

REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 3 - Número 3

maio 2023

ISSN - 2675 - 9543



1º de Maio – Para conquistar
é preciso lutar



revistaautenticos.com.br

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

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol 3, n.3 (mai. 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

“PRIMEIRO DE MAIO - PARA CONQUISTAR É PRECISO LUTAR**”

A palavra conquista é de origem latina, “conquaerere”. O prefixo CON indica “junto, com” e o sufixo QUAERERE, indica “obter por meio de esforço, perguntar, procurar por”, e algumas definições que os dicionários nos apresentam são: “Processo que leva alguém a obter alguma coisa”; “aquilo que se consegue através de muito esforço e empenho”. Estes argumentos, por si só, já fornecem uma noção bastante apropriada sobre o fato de que nada é conquistado sem luta, dedicação, empenho e determinação. Por isso, é preciso lutar para conquistar. Muitas lutas são empreendidas individualmente, e muitas outras são árduas batalhas travadas juntamente com outras pessoas, e o que as une é o propósito de um resultado comum, uma conquista que traz benefícios individuais, mas também coletivos.

Ao se iniciar o mês de Maio, deparamo-nos com uma data muito significativa, pois, mais do que um simples feriado, o Dia 1º de Maio é um marco de conquistas dos trabalhadores, tendo se constituído como o Dia Internacional do Trabalho e celebrado dessa forma em mais de 80 países. Esta data homenageia a luta dos trabalhadores norte-americanos do século XIX, quando promoveram, no dia 1º de Maio de 1886, uma manifestação em diversas cidades como: Detroit, Chicago e Nova York. Os trabalhadores instauraram uma greve e saíram às ruas pleiteando uma redução da jornada de trabalho para oito horas, visto que esta jornada variava de 13 a 16 horas de trabalho diário. Este evento produziu o desencadear de uma série de acontecimentos como perseguição, prisão e até morte, tanto de manifestantes quanto de policiais. Muitos sindicalistas foram condenados à morte e à prisão perpétua.

Em 1889, num congresso denominado Segunda Internacional Socialista, realizado em Paris, o qual contou com a participação de diversos partidos políticos socialistas e sindicatos, os presentes instituíram o 1º de Maio como sendo o Dia Internacional do Trabalho ou do Trabalhador, para homenagear os trabalhadores americanos que lutavam pela conquista de uma jornada de trabalho digna.

No Brasil, a data se consolidou em 1924, e se fortaleceu como o dia reservado pelas autoridades para divulgar as principais medidas que beneficiam os trabalhadores. Mas, também, é uma data em que os trabalhadores aproveitam para apresentar suas reivindicações, manifestações e para celebrar suas conquistas. Apesar dos mais de 80 países terem consolidado esta data como o Dia do Trabalho, curiosamente, os Estados Unidos não comemoram o Dia do Trabalho nesse dia.

Os professores, de uma maneira geral, ainda pleiteiam muitas reivindicações, e tem lutado para conseguir melhores salários, melhores condições de trabalho, melhoria nos planos de carreira e tempo de aposentadoria mais digno. É necessário sempre atentar para o fato de que num país com as dimensões do Brasil, existem muitas localidades em estado de extrema pobreza, o que leva a educação a um estado sobremodo precário, com professores ganhando salários baixíssimos, escolas desaparelhadas, sem merenda, sem recursos, a formação de alunos preparados é nula e a evasão é gigante. Muita luta ainda é necessária para que as conquistas sejam nacionais, mas que o 1º de Maio nos leve sempre à reflexão.

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 3 (Maio, 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– A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CRISTINA GRILLA

21– DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS

FERNANDA BARROSO DE PÁDUA SOUZA

THAÍS LIMA MARTIN

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

SANDRA SOUZA DA SILVA

49– UMA ABODAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAROLINA MAURÍCIO DE OLIVEIRA

PAULO VITOR ALEXANDRINO

58– TDAH: DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO

LILIANE APARECIDA SPADONI

TALITA SPADONI PIFFER

101– CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E INTERSOCIAL

ANA PAULA NUNES DAMÁSIO

MÁRCIA REGINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

RAQUEL DE MORAES OLIVEIRA

111– IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA OS ALUNOS DO ENSINO REGULAR

MARIA CÉLIA ATAÍDE ALBERTI

CLÁUDIA BATISTA TRINCA

117– PSICOPEDAGOGIA E O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA NASCIMENTO LIMA LEAL

DOROTEIA MARIA RIBEIRO DE ALMEIDA

127– DIFICULDADES PARA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

MARIA APARECIDA DOS SANTOS



A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Cristina Grilla

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

RESUMO

O intuito deste artigo foi trazer algumas considerações e reflexões a respeito da importância dos vínculos afetivos para as crianças da Educação Infantil, principalmente levando em conta que a construção destes vínculos é essencial para que a criança alcance um desenvolvimento satisfatório e completo em todos os aspectos. Durante a infância, a criança necessita de estímulos adequados, os quais se referem ao cuidado, à atenção, ao carinho e ao tratamento que as pessoas à sua volta lhe oferecem, e tais estímulos são absorvidos pela criança em sua etapa de formação de valores, de conceitos, de escolhas e de definições quanto à forma que ela compreende o mundo à sua volta. Estes vínculos afetivos se iniciam nos primeiros momentos de vida, e são transmitidos pela família. A mãe, ao acalentar o bebê, ao amamentar, ao fazer carinho, ao cantar uma cantiga, já está manifestando à criança o quanto ela é importante e querida. O pai, ao pegá-la no colo, ao conversar com ela, ao transmitir seu amor e seu cuidado, também está demonstrando seu afeto e, juntamente com os demais membros da família, consolidam a construção de vínculos afetivos fortes e duradouros, e estes vínculos terão influência na formação do caráter e impactarão os relacionamentos interpessoais que a criança desenvolverá por toda sua vida. Os pequenos anseiam por estes vínculos afetivos em suas casas, mas, lamentavelmente, percebe-se que nem todas as famílias oferecem essa atenção e, por muitas vezes, este cuidado é insatisfatório ou mesmo negligenciado. Os pais não podem permitir que os problemas e a correria cotidiana impeçam a formação destes vínculos afetivos, tão essenciais à formação da criança. Considerando que é na primeira infância que a criança vai conquistando a sua percepção de mundo e a compreensão dos seus próprios sentimentos, a escola passa a ter um papel primordial na continuidade do processo de construção de vínculos afetivos, que será altamente benéfico no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Desse modo, a afetividade no ambiente escolar é extremamente significativa, pois ao deixar a segurança do ambiente familiar e adentrar

num mundo totalmente novo e desconhecido, a criança espera receber os mesmos cuidados, atenção e manifestações de carinho, e a escola, na pessoa dos educadores, professores, gestores e agentes deverá estar atenta a estabelecer estes vínculos com ela e, assim, construir uma relação sólida e respeitosa, que, além de impactar a vida da criança, auxiliará na sua concepção de mundo, afinal de contas, a criança passará muitos anos da sua vida sendo educada e preparada pela escola. Este cenário destaca a importância da relação professor-aluno, fortalecendo vínculos que impactarão a vida da criança, mas, para que esta relação alcance o sucesso almejado, o professor, além de se empenhar na consolidação dos vínculos afetivos, precisará focar numa formação continuada que lhe permita estar próximo do seu aluno e auxiliá-lo a se tornar um cidadão ativo e produtivo.

Palavras- Chave: Vínculos Afetivos; Família; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO

É incontestável que o ser humano necessita, para sua sobrevivência, da atuação de outras pessoas, e isto ocorre desde o seu nascimento. E o cuidado que este bebê precisa é concedido pelos seus pais, que logo lhe oferecem carinho, atenção, cuidados, proteção e assistência no intuito de satisfazer suas necessidades. E a criança responde aos pais com o mesmo sentimento, e dessa forma, se estabelecem os vínculos afetivos familiares, especialmente porque desde os períodos pré-históricos aprenderam que viver em grupo favorece a sobrevivência de todos, assim, a família, sendo um grupo que se estende para irmãos, avós, tios e outros mais, tende a ser um lugar de manifestação de muito amor e vínculos afetivos sólidos e duradouros. Este sentimento de afetividade na família é demonstrado pelo amor, pelo cuidado e pela preocupação com o bem-estar do outro. Dessa forma, para se consolidar vínculos afetivos duradouros com os filhos será necessário estabelecer diálogos francos e respeitosos, falando, ensinando, mas também ouvindo e orientando, pois sempre que os filhos compreendem que podem se abrir e contar seus problemas para seus pais, as crianças se sentem seguras e aptas a fortalecerem cada vez mais essa relação.

