além disso, a criança também se beneficia de suas próprias ações em relação às pessoas com que convive e aos objetos que utiliza em seu cotidiano e nas brincadeiras. O estímulo ao desenvolvimento neurológico é necessário, cabendo ao cuidador oferecer atenção, reagir às iniciativas de interação infantil, que estimulam a afetividade, geram vínculos consistentes, os quais encorajam a autonomia e são necessários para que a criança gradualmente entenda a si própria, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade. Relações com negligência e pouco afeto funcionam como fatores de risco para distúrbios psicossociais no futuro. Estudos em crianças nascidas de mães que sofriam de depressão, por exemplo, apontam para alterações na atividade cerebral normal durante a primeira infância, maior ocorrência de distúrbios de comportamento e transtornos de conduta com agressividade.

Um aspecto importante da experiência do desenvolvimento infantil, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. A medida que essas habilidades ficam mais complexas, o brincar oferece oportunidades para aprender relações socioafetivas, onde são explorados aspectos como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade.

Do ponto de vista social, pesquisas apontam que crianças que frequentaram boas escolas e tiveram atenção à saúde adequada na primeira infância tornaram-se cidadãos com menor propensão ao envolvimento com tabagismo, alcoolismo, criminalidade e violência, além de precisarem menos de programas de políticas públicas. Tais estudos demonstram que o investimento para o desenvolvimento e a aprendizagem durante a primeira infância traz um retorno maior para a sociedade do que investimentos em qualquer outra etapa da vida. Os estudos sobre a autonomia e o papel do brincar na criança pequena enfatiza a importância do papel do cuidador, a valorização do comportamento da criança que gradualmente adquire e aumenta seus

recursos físicos, cognitivos, sociais e afetivos para interagir consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo, desde que os ambientes familiares e escolares tratem a criança como ser ativo, nos quais ela se sinta segura e onde sejam oferecidas situações nas quais ela possa explorar, brincar, e adquirir gradativa autonomia e responsabilidade por suas ações, desde seus primeiros meses de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil vem ganhando crescente atenção mundial após a comprovação da sua importância na formação e desenvolvimento das pessoas.

Creches e pré-escolas preparadas para oferecer à criança um ambiente protegido, com atenção, alimentação e estímulos, muitas vezes servem também como ponte para outros programas destinados ao desenvolvimento infantil, criando, desse modo, uma série de oportunidades de atenção a infância de forma integral e continuada.

Os impactos positivos duradouros da educação infantil estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida. Os estudos são unânimes em mostrar que a frequência à pré-escola de qualidade tem resultados positivos e significativos sobre diferentes aspectos de desenvolvimento, contribuindo para a formação de adultos mais saudáveis, com qualidade de vida, maior escolaridade, empregabilidade e com melhores meios de exercer sua cidadania.

A qualidade da educação infantil pode ser atribuída por uma série de fatores: profissionais com bom nível de formação e engajados em promover o desenvolvimento infantil integral, turmas com números reduzidos de crianças por educadores conforme a faixa etária; currículos apropriados para faixa etária, ambiente estimulante, infraestrutura segura, rotinas de higiene e cuidado pessoal, entre outros.

Crianças que crescem expostas aos fatores de risco, o benefício de frequentar a creche ou pré-escola é mais evidente, pois a criança passa a receber na escola parte dos estímulos que idealmente receberia em casa.

Cada conteúdo aprendido em uma etapa da vida serve de base para um novo aprendizado. Quanto maior o déficit de aprendizagem, mais difícil corrigi-lo.

É necessário atuar a partir de uma prática reflexiva, fazendo os ajustes necessários para favorecer o lúdico no trabalho pedagógico e entender que os alunos têm prazer em aprender, se a aprendizagem se der de forma lúdica. Adquirir a consciência de que o ensino não pode limitar-se a repassar informações para os

alunos, mas sim ajudá-los a tomarem consciência de si mesmos, do outro e do ambiente que vive. Uma aprendizagem fecunda é refletir sobre sua prática pedagógica, percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

FELDMANN, Juliane. **A importância do psicopedagogo dentro da instituição escolar**. Disponível na Internet em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em 05 jan 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **O papel do brincar na cultura contemporânea**. Pátio: Educação Infantil. Porto Alegre. Ano I, n.3, p.14-16, mar., 2004.

KAERCHER, Gládis E. & CRAIDY Carmem. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora: 2001.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2014.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0722t.PDF>. Acesso em 01 fev 2023.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

MELO, L, L; VALLE, M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

NEGRINE, Airton da Silva. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille**, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTIAGO, M. P. **O lúdico na formação do educador**. São Paulo, Manole, 2000.