Quando a criança desfruta de um ambiente familiar acolhedor e repleto de manifestações de carinho e cuidados, ao chegar aos bancos da Educação Infantil, ela também espera encontrar e desfrutar dos mesmos vínculos afetivos aos quais ela já estava ambientada. Mesmo considerando que, lamentavelmente, algumas famílias não

se esmeram em criar vínculos afetivos saudáveis, ainda assim as crianças se sentem amadas, e a expectativa é de que este novo contexto, em um lugar diferente, com pessoas diferentes e com horários e rotinas diferentes, não seja pesaroso e conflitante, pelo contrário, as novas pessoas que ela passa a conhecer, sejam professores, agentes escolares, gestores e até outros alunos, possam manifestar sentimentos de carinho, atenção e cuidado, semelhantes ao que ela encontrava em sua casa. Assim, os vínculos construídos no ambiente escolar, efetivados na Educação Infantil, são de extrema importância para estas crianças, pois nesse período, e nesse espaço, ela consolidará seus hábitos, gostos, desejos, atitudes e valores que servirão de alicerce para a construção de sua personalidade.

A importância de se construir laços sólidos e permanentes com os alunos da Educação Infantil é inquestionável, e a relação de confiança que se estabelece entre o professor e seu mestre é extremamente significativa, pois impactará o aluno de forma incontestável, todavia, consolidar tais vínculos não é tão simples como parece, requerendo do mestre muita paciência e dedicação. Para construir e manter o vínculo afetivo com o aluno, e apresentar conteúdos pedagógicos cheios de qualidade, o professor deve ter ciência de seu papel de agente promotor da mediação entre o aluno e os conteúdos, e para que o aluno se aproprie de forma eficaz, é necessária a afetividade. Esta afetividade é demonstrada mediante manifestações de carinho, afeto e atenção em todas as ações do professor em sala de aula. A qualidade dessa mediação afetará positivamente ou negativamente os vínculos afetivos que serão construídos. Generosidade e respeito são ingredientes essenciais para que o aluno se sinta acolhido e reconheça que os vínculos afetivos são reais e confiáveis.

Entretanto, a formação inicial do professor não fornece todos os conhecimentos necessários às suas práticas diárias, muito menos em capacitá-lo a promover laços tão complexos como os vínculos afetivos, uma vez que a velocidade da comunicação e as transformações que atingem a sociedade ocorrem de forma avassaladora, e o professor necessita acompanhar estas mudanças, pois elas dizem respeito ao contexto dos seus alunos e, como consequência, do seu próprio. Assim, o professor precisa se aperfeiçoar mediante uma formação continuada que lhe traga conhecimentos específicos, conceitos, atualizações, inovações, e tudo que puder agregar à sua atividade de mediador da relação educador – educando, e assim ressignificar seus conhecimentos e suas práticas, adequando-as a um novo cenário e a um novo momento, tendo sempre como foco o aluno, sua formação e seu desenvolvimento.

VÍNCULOS AFETIVOS NA FAMÍLIA

Para que haja um desenvolvimento infantil completo e eficaz são necessários estímulos apropriados e coerentes, tais estímulos não se referem apenas a aspectos psicomotores e cognitivos, mas também é extremamente saudável e oportuna a construção de vínculos afetivos fortes e duradouros. Estes vínculos serão de enorme importância para a formação de relacionamentos interpessoais, bem como da própria identidade da criança, a qual vai se estabelecendo ao longo do tempo e sofre notável influência da forma como são construídos seus vínculos afetivos. Dessa forma, considerando que a família é o primeiro e mais importante grupo social na vida da criança, os laços ali construídos servirão de embasamento e alicerce para que a criança possa se desenvolver nos aspectos socioemocionais e de aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Estes primeiros anos são fundamentais, pois é a fase onde a criança estabelece o reconhecimento de suas próprias emoções, seus gostos, suas preferências, e os familiares tornam-se capazes de observar estes fatores e avaliar as capacidades interpessoais das crianças. Esse cuidado com as crianças em seus primeiros anos de vida certamente se refletirão durante toda sua vida adulta, impactando sua forma de ser e de agir.

Dessa forma, as relações que se estabelecem com os adultos e com os demais membros da família, tanto nas transmissões verbais, manifestações de carinho e afeto quanto nos exemplos de conduta que as crianças observam, causarão um impacto na forma como as crianças vão interagir e se comportar. A maneira como a criança observa e compreende o mundo ao seu redor é aquela que lhe trará uma sensação de segurança, por essa razão torna-se imprescindível que os adultos, principalmente os pais ou responsáveis, auxiliem os pequenos a descobrirem suas capacidades e talentos e possam contribuir para que eles trabalhem suas emoções de maneira positiva.

“Um dos fatores que mais impactam o crescimento saudável das crianças é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre pais e filhos. Até porque é em seus familiares que os pequenos buscam acolhimento e proteção e, quando há proximidade e afeto, o processo de aprendizado tende a ser mais tranquilo com o passar do tempo. Às vezes, é comum que os cuidados sejam negligenciados, afinal, são inúmeras as responsabilidades e as tarefas a serem conciliadas, não é mesmo? Ainda assim, é importante dedicar tempo e atenção à educação, possibilitando a criação de laços mais fortes e duradouros com o(a) seu(sua) filho(a)”. (BLOG ACADEMIA, 2022).

Os vínculos construídos com os pequenos simbolizam gestos de carinho, afeto, cuidado e atenção às necessidades básicas. Cada gesto, cada atuação, cada manifestação de amor e carinho é percebida pela criança desde seus primeiros anos de vida e, seguramente, contribuirá para que ela se torne uma pessoa com inteligência e força emocional. A criação destes vínculos é bastante saudável e proporciona inúmeros benefícios que seguirão o indivíduo por toda sua vida adulta. Portanto, manifestações de carinho, atenção e cuidado são uma excelente maneira de desenvolver e estimular as habilidades no âmbito socioemocional, tão necessário na formação de adultos independentes, autônomos, ativos e participativos na sociedade, visto que é por meio dos vínculos afetivos que as crianças estabelecem a descoberta de suas capacidades e suas potencialidades.

Todavia, é exatamente no período da infância que a criança revela a possibilidade de se trabalhar aspectos de empatia, resiliência e paciência, dessa forma, é preciso agir com muita atenção e cuidado, estabelecer um diálogo franco mediante conversas esclarecedoras repletas de carinho e preocupação. Isto permitirá que a criança tenha uma melhor compreensão a respeito de suas emoções e das pessoas à sua volta, e quando as pessoas se expressam de maneira equilibrada e tranquila, isso também é absorvido por elas. Tais atitudes devem ser praticadas tanto pelos pais quanto pelos demais membros da família, criando vínculos afetivos saudáveis, fazendo com que isso seja uma rotina dentro da família, criando relacionamentos fortes, amorosos e duradouros.

“A melhor forma de construir um vínculo afetivo duradouro com os filhos é a partir de um canal de diálogo aberto e acolhedor. Para isso, além de falar com a pessoa que você ama, também é fundamental se abrir para a escuta empática, sem julgamentos. O diálogo saudável em casa deve ser cultivado diariamente, a partir de uma postura franca, respeitosa e receptiva. Ao saber que pode contar com os pais, o filho se sente mais livre para falar sobre diversos assuntos, dando a chance de estreitar a relação. O diálogo saudável inclui demonstrar os próprios sentimentos e se manifestar de forma transparente. Como vimos, os familiares são os primeiros exemplos para a aprendizagem da convivência pelas crianças. Assim, ouvir as experiências dos adultos pode ser bastante enriquecedor para fortalecer o vínculo e também para o filho compreender mais sobre situações práticas de como lidar com desafios. As atividades escolares e demais experiências da criança são muito importantes. A participação dos pais na vida escolar é essencial para que o filho se sinta seguro para se desenvolver plenamente. Demonstrar interesse pelas experiências pessoais do seu filho estimula a sua autoestima, além de ser muito benéfico para o vínculo familiar”. (BLOG CEL.COM, 2022).

Muitos estudiosos defendem que a afetividade é o alicerce da socialização do indivíduo, uma vez que ela tem parte fundamental na maneira como os primeiros ensinamentos são transmitidos às crianças, e é exatamente por esse fato que a emoção tem uma parcela tão notável no desenvolvimento delas neste período inicial de suas vidas. Nessa etapa, elas necessitam de muito mais atenção e cuidados por parte daqueles que as cercam.

“O ser humano nasce extremamente imaturo; para sua sobrevivência, necessita da presença do outro e essa necessidade é traduzida como amor. Por outro lado, o instinto de sobrevivência e a percepção da necessidade de proteção fazem com que a mãe e o pai apresentem também o sentimento de amor pelo filho e a reciprocidade desse amor do filho e dos genitores funde-se ocasionando a afetividade. Esse sentimento não se manifesta apenas entre filhos e pais. No passado, os homens das cavernas ensinaram que a sobrevivência implica viver em grupo, expandindo a afetividade de um para o outro. A origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência” O ser humano necessita se relacionar com o outro, só assim procura maneiras de melhorar essas relações, que deram origem às regras, que mais tarde viraram leis que auxiliam esse processo. Com a evolução da cultura humana, a afetividade passou a ter grande importância nas relações interpessoais. A afetividade começa no âmbito familiar com o nascimento; esses laços afetivos duram a vida toda, sendo transmitidos para o outro. Desde os primórdios as relações entre professor-aluno foram e continuarão a ser motivo de preocupação das pessoas relacionadas com a educação, visto que esses sentimentos são um mecanismo fundamental para a sobrevivência da humanidade” (ANTUNES, 2008 p. 1).

VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA

Uma vez que os vínculos afetivos são fundamentais para que a criança possa construir sua identidade e seus relacionamentos interpessoais desde os primeiros anos de vida, e que essa construção se inicia no âmbito da família, é a partir da primeira infância que a criança vai adquirindo uma compreensão do mundo ao seu redor, bem como a conhecer os seus próprios sentimentos. Neste sentido, a presença da família

nessa etapa da vida da criança é fundamental, bem como as atitudes e comportamentos adotados para com a criança, uma vez que os vínculos afetivos construídos no ambiente familiar, ou seja, todas as manifestações de carinho, de atenção e de cuidado terão impacto em sua vida. Portanto, a afetividade na escola é como que um complemento da afetividade na família, e será de extrema importância para o desenvolvimento da criança, tanto no aspecto social quanto cognitivo.

Nos dias atuais, as crianças tem chegado aos bancos escolares muito mais cedo do que acontecia há décadas atrás, ou seja, as crianças conviviam durante bastante tempo com suas famílias, as quais possuíam uma estrutura familiar tradicional, na qual, basicamente, o pai trabalhava fora e os filhos ficavam aos cuidados da mãe. Nesse contexto, a maioria das crianças somente era matriculada já no período da pré-escola, sendo que uma quantidade considerável chegava somente no ensino fundamental. Todavia, o desenvolvimento das sociedades levou a um rearranjo dessa estrutura, e, atualmente, os pais passam muito mais tempo fora de casa e as mães também ocupam postos de trabalho. Os filhos acabam sendo cuidados por outros parentes, e as crianças acabam chegando para a escola no período da Educação Infantil, a qual é considerada a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isto vem complementar a ação da família e da comunidade, buscando desenvolver as dimensões socioemocionais nos componentes curriculares da Educação Básica, já que um dos objetivos principais da Educação Infantil é incentivar e auxiliar o desenvolvimento das crianças nestes diversos aspectos, sobretudo o cognitivo, o emocional e o social, especialmente pelo fato de que a escola passa a ser o primeiro meio de interação que a criança se depara fora do ambiente familiar.

“A afetividade na Educação Infantil é super importante no processo de ensino e aprendizagem. Os vínculos de confiança entre aluno e professor estão diretamente ligados ao sucesso na aquisição do conhecimento, não só na primeira infância, Mas esse é um momento em que essa relação precisa ser construída. Diante da necessidade de contemplar tais vínculos na educação, surge o termo pedagogia afetiva. A proposta busca o desenvolvimento cognitivo por meio de interações de afeto. A educação desta forma é comprovadamente mais agradável e significativa para todos os lados envolvidos. A pedagogia afetiva tem como principal pilar a motivação dos alunos. A partir da abordagem humanista, qualquer indivíduo aprende de forma melhor quando está motivado. Por isso o papel do professor é motivar as crianças para potencializar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e socioemocional delas. A afetividade na Educação Infantil contribui, também, para a criação de um espaço agradável e harmonioso em sala de aula. Este ambiente é um dos

responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e o prazer por aprender, influenciando positivamente o processo de aprendizagem” (BLOG SAE DIGITAL, 2021).

Para que as demonstrações de afetividade aconteçam na Educação Infantil não se faz necessário um momento específico, na verdade, a melhor maneira de consolidar a educação com afeto é quando tanto os educadores quanto os demais agentes escolares agem de forma afetiva durante cada acontecimento da rotina escolar, ou seja, a criança deve reconhecer que todos os envolvidos na escola manifestam carinho, atenção e cuidado por ela. Ela deve reconhecer que ela é amada e respeitada naquele ambiente, e isto, por si só, já deve motivá-la a querer estar na escola, a ter o desejo de participar deste ambiente tão acolhedor. A Educação Infantil é a responsável por oferecer um conteúdo pedagógico de qualidade e desenvolver uma orientação adequada para que a criança estabeleça seus primeiros caminhos em sua formação e socialização, tornando-se a base da sua aprendizagem, que será responsável por oferecer as condições necessárias para que a criança se sinta segura, cuidada e acolhida.

“As creches e escolas são de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas. Podemos ressaltar que na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação” (LISBOA, 1998 p. 63).

O ambiente escolar construído na Educação Infantil é extremamente importante na vida das crianças, uma vez que é especificamente neste espaço onde elas vão desenvolver relações morais e éticas pertinentes à sociedade na qual elas estão inseridas. Assim, é exatamente nessa fase em que elas formam seus hábitos, gostos, desejos, atitudes e valores que servirão de alicerce para a construção de sua personalidade, por isso, os educadores e os agentes escolares devem se nortear por relacionamentos pautados na afetividade, para que essa etapa seja marcante na vida da criança. É importante criar um vínculo com os alunos no qual o afeto esteja sempre em pauta, ou seja, observar atentamente o que elas dizem e o que elas fazem nas aulas e nos demais momentos, para assim poder perceber cada detalhe do seu comportamento e, então, dar as respostas que elas precisam, manifestando proximidade, atenção e afeto. Tais atitudes somente contribuem para a ocorrência de

momentos saudáveis na sala de aula. Todavia, caso haja dificuldades no processo, cabe algumas sugestões:

“Falar com as crianças de forma madura - Uma das formas de se relacionar bem com as crianças dentro de sala de aula é tratá-las de forma madura. Lembre-se que, acima de tudo, os alunos são pessoas em desenvolvimento. Perguntar sobre o dia e os problemas, apontar quando algo foi feito de forma errada e manter uma conversa com as crianças são formas simples e eficientes de criar uma conexão entre professor e aluno. **Promover roda de conversa com as crianças** - Uma boa ideia para estimular a afetividade na Educação Infantil é promover uma roda de conversa com as crianças. Isso pode acontecer sempre em um momento específico da rotina, como logo no início da aula. Além de aproximar alunos e professores, também é um momento em que a relação entre as crianças pode ser fortalecida. Nessa roda de conversa vale abordar assuntos sobre família ou atividades que cada um gosta de fazer. Assim, deixar a atividade acontecer, de acordo com a interação das crianças, e o professor se mostrando sempre como parte da conversa. **Acompanhar atividades individuais** - Enquanto as crianças estiverem desenhando, brincando de massinha, ou realizando outras atividades sozinhas, especialmente as que envolvem criação, é interessante que o educador se sente por um tempo ao lado delas. Durante esse momento de proximidade, o adulto pode perguntar mais sobre a atividade. Um exemplo do que pode ser útil para a construção deste vínculo é perguntar sobre o que está sendo desenhado ou criado. Essa atitude também ajuda a, mais uma vez, demonstrar uma relação de confiança entre professor e aluno. Com isso, o professor pode entender também mais sobre o que pensa a criança. **Contar histórias** - A contação de histórias é um ótimo meio de estimular a afetividade na Educação Infantil. Desde os primeiros meses de vida, quando começam a frequentar a creche, as histórias podem ser uma atividade válida. Elas têm um papel incrível no desenvolvimento cognitivo e na construção de relação entre educadores e alunos. Com o passar do tempo os livros de histórias passam a ter outra função, também importante na Educação Infantil, entre elas a alfabetização e introdução de hábitos culturais” (BLOG SAE DIGITAL, 2021).