SOUZA, C.M. de M. **A cultura da criança: por um uso lúdico da Pedagogia**. 2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=14>>. Acesso em: 05 fev 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão Diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: A QUESTÃO DA COLETA DO LIXO



Ana Cristina Moraes José

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



Suélen Andressa de Meira Ribeiro Andrade

Formada em Pedagogia e Farmácia com Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Aperfeiçoamento: Transtorno do Espectro Autista (TEA); e Criatividade na Educação Infantil.



Kimberlyn Gabriela Cunha Pereira

Formada em Pedagogia

RESUMO

A necessidade de se discutir esse tema se apoia no fato de que a questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Isto, por si só, já seria merecedor de estudo. Porém, o que se propõe está ligado à questão do lixo, que é das mais preocupantes, dentre os diversos problemas ambientais mundiais e diz respeito a cada um de nós. A proposta da coleta seletiva do lixo escolar é uma ação educativa

que visa investir numa mudança de mentalidade como um elo para trabalhar a transformação da consciência ambiental.

Palavras- Chave: Meio Ambiente; Coleta Seletiva na Escola; Educação Ambiental.

BREVE HISTÓRICO

Após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir da década de 60, intensificou-se a percepção de que a humanidade pode caminhar aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua própria sobrevivência. E, assim sendo, que algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante.

Considera-se impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota, as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; a qualidade dos recursos naturais (CONAMA, 1986, art 1º, p. 237).

Esse tipo de constatação gerou o movimento de defesa do meio ambiente, que luta para diminuir o acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais ainda preservados e busca alternativas que concilie, na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida das populações que dependem dessa natureza.

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno — seu meio, sua comunidade — não é novidade. Ela vinha crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais pelas quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência constitucional a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (art. 225, § 1º, VI).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PREÂMBULO

A problemática do lixo vem sendo agravada, entre outros fatores, pelo acentuado crescimento demográfico, especialmente nos centros urbanos. O reaproveitamento do lixo passou a ser uma preocupação mundial nos últimos anos, pois representa economia de matéria-prima e de energia fornecidas pela natureza. Isto ocorre através da reutilização e da reciclagem daquilo que representa ser inútil, quando na verdade trata-se do lixo, conceito que deve ser revisto, sugerindo-se “coisa que pode ser útil e aproveitável pelo homem”, ou ainda, resíduo.

O trabalho educacional é, sem dúvida, um dos mais urgentes e necessários meios para reverter essa problemática do lixo, pois atualmente, grande parte dos desequilíbrios está relacionada a condutas humanas geradas pelos apelos consumistas que geram desperdícios, e pelo uso inadequado dos bens da natureza e, é através das instituições de ensino, que poderemos mudar hábitos e atitudes do ser humano, formando sujeitos ecológicos.

Diante disso, é necessário que haja um acompanhamento e maior apoio ao que acontece dentro das escolas, no espaço de sala de aula, local onde a educação realmente acontece e, quer sejam grandes ou pequenas, as ações desenvolvidas, elas são extremamente necessárias. Porém, a inclusão da questão ambiental, como tema transversal no currículo do ensino fundamental e educação infantil é ainda insuficiente. A falta de uma formação adequada do educador, em relação ao meio ambiente, dificulta o tratamento de conteúdos curriculares sob a abordagem ambiental, prejudicando muitas vezes, a reflexão e as ações dos alunos.

Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes.

Uma vez que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e revisão de valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem proporções significativas.

Dentro desse contexto, um grande número de escolas públicas tem carência de conscientização no âmbito da educação ambiental.

O PENSAMENTO AMBIENTALMENTE CORRETO

Fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saiba cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social.

A presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra (VASCONCELLOS, 1997).

Como se infere da visão aqui exposta, a principal função do trabalho com o tema Meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia - a -dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso.

Os professores são a peça fundamental nesse processo de conscientização da sociedade, afinal, é por intermédio dele que ocorrerão todas as mudanças. Também é de conhecimento que nem todos os professores têm essa percepção e, não podem ser responsabilizados por isso, pois, muitas vezes, na própria formação não receberam os ensinamentos necessários acerca da Educação Ambiental.