A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

É inegável a importância da construção de fortes laços afetivos com os alunos da Educação Infantil no processo de aprendizagem, uma vez que a confiança que se estabelece entre o mestre e seus alunos impactará profundamente essa relação e os resultados que a instituição busca alcançar. Entretanto, não é uma missão fácil construir tais vínculos, e requer-se do educador que ele disponha de muita paciência, perseverança e uma grande dose de resiliência. Estes atributos são imprescindíveis para que o professor esteja apto a manter um vínculo afetivo significativo e, assim, apresentar seus conteúdos pedagógicos no ambiente educacional. É importante ter

sempre em mente que o processo da apropriação do conhecimento é algo fascinante e que decorre da relação do aluno com os conteúdos curriculares, e, sem dúvida, o seu elo de mediação fundamental é o professor.

“Estas mediações promovem grandes 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. Cabe enfatizar que uma qualidade essencial 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” (GARCIA 2017 P. 50).

No ambiente escolar, os alunos estão sempre atentos a todas as diferentes maneiras de manifestação de afeto por parte dos professores e dos demais alunos. A forma como estas relações se processam pode fazer com que estes alunos se sintam rejeitados, excluídos, fracassados, incapazes, menos importantes e inaptos para a aprendizagem. Uma atuação positiva do professor, expressando compreensão pelas suas limitações, incentivando suas potencialidades, transmitindo-lhes a certeza de que eles são capazes de aprender são fatores motivacionais fundamentais para que o desenvolvimento do aluno seja adequado. Estabelecendo vínculos afetivos significativos, o professor consegue promover um trabalho mais efetivo, capaz de fortalecer a autonomia e a autoestima da criança. Este é um desafio que o professor precisa enfrentar sabendo que seus movimentos estão sempre sendo observados e recebidos, e sempre causam impacto na criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Neste sentido, é importante destacar que não é possível um aprendizado sadio e proveitoso quando o clima estabelecido é de tensão, desconfiança, medo e insegurança. Num, contexto como este, vale ressaltar que o educador, por mais que ele seja, de fato, a autoridade máxima em sala de aula, ele não deve se impor de maneira arbitrária, vedando aos alunos a participação, a pergunta, o comentário, a elucidação de dúvidas, ou seja, não é apenas o professor que possui a prerrogativa de apresentar seus pontos de vista, pelo contrário, um cenário como este contribuirá apenas para tornar a sala de aula um ambiente indesejado, não prazeroso e desmotivador. Atitudes como estas comprometem o vínculo afetivo fazendo com que o

aluno perca o ânimo em aprender, e se torne apenas um integrante da classe que fará apenas aquilo que lhe mandarem.

“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, 2006 p. 20).

Como o aluno está sempre atento às manifestações do professor, o impacto pode ser muito negativo quando o professor passa a aplicar regras extremamente rígidas para os alunos executarem, incluindo determinadas punições como deixar os alunos sem recreio, isolados num lugar ou sem poder conversar com ninguém. Este cenário se torna ainda mais prejudicial quando o professor não explica o motivo de tais decisões, passando a imagem de que ele apenas quer deixar claro quem manda, e isso apenas revela autoritarismo, e não autoridade. Ações como esta, além de não criar vínculo afetivo, trazem uma reação negativa que geram outras ações negativas por parte dos alunos, como expressões de descontentamento, atos de rebeldia e revolta. No processo de ensino aprendizagem a afetividade precisa ser aplicada de modo natural, mas de forma inteligente também.

“A afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa”. Para tanto, é necessário que a criança explore, que se utilize desta energia que a afetividade deixa transparecer para descobrir o novo. A escola não deve esperar que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem e que ajam e não sejam forçadas à ação (...) O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, à sua vida o que se deseja ensinar. A didática deve transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança. Ao falarmos da inteligência e da aprendizagem precisamos nos referir também, e sempre à emoção, às ligações e inter-relações afetivas. Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado e convergente cada vez maior de nossos interesses e amores por aquilo que olhamos, tocamos e que nos alimenta a curiosidade” (SALTINI, 2008, p. 302).

A educação, essencialmente, pressupõe a existência de uma ponte que interliga dois extremos: o que educa e o que é educado. Estas duas entidades são seres humanos que são constantemente submetidos a um relacionamento repleto de interações psicológicas recíprocas. Nos dias atuais, espera-se do educador que ele tenha preparo e possa receber, acolher, respeitar e cuidar afetivamente da criança,

para que esta sinta-se única e especial. Este é o ponto de partida de uma relação que tem tudo para funcionar e dar excelentes frutos, pois o desenvolvimento desta criança passará, em muito, pela influência que ela receber e pelos vínculos afetivos que forem construídos, tanto na esfera da assimilação dos conteúdos em si, quanto no desenvolvimento psicossocial da criança, uma vez que o vínculo afetivo tem absoluta influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou reduzir o ritmo deste desenvolvimento.

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e coloca-las ao serviço de sua própria vida” (SALTINI, 2008 p. 69).

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

É inegável que o professor, em sua formação inicial, não adquire toda a gama de conhecimentos necessária para atender às enormes demandas do cotidiano escolar, nem as necessidades básicas da sala de aula, visto que a velocidade com que as mudanças e atualizações acontecem impede que parte daquilo que foi aprendido na graduação seja utilizado no momento da vida prática. Neste sentido, é fundamental que o professor jamais deixe de estudar, de se aprimorar, de buscar conhecimentos, de inovar e de estar contextualizado às práticas e vivências de seus alunos. Para isso, ele necessita estar submetido a uma formação continuada a fim de “reaprender” ou “ressignificar” aspectos de suas práticas e conhecimentos já obtidos, acrescentando novas experiências e novos conteúdos para fazer frente às exigências do momento.

“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. É imperioso, portanto, investir numa política de formação continuada para os profissionais da educação. A formação docente no contexto das políticas de ensino 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 educacionais sem oferecer aos

docentes as reais condições para atender seus alunos em todas as suas necessidades” (PAULON, 2005 p. 22).

Segundo a maioria dos especialistas, para realizar um trabalho eficaz, o professor deverá recorrer a competências pedagógicas múltiplas e diversas, além de trabalhar aspectos interpessoais como autoridade, paciência, humildade e poder de comunicação, e é uma responsabilidade também dos governos motivar os professores e estimulá-los ao desenvolvimento de sua formação continuada, buscando novas formas de trabalhar os conteúdos propostos, para que os objetivos sejam alcançados e o dia a dia da escola seja leve e proveitoso.

“A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos” (DELORS, 2003, p. 160).

Na verdade, uma formação continuada não é exclusividade apenas dos docentes, pelo contrário, todo profissional atuante no mercado reconhece que sua formação universitária básica não provê todos os recursos e conhecimentos que ele necessita para desempenhar suas atividades diárias, assim, é preciso ir além do diploma e da graduação. A formação continuada é necessária para manter uma atualização referente às necessidades sociais dos alunos, dos conteúdos e da carreira, para poder obter o sucesso desejado. A formação continuada é essencial e diz respeito às qualificações que surgem no decorrer do tempo, depois do período de graduação, e outras que se fizerem necessárias e que não foram contempladas na formação inicial, promovendo uma evolução constante do professor em todos os aspectos.

“O fato de o mundo passar por mudanças frequentes e cada vez mais rápidas já é uma realidade incontestável. Considerando esse cenário, é válido questionar: como fica a educação? Será que ela pode continuar a mesma de décadas passadas? Com certeza, a resposta é não. A [formação de professores](#) precisa ser capaz de preparar os profissionais para mudanças no seu contexto de trabalho. Hoje, os estudantes estão cercados por condições diferentes quando comparado às gerações passadas. Logo, os docentes também precisam estar. Se o objetivo das escolas é

proporcionar o desenvolvimento de seus alunos, um dos fatores indispensáveis é conhecer a realidade de vida deles. Por isso, ao longo do tempo, as teorias educacionais se modificam e se atualizam para dar conta das mudanças sociais. Dessa forma, a formação continuada apresenta a grande vantagem de contribuir para a evolução constante dos professores. A partir dela, eles têm contato com teorias e práticas relevantes para o seu dia a dia. Isso proporciona recursos para que os docentes superem dificuldades e melhorem continuamente” (BLOG ELEVA PLATAFORMA, 2021).

A formação qualificada dos alunos é consequência direta da capacitação dos professores, pois profissionais bem preparados são capazes de produzir aprendizagens intensas e significativas nas escolas, fazendo com que seus alunos adquiram conhecimento, uma vez que a formação continuada contribui para isso, ou seja, para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também, fazer com que estes alunos se tornem cidadãos autônomos, participativos e independentes no meio da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento saudável das crianças passa, inegavelmente, pela consolidação de vínculos afetivos robustos e expressivos entre os membros da família, especialmente entre pais e filhos. As crianças sempre vão buscar acolhimento e proteção, reveladas em atitudes de cuidado e manifestações de carinho e amor, e tais sentimentos e ações constroem os vínculos afetivos, tão importantes para a edificação de uma base segura na qual as crianças possam construir o seu eu, com seus desejos, vontades e escolhas, mediante a compreensão do mundo que as cerca. A correria dos dias atuais não pode, em hipótese alguma, impedir que os pais dediquem tempo e atenção aos seus filhos, pois amor e cuidado necessitam de tempo dedicado, especialmente à educação, para que os vínculos afetivos se estabeleçam fortes e duradouros, e a criança tenha uma base sólida para desenvolver suas expectativas para a vida.

Nos dias atuais, as crianças tem chegado às escolas muito precocemente, entretanto, elas precisam e esperam receber no ambiente da Educação Infantil todo acolhimento, carinho e atenção que elas já desfrutavam no ambiente familiar. Neste novo cenário que se vislumbra para a criança, onde tudo é diferente e desafiador, ela vai carecer, mais do que nunca, de vínculos afetivos consistentes que a faça compreender que a escola é um lugar especial no qual ela permanecerá por muitos anos da sua vida de forma alegre e prazerosa. Assim, caberá aos educadores e agentes escolares atuarem de forma afetiva durante cada acontecimento da rotina

escolar, para que a criança reconheça que ela é querida e respeitada na instituição. Na Educação Infantil, a criança receberá conteúdos pedagógicos e orientação para a vida, experimentando relacionamentos com seus professores e seus pares, e esta socialização será muito proveitosa se ela for envolvida por vínculos afetivos de qualidade.

Portanto, é praticamente impossível oferecer um aprendizado de qualidade num ambiente desfavorável, constituído por um clima negativo repleto de tensão, insegurança e medo, e, neste sentido, a figura do professor, mediador da relação aluno – conhecimento, deve se fazer presente não de maneira autoritária, mas sendo um construtor de vínculos afetivos, onde o diálogo e a participação dos alunos é efetiva, onde as dúvidas dos alunos são sanadas, onde suas perguntas são respondidas, e onde o acolhimento e o relacionamento afetivo é mantido. A relação professor – aluno é desafiadora, mas quando construída sobre o alicerce dos vínculos afetivos, ela se desenvolve com atenção e cuidado, e a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional se consolidam.

Entretanto, a solidificação dessa relação requer alguns componentes importantes, dentre eles destaca-se a necessidade de uma formação continuada por parte dos professores, os quais precisam estar atentos aos movimentos de atualização e contextualização dos seus conhecimentos, uma vez que o que foi aprendido durante sua formação acadêmica não é suficiente para dar conta de todo um arsenal de novidades e inovações, especialmente as tecnológicas, que são tão abundantes no universo das crianças nos dias de hoje. Um professor contextualizado, empenhado em construir uma relação com seus alunos firmada nos vínculos afetivos e atento às novidades e circunstâncias do momento, certamente contribuirá para a formação de alunos independentes e autônomos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como Ensinar com Afetividade**. São Paulo, Ática, 2008.

BLOG ACADEMIA, **Veja Como Fortalecer os Vínculos Afetivos Entre Pais e Filhos**. Disponível em: <https://blog.academia.com.br/vinculos-afetivos/>. Acesso em 12 mai 2023.

BLOG CEL.COM, **Vínculos Afetivos: Como a Família pode Incentivar o Desenvolvimento Deles?** Disponível em: <https://blog.cel.com.br/vinculos-afetivos/>. Acesso em: 14 mai 2023.

BOG ELEVA PLATAFORMA, **Afinal, Qual a Importância da Formação Continuada dos Professores?** Disponível em: [https://blog.elevaplataforma.com.br /formacao-continuada-de-professores/](https://blog.elevaplataforma.com.br/formacao-continuada-de-professores/). Acesso em: 07 mai 2023.

BLOG SAE DIGITAL, **Qual a Importância da Afetividade na Educação Infantil?** Disponível em: <https://sae.digital/afetividade-na-educacao-infantil/>. Acesso em 12 mai 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

GARCIA, W, **Passos; Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg. 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR – 2017.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

LISBOA, A. M. J. **O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente**. Vol. 3, Brasília: Linha Gráfica, 1998.

PAULON, Simone; **Documento subsidiário à política de inclusão**. - MEC – Secretaria de Educação Especial, 2005.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. v. 01.

DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS



Fernanda Barroso de Pádua Souza

Graduação em Pedagogia e em História, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Direito Educacional; Educação Infantil; Alfabetização do Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Ensino Lúdico; Metodologia do Ensino da Arte; LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado.



Thaís Lima Martin

Graduação em Pedagogia e em Ciências Sociais Licenciatura e Bacharelado, com Pós-Graduação em Educação Empreendedora.

RESUMO

Este trabalho teve como propósito trazer algumas reflexões a respeito dos principais desafios que o gestor escolar tem enfrentado nos dias de hoje, à frente das instituições de ensino. A figura do gestor escolar sempre foi de muito destaque perante a comunidade tendo em vista seu lugar de liderança, todavia, apesar de suas atribuições serem as mesmas de tempos atrás, o momento atual exige novas competências e novas formas de encarar os desafios que se apresentam. Assim, cabe ressaltar, primeiramente, o importante desafio de assumir a gestão administrativa e financeira em ação simultânea à gestão pedagógica, ou seja, além de cuidar das questões administrativas como as instalações prediais, a adequação dos espaços físicos, a contratação de colaboradores, a organização dos recursos materiais e recursos humanos e o acompanhamento dos aspectos legais da instituição, ainda pesa sobre ele a gestão financeira da escola. Proceder os pagamentos em dia, tanto de salários quanto das despesas administrativas e das obrigações legais, atentando para que a escola não sofra penalizações e perdas financeiras que inviabilizem a continuidade da instituição, por si só, já é bastante desafiador. Além das questões administrativas e financeiras, pesa sobre o gestor escolar a incumbência de cuidar da atividade fim da

escola que é a gestão pedagógica, estabelecendo de forma democrática as diretrizes e práticas relacionadas à parte estudantil, tanto no que se refere aos alunos quanto no que se refere aos professores, desenvolvendo o planejamento e estabelecendo a proposta educacional que a escola busca alcançar. Para fazer frente a este desafio, o gestor escolar precisa enfrentar um outro obstáculo que é saber atrair bons profissionais para sua instituição, pois uma escola que pretende ser impactante na sua localidade necessita de um quadro de profissionais comprometidos com os objetivos da instituição e que agreguem valor à escola. Assim, é imprescindível atrair professores capacitados e motivados, e, além disso, o gestor escolar precisa ser um líder dessa equipe engajada, exercendo uma liderança participativa e colaborativa, onde toda a equipe tem o direito de trazer suas ideias para discussão, e, assim, conduzir os professores, educadores e a comunidade escolar para o cumprimento dos objetivos planejados. Esta missão se encaixa à visão democrática de gestão que ele deve desenvolver, pois nos dias atuais já não existe mais a possibilidade de uma gestão centralizadora, totalitária e abusiva, a qual concentrava o poder nas mãos do gestor que decidia os rumos da empresa, sem ouvir os demais integrantes da equipe. A gestão escolar democrática é a que oferece voz e vez aos colaboradores, professores, famílias e comunidade. Por último, os dias atuais também demandam o desafio de se implantar recursos tecnológicos que venham contribuir para um aprendizado mais produtivo e mais adequado ao perfil dos alunos da realidade atual. Superar tais desafios levará a escola à excelência e a se destacar em sua localidade.

Palavras-chave: Gestor Escolar; Desafios; Escola; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

As atribuições de um gestor escolar são extremamente difíceis e desafiadoras, apesar de ser reconhecido pela peculiaridade e excelência da sua posição frente a uma instituição de ensino, suas atribuições exigem uma enorme superação de desafios e obstáculos que surgem no cotidiano escolar. A primeira dificuldade está em conquistar a habilidade de cuidar satisfatoriamente das duas áreas principais da Gestão, primeiramente, tratando de assuntos de ordem administrativa como gerenciar os recursos materiais, adequar os espaços e tempos, cuidar dos recursos humanos, seja a equipe de apoio, seja o corpo docente, cuidar da saúde financeira da instituição, honrando compromissos, cuidando para que a escola não sofra danos ou retaliações. Paralelamente a isso, o gestor escolar deverá estar atento à gestão pedagógica,

cuidando das necessidades dos educadores, estabelecendo diretrizes e metas referentes àquilo que a escola pretende alcançar em relação ao ensino que quer oferecer. Portanto, um planejamento bem elaborado e avaliado constantemente, fará com que o gestor escolar consiga verificar se o planejamento pedagógico está conseguindo atingir o nível esperado, e, dessa forma, corrigir o que não está funcionando e buscar outros mecanismos para atingir um ensino de excelência.