Segundo os autores DIAS (1994) e GUIMARÃES (1995), os princípios norteadores da Educação Ambiental, especialmente relacionada à coleta seletiva, são:

1-Tratar-se de um processo contínuo, iniciando-se na educação pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação, numa perspectiva interdisciplinar, de modo a analisar os problemas ambientais através de uma ótica global e equilibrada

2-Abordar as principais questões relativas ao ambiente seja ele local, nacional, regional ou internacional, para que os alunos conheçam as condições ambientais de outras regiões;

3-Gerar aquisição de conhecimentos e habilidades para resolver problemas relativos ao ambiente em todas as idades, enfatizando, sobretudo a sensibilidade dos indivíduos em relação ao meio ambiente do local onde vivem;

4-Sempre considerar a totalidade do ambiente, com seus aspectos naturais e / ou construídos pelo homem, tecnológicos e sociais, econômicos, políticos, histórico-culturais, estéticos.

Segundo CORTEZ e ORTIGOZA (2001), o Consumo Sustentável cria possibilidades de minimização dos impactos gerados pelos resíduos sólidos. Para tanto se deve educar primeiramente para a redução, afinal nem tudo que consumimos é realmente uma necessidade. Posteriormente, deve-se educar para a reutilização, uma vez que muito dos produtos que consumimos podem servir para novos usos. A introdução desta prática em nossas vidas também minimiza os impactos dos descartáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da nossa prática pedagógica, podemos constatar uma triste realidade, na qual percebemos o descaso manifestado por muitos alunos e professores em relação ao meio ambiente e os danos que ele vem sofrendo de tempos em tempos, encarando certas atitudes e situações como normais e definitivas. Ainda persiste a idéia de que o “cuidar do ambiente” acaba por ser tarefa do professor de Ciências ensinando sobre a “natureza”. Ensinar Educação Ambiental é um grande desafio para qualquer escola. Nem sempre existe em seu quadro de professores, especialista na área de Biologia, Ecologia, geralmente este trabalho é feito por professores que buscam de forma precária o conhecimento na área, daí a necessidade da formação continuada do professor.

Outro ponto de relevância é a questão da reciclagem do lixo dentro do contexto escolar. A destinação correta do lixo representa hoje, um tema bastante complexo, pois além de possuir uma ligação direta com o meio ambiente, relaciona-se também com os padrões de comportamento humano. Por razões culturais, o ser humano ainda resiste em fazer da reciclagem uma prática habitual. Existe preconceito quando se fala em lixo. Isso demonstra a necessidade de capacitação contínua em Educação Ambiental e muito investimento na formação de todos os profissionais da educação, formação esta,

que está muito distante da realidade emergencial relacionada aos objetivos da Educação Ambiental e, dessa forma, não possui o preparo suficiente para ministrar esse tema tão complexo.

A discussão aqui tratada não acaba. Faz-se necessário considerar que, apesar de tantas distorções conceituais e formação precária para o trato com o meio ambiente ainda há esperança de mudança na situação atual. Há muito a se discutir e realizar, tanto sobre Educação Ambiental quanto à qualidade da sua prática dentro das escolas. A questão ambiental não deve tratar somente da relação do homem com o ambiente em que vive. Ela deve ir muito além, refletindo sobre a relação entre o ambiente e os nossos hábitos e costumes e, possivelmente, em um futuro próximo, essa realidade que vivenciamos atualmente em nossas escolas seja mais promissora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão.** In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4. out/nov/dez 2000.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente - **Resolução CONAMA n.º 001**, de 23 de janeiro de 1986. Brasília.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDERONI, Sabetai. **Os bilhões perdidos no lixo.** São Paulo: Ed. Humanistas, 1997.

CORTEZ, Ana Tereza Cáceres; ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri (Orgs). **Consumo Sustentável: conflitos entre necessidade e desperdício.** São Paulo: Unesp, 2007.

DOS ANJOS, Maylta Brandão. **Educação Ambiental na abordagem interdisciplinar: experiência do Colégio Cenecista Capitão Lemos Cunha.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

DIAS, G. Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 6ª. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

GUIMARÃES, M. A Dimensão Ambiental na Educação. Campinas: Papyrus, 1995

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LEMOS, Jureth Couto; LIMA, Samuel do Carmo. ***Segregação de resíduos de serviços de saúde para reduzir os riscos à saúde pública e ao meio ambiente.*** Bioscience Journal. Vol.15, n.2. Uberlândia: Universidade federal de Uberlândia, 1999.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

VASCONCELLOS, H. S. R. **A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental.** In: PEDRINI, A. G. (org). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997.

Revista AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:
Fone: 11-2947-3283
Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br
E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br
Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.