Para atingir um nível de qualidade no ensino, é fundamental que o gestor escolar esteja preparado para selecionar e contratar excelentes profissionais, tanto na equipe de apoio, quanto no corpo docente. Assim, atrair e contratar bons profissionais, que elevarão o nível da instituição é outro dos desafios que o gestor escolar tem de enfrentar, sabendo como atrair e qual o perfil dos profissionais que ele almeja contar em seu quadro docente. É importante sempre considerar a experiência do candidato, bem como se suas características pessoais e profissionais se encaixam ao perfil estipulado, realizar entrevistas, de preferência, acompanhado por professores da mesma área que podem auxiliar na avaliação técnica, e verificar o domínio que ele possui, tanto no conteúdo quanto na condução da classe. Todavia, não basta apenas dispor de uma equipe profissional capacitada, é preciso que o gestor escolar lidere eficazmente essa equipe, e ele deve fazer isso não de forma autoritária, mas sabendo ouvir, respeitar opiniões e comandar com base no diálogo e na participação colegiada.

Nesse contexto, encontra-se um novo desafio, que é implementar uma gestão escolar democrática, ou seja, aplicar os fundamentos administrativos como planejamento, organização, direção e controle não de maneira centralizadora e arbitrária, mas de maneira democrática, contando com a participação da comunidade escolar, ouvindo as famílias, os educadores, a comunidade ao redor. O gestor escolar deve estar sempre propondo e preparando oportunidades para que haja um diálogo respeitoso onde todos tenham vez e voz, e que a participação e as opiniões sejam ouvidas e debatidas, mas exercendo a liderança firme, que lhe permitirá avaliar os pontos de vista e pareceres de todos, mas expondo posicionamentos que esclareçam o porquê de determinados temas não serem possíveis de se levarem a diante. O diálogo é o combustível da gestão escolar democrática, e sempre estará presente no âmbito das decisões e deliberações da escola.

Além destes desafios, ainda compete ao gestor escolar estar atento aos avanços tecnológicos que estão à nossa volta e que, inevitavelmente, fazem parte do universo dos alunos. Apropriar-se dos benefícios que a tecnologia oferece é extremamente benéfico aos alunos, pois tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas para eles e despertarão mais interesse em aprender. Além de favorecer a

aprendizagem, os recursos tecnológicos facilitam muitas rotinas da gestão escolar, reduzindo problemas de comunicação, agilizando processos burocráticos, fornecendo dados importantes para a tomada de decisões e apresentando resultados referentes ao aproveitamento de alunos e professores. Assim, o aprendizado se torna mais produtivo e o gestor escolar ganha mais tempo para enfrentar os desafios que sua missão lhe impõe.

ATUAR NA GESTÃO ADMINISTRATIVA E NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Um dos maiores desafios que o gestor escolar tem de enfrentar é o de equilibrar satisfatoriamente as duas vertentes mais importantes de sua função, ou seja, atuar de forma saudável e eficiente na gestão administrativa e financeira, e, não menos importante, empenhar esforços para obter uma consistente gestão pedagógica. Portanto, aplicar os conceitos fundamentais da Administração na Escola é, certamente, algo importante e necessário, pois esta atribuição traz inúmeras responsabilidades ao gestor escolar, como cuidar da administração da instituição, organizando os espaços físicos, contratando profissionais, gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros, atentando aos aspectos legais vigentes, evitando perdas e danos que prejudiquem a instituição, atentando para o aprimoramento tecnológico, e como a utilização de novas plataformas podem impulsionar o desenvolvimento administrativo e pedagógico. O gestor é quem se ocupa da atividade alvo: promover educação de qualidade, possibilitando que a instituição se torne respeitada e admirada, perpetuando suas atividades mediante o reconhecimento da sociedade.

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

Assim, além de cuidar da parte administrativa, o gestor escolar deverá estar atento à “atividade fim” da escola que é a Educação e, portanto, trabalhar de maneira eficaz na área da gestão pedagógica é outro desafio importante na sua carreira, principalmente considerando que muitas pessoas acreditam que essa deveria ser a única preocupação do gestor escolar, todavia este conceito não é verdadeiro. Para enfrentar o desafio da gestão pedagógica, o gestor escolar deve estar atento a todas as práticas que proporcionem melhorias no sistema educacional, que deve ser coerente com a visão e objetivos da instituição. A Gestão Pedagógica consiste em todas as diretrizes e práticas relacionadas tanto à parte educacional dos estudantes, bem como à parcela que diz respeito aos professores. A gestão pedagógica é responsável por desenvolver o planejamento e organizar a proposta pedagógica da instituição.

Além de possuir essa habilidade de cuidar satisfatoriamente das duas áreas principais da Gestão, ora tratando temas administrativos, ora tratando temas pedagógicos, é sempre proveitosa uma avaliação contínua do trabalho pedagógico planejado para poder validar as ações propostas, corrigir aquilo que não trouxe os resultados esperados, e definir outros processos de ensino que privilegiem um melhor desempenho e elevem a excelência do ensino. Esta atitude seguramente promoverá o desenvolvimento de um ambiente no qual os educadores se sintam mais motivados a ensinar, despertando nos alunos, conseqüentemente, um maior desejo de buscar o conhecimento.

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

Neste sentido, para que o gestor escolar consiga aprimorar cada vez mais suas competências profissionais, é necessário que o plano administrativo esteja bem cuidado, os recursos materiais e financeiros bem consolidados, as contas e os salários dos funcionários e do corpo docente esteja em dia, uma vez que, se estes aspectos

não estiverem bem supridos, a escola simplesmente não funciona. Todavia, paralelamente, para que a escola se consolide como uma instituição de ensino de sucesso, a gestão pedagógica necessita ser bem estruturada, atuante e muito bem organizada. Essa questão afeta muitos gestores, pois muitos não conseguem alcançar os resultados esperados, pois não deixam claras as diretrizes e os meios pelos quais vão caminhar no processo educacional.

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

Portanto, se por um lado a gestão escolar deve estar atenta aos níveis de qualidade da educação que oferece aos seus educandos, sem ignorar os impactos de ordem econômica, social, política, cultural e tecnológica, por outro ela deve garantir uma educação comprometida com conteúdos e conceitos que preparem o ser humano para o trabalho e para o convívio em sociedade, desenvolvendo uma consciência de mundo mais humano, mais justo, mais acolhedor, menos preconceituoso, enfim, para a vivência de uma cidadania plena em todos os aspectos.

O DESAFIO DE LIDERAR E ATRAIR BONS PROFISSIONAIS

É bastante comum entre os gestores escolares constatar que, dentre os problemas mais evidentes do seu cotidiano, está a preocupação com a contratação de professores que sejam bem formados, capacitados e que possam se alinhar ao projeto pedagógico da instituição. Atrair bons profissionais para a escola também é um dos desafios que fazem parte da incumbência do gestor escolar, especialmente entre as instituições privadas, uma vez que nas escolas públicas, os modelos de contratação nem sempre possibilitam uma seleção mais apurada por parte do gestor. Dessa forma, uma escola que pretende se tornar impactante na sua localidade, precisa dispor de um corpo docente que possa valorizar todos os aspectos que a escola busca promover. Assim, é imprescindível formar equipes de professores que estejam plenamente aptos

a oferecerem um ensino de excelência, e que possam atingir os objetivos planejados pela instituição a curto, médio e longo prazos.

“Pontos importantes a se considerar quando da contratação de professores: **Compreenda quais são as necessidades da sua instituição de ensino** -O ponto de partida quando se trata de como contratar professores é, sem dúvida alguma, investigar quais são as atuais necessidades da sua instituição de ensino, garantindo que o processo de seleção seja tão coerente quanto possível. Nesse caso, é indispensável que você verifique, por exemplo, quais cursos e/ou disciplinas estão com uma carência maior de profissionais qualificados e de que forma a admissão de novos integrantes para o corpo docente gerará impacto na captação de alunos. Assim, a partir do estudo das demandas, é imprescindível investir em uma busca detalhada — porém ágil — com o intuito de identificar os professores que não somente estão alinhados aos valores da instituição, mas que pretendem crescer com ela. **Esteja atento às tendências de mercado** – Todo segmento tem as suas tendências mercadológicas e, na área da educação, não é diferente. Por isso, além de identificar as necessidades da instituição de ensino, é indispensável estar atento às novidades com o potencial de impactar o setor, certificando-se de adaptar a estrutura da unidade e, é claro, admitir profissionais conceituados. Nesse sentido, sempre que for viável, levante os requisitos principais pedidos em outras instituições e reformule o seu processo de recrutamento e seleção, ajustando-se às boas práticas de mercado. Além disso, lembre-se de estudar a média salarial atual para determinar uma remuneração justa e suficientemente interessante para atrair os professores mais capacitados. **Delimite adequadamente o perfil da vaga e do profissional** - Outro ponto essencial é a delimitação do perfil da vaga em aberto e do profissional que a instituição vem buscando para integrar o seu corpo docente. Portanto, é altamente recomendável que as responsabilidades e as atividades da função sejam previamente definidas, sempre levando os valores institucionais em consideração. Ou seja, o ideal é, antes de iniciar a divulgação da oportunidade, pensar no tipo de candidato que se deseja atrair. Além disso, simultaneamente a essa etapa inicial, é interessante planejar a condução da entrevista. Nesse caso, pode ser válido contar com o apoio de um professor da mesma área — que poderá auxiliá-lo com as questões mais técnicas, além do coordenador pedagógico. **Analise a trajetória profissional dos professores** - Do mesmo modo que qualquer outra seleção de candidatos para o preenchimento de uma vaga em aberto, no processo seletivo para a contratação de professores é fundamental levar alguns aspectos em consideração, como: Experiência Profissional, Características Profissionais e Domínio de Classe” (BLOG LYCEUM, 2022).

Além de atrair bons profissionais para a instituição, outra responsabilidade do Gestor Escolar é a de liderar sua equipe de formas que ela seja engajada e consolide todas as atribuições determinadas. Assim, o gestor escolar deve liderar, coordenar e gerenciar esforços que viabilizem a construção de um ambiente criativo, agradável, favorável a experiências benéficas, ao trabalho em equipe, que busque o aprendizado

constante, e seja apto a mudanças. Um líder deve saber ouvir, fazer-se ouvir e incentivar o envolvimento de todos no processo. O gestor deve exercer sua liderança mediante o diálogo, solucionando os conflitos de forma respeitosa e imparcial, reforçando a importância da participação coletiva, para que os envolvidos reconheçam que estão tomando parte efetiva nos processos decisórios. Esta maneira de conduzir a gestão escolar permitirá a construção de uma base democrática que fortalecerá os princípios de cidadania e tornará a escola reconhecida e respeitada em sua comunidade.

“Para que essa liderança se concretize, é necessário que o Gestor Escolar valorize todas as esferas da natureza humana e social, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Tais necessidades exigem desse gestor moderno a valorização, não apenas dos recursos físicos e técnicos, mas, notavelmente, da pessoa humana que caracteriza as organizações educacionais. Para tanto, é preciso uma visão administrativa com abordagem, ao mesmo tempo interativa, sistêmica e com grande sensibilidade às diferenças pessoais ou singularidades dos sujeitos. Para uma boa gestão, não é suficiente a competência administrativa, mas, também, competência técnica, liderança intelectual e conhecimento humano. A estes somam-se o dinamismo, a adaptação à realidade, conhecimento do meio de atuação, capacidade de análise e compreensão da comunidade escolar, no que diz respeito aos seus anseios e necessidades, para isso é importante envolver todos os profissionais. Para isso, é fundamental estabelecer metas e objetivos, criar medidas de contingência antecipadas, usufruir de ferramentas para avaliação processual e estar sempre elaborando novos projetos de ação, valendo-se de dados concretos” (ARAÚJO, 2009 p. 39).

A constante preocupação com a qualidade de ensino leva o gestor escolar a avaliar constantemente a qualificação do corpo docente da instituição, promovendo ações que permitam que sua equipe ensine mais e melhor. Assim, incentivar e investir na capacitação dos professores é algo que o Gestor deve fazer, pois é inegável que o professor, em sua formação inicial, não adquire toda a gama de conhecimentos necessária para atender às enormes demandas do cotidiano escolar, nem as necessidades básicas da sala de aula, visto que a velocidade com que as mudanças e atualizações acontecem impede que parte daquilo que foi aprendido na graduação seja utilizado no momento da vida prática. Neste sentido, é fundamental que o Gestor oriente o professor a que jamais deixe de estudar, de se aprimorar, de buscar conhecimentos, de inovar e de estar contextualizado às práticas e vivências de seus alunos. Para isso, ele necessita estar submetido a uma formação continuada a fim de “reaprender” ou “ressignificar” aspectos de suas práticas e conhecimentos já obtidos,

acrescentando novas experiências e novos conteúdos para fazer frente às exigências do momento.

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

IMPLEMENTAR UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática possui uma característica de organização bastante peculiar e significativa, na qual a participação da coletividade escolar, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade tem absoluta prioridade. Todos estes agentes devem possuir voz e liberdade para apresentar suas opiniões, para a tomada de decisões que entenderem ser o melhor para a escola, e para a formação dos alunos. Dessa forma, a abertura ao diálogo é a característica fundamental da gestão escolar democrática, a qual se consolida por ser totalmente diferente e contrária à forma de administrações mais antigas, que sempre se pautaram por serem centralizadoras e arbitrarias. Neste novo conceito de administração, cabe ao gestor escolar potencializar um ambiente educacional de qualidade, que possibilite que todos os participantes tenham assegurado o direito de expor seus pensamentos e ideias, manifestando suas opiniões a respeito dos temas que estão sendo debatidos.

É importante ressaltar que até algumas décadas atrás, a gestão escolar, assim como a administração em qualquer outro tipo de empresa, utilizava-se da forma tradicional de gestão, a qual era baseada na Teoria Geral da Administração, que sempre se pautou por praticar um modelo racional e burocrático, onde o planejamento, organização e controle eram sempre voltados para os resultados. Nos dias atuais, ainda são encontrados inúmeros estabelecimentos de ensino que mantêm estes princípios de administração, alicerçados nos princípios de autoridade e hierarquia, seguindo os mesmos modelos de gestão tradicional. Todavia, a gestão escolar democrática proporciona, essencialmente, um enfoque crítico e social, utilizando-se de uma dinâmica organizacional que prioriza as interações sociais, que busca constantemente a participação da comunidade escolar, respeitando plenamente seu

contexto cultural e socioeconômico. Neste conceito, tanto a forma de gestão quanto os processos decisórios, ocorrem dentro de um contexto democrático, levando em conta a participação e a cooperação de cada membro da coletividade para atingir os objetivos planejados. A gestão escolar e a direção das instituições de ensino sofreram sempre as influências do momento e das condições políticas e sociais da época, dessa forma, o modelo de administração tradicional exerceu influência significativa na maneira como se conduzia a gestão escolar.

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

Os fundamentos de administração elementares de qualquer empresa são: planejamento, organização, direção e controle, sendo que estes elementos devem ser aplicados por qualquer gestor. Todavia, se a administração escolar se pautar apenas por estes conceitos, desconsiderando os demais aspectos essenciais que a tornam singular, ela se desviará de seu objetivo principal, que é o ser humano, e acabará por substituir valores e objetivos essencialmente educacionais por consolidar uma gestão de resultados, com racionalização de recursos e foco na lucratividade. Assim, o propósito fundamental da gestão é impulsionar uma determinada organização a atingir seus objetivos, cumprindo seu papel na sociedade, e, no caso específico da gestão escolar, sua missão é formar pessoas para exercerem uma cidadania plena, ou seja, o foco deve estar voltado essencialmente e sistematicamente para o ser humano.

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

Os avanços científicos, tecnológicos e sociais alavancaram transformações significativas no mundo contemporâneo, e este contexto promoveu o surgimento de novos conceitos educacionais e, conseqüentemente, novos conceitos de gestão escolar. Uma das principais mudanças é a que está ligada à pessoa do gestor escolar, pois, nos dias atuais, dirigir uma escola deixou de ser uma tarefa meramente administrativa e burocrática. A responsabilidade pela escola como um todo, bem como o seu correto funcionamento, cumprindo as determinações que a legislação vigente impõe, já não são mais as principais demandas do gestor escolar. O gestor passou a ser uma pessoa com grande reconhecimento pela comunidade, se constituindo em um articulador das relações interpessoais, um agente moderador, mediador de conflitos, especialmente por se tornar o condutor da participação coletiva, aplicando na prática diária da escola as determinações que o debate democrático, por ele mediado, produziu.

“É fato que o gestor escolar deve estar focado na busca contínua da qualidade de ensino, entretanto este requisito não está mais condicionado a determinações autoritárias, porém, mediante uma visão democrática atrelada à participação de todos os agentes escolares nos processos de tomada de decisão, cujas ações devem ser estruturadas e planejadas coletivamente. A essência das transformações que um gestor escolar deve considerar é: **1- Mudar a visão.** De processo fragmentado para uma visão de processo globalizado. A interação é a prática social da escola, assim, todos participam da organização da escola. **2 – Mudar o Modelo.** De um processo burocrático e hierárquico, verticalizado, evidenciando o compromisso de uns para mandar e controlar o trabalho de outros, autômatos e independentes, para um processo de coordenação, horizontalizado, no qual uns trabalham com os outros, com contribuições e responsabilidades individuais, mas com ações coordenadas em prol da organização coletiva. **3 – Mudar o trabalho.** De trabalho individual para trabalho em equipe, pois reinam como princípios norteadores na Gestão Educacional: a democracia, a participação e o espírito de equipe” (ARAÚJO, 2009 p. 33).

Considerando que a escola é o espaço que promove a emancipação dos indivíduos mediante a apropriação do conhecimento, e mediante o constante fortalecimento de seus valores para a formação de seu caráter e de sua cidadania, é bastante significativo consolidar este espaço segundo os padrões democráticos que enfatizem a participação coletiva nas tomadas de decisão, visando viabilizar a obtenção de uma escola humanizada e de qualidade, onde todas as ações construídas neste ambiente se consolidem como prática social.

Portanto, é necessário que o gestor escolar conheça as possibilidades que a escola pode oferecer como espaço adequado para o desenvolvimento de cidadãos conscientes. Para isso, é necessária uma cuidadosa avaliação que permita compreender se aquilo que foi projetado e idealizado está mesmo fazendo parte do cotidiano, desconsiderando o contexto excessivamente benevolente e até condescendente que costuma ser adotado no cotidiano escolar. Caberá ao gestor desenvolver o diálogo entre os agentes do processo, para que participem efetivamente, uma vez que o que se percebe são ações muitas vezes sem sentido, sem planejamento, onde ninguém sabe a quem se dirigir ou como avaliar os resultados do que foi estabelecido mediante as decisões tomadas.

“Existem três ações a serem consideradas: a participação prevê tomar parte da análise das situações; tomar parte das decisões sobre o que fazer; tomar parte nas ações, de forma conjunta, do que deve ser posto em prática. Portanto, participar e analisar, decidir e agir, coletivamente, o que impõe às partes, conhecer a fundo os problemas da escola, saber cada limite e reconhecer as implicações das ações deliberadas. Essa ideia precisa ser destacada porque na escola vivenciamos muitas situações em que estas três ações não estão articuladas. Somos intimados a realizar ações sem que tenhamos participado das decisões; às vezes decidimos coletivamente, sem analisar as problemáticas que envolvem a situação; outras vezes decidimos em conjunto, mas não honramos as ações que precisam ser desenvolvidas. Esses exemplos mostram claramente essa dicotomia entre o processo e o produto do trabalho de cada um, e, principalmente, o modelo de gestão adotado” (SILVESTRE, 2016 p. 87).

É indispensável que os processos democráticos na tomada de decisões em uma escola sejam pautados pela garantia da participação com diálogo, e não na busca do consenso. O consenso, na verdade, nem sempre é satisfatório, pois muitas vezes pode estar escondendo divergências de opinião. Entretanto, o diálogo, este sim reflete cada ponto de vista, e, numa gestão colaborativa, dificilmente se obterá a unanimidade, mas ela deverá propiciar um ambiente no qual sempre haverá a disponibilidade para ouvir, para opinar e para acatar as decisões de cada participante.

UTILIZAR ELEMENTOS TECNOLÓGICOS EM FAVOR DO ENSINO

É papel do gestor escolar compreender como novas tecnologias podem ser planejadas e incorporadas ao ambiente escolar. É inegável que o uso de recursos inovadores como tablets, smartphones e livros digitais tem sido comuns nos processos de aprendizagem, utilizados tanto dentro quanto fora do espaço da sala de aula. Valer-se dessas ferramentas faz com que as aulas deixem de se basear somente

no método de leitura e exposição, tornando-as muito mais dinâmicas, e conseqüentemente, despertando um interesse muito maior por parte dos alunos. Além de serem utilizadas de modo eficiente no processo de ensino-aprendizagem, os incrementos tecnológicos podem trazer auxílio significativo e facilitar muitas rotinas da gestão escolar, pois as ferramentas disponíveis podem ajudar nos problemas de comunicação, trazer agilidade aos processos burocráticos e apresentar informações e dados sobre o aproveitamento dos alunos e professores. O uso adequado das tecnologias pode otimizar o tempo de realização das tarefas na própria gestão escolar, tornando mais produtivo o aprendizado dos alunos.

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

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

A metodologia tradicional pode não ter a mesma eficiência no sentido de prender a atenção dos alunos em sala de aula, nem envolvê-los e engajá-los na prática das atividades propostas, por isso, a tecnologia trabalhada como apoio e complemento ao material didático, tende a oferecer um diferencial considerável no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, sempre que possível, o plano de aula deverá conter atividades que utilizem recursos tecnológicos, a fim de despertar o interesse dos alunos e influenciá-los de maneira eficaz. Assim, a aula ficará mais agradável, e a participação dos alunos será evidente, visto que, além de encantar os alunos, essas atividades tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e prático para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é uma atribuição desafiadora, e dentre os principais obstáculos e contratempos que o Gestor Escolar precisa superar está a gestão administrativa em si e a gestão pedagógica, e transitar por estas duas frentes consiste em um enorme desafio. Primeiramente, porque a administração escolar é a responsável pela saúde financeira da instituição, cuidando para que ela consiga realizar pagamentos em dia, tanto de suas despesas quanto dos salários de seus colaboradores. Em segundo lugar, a gestão administrativa é responsável por atender às demandas legislativas, ou seja, cumprir leis, prazos e determinações legais, para que a escola não sofra penalidades ou sanções que impactem o curso natural do seu desenvolvimento. Na gestão pedagógica, o gestor precisa estar atento à atividade fim da escola, ou seja, propondo melhorias em todos os aspectos do sistema educacional, definindo diretrizes e ações relacionadas tanto aos estudantes quanto aos professores, desenvolvendo o planejamento e organizando a proposta pedagógica e os objetivos da escola.

Além da gestão administrativa e pedagógica, outro enorme desafio para o gestor escolar é contratar bons profissionais, especialmente professores. Atrair estes profissionais requer um trabalho árduo de recrutamento e seleção, além de poder oferecer salário e condições de trabalho que despertem o interesse desses profissionais. Todavia, não basta apenas contratar bons profissionais, é necessário, também, que o gestor escolar saiba se posicionar como um verdadeiro líder no ambiente escolar, sabendo delegar, ouvir, participar, cobrar, trabalhar em equipe, para, dessa forma, construir um ambiente agradável, participativo e envolvente para todos os seus colaboradores.

Outro desafio do gestor escolar é o de estabelecer uma gestão que seja democrática e participativa, uma vez que o momento social do país não oferece mais espaço para uma gestão escolar que seja pautada na hierarquia, na burocracia, no poder arbitrário, cujo único objetivo é lecionar e informar. O momento atual anseia por uma gestão escolar democrática que intensifique uma nova educação, ressignificando seus conceitos e se sintonizando com outros espaços de formação. Ela deve oferecer vez e voz à comunidade como uma maneira de se consolidar uma gestão escolar democrática efetiva e aberta à participação coletiva. Buscando aproximar e engajar os integrantes da escola e da comunidade, as diferenças se reduzem, as desigualdades diminuem e as propostas educacionais se fortalecem. Uma gestão escolar compartilhada torna a escola um espaço muito mais atrativo e, certamente, muito mais produtivo.

Por fim, destaca-se o desafio de assimilar os benefícios que as novas tecnologias digitais podem oferecer à instituição de ensino, e como elas podem, efetivamente, se incorporar ao ambiente estudantil. É indiscutível que a utilização de tablets, smartphones e livros digitais estão sendo aplicados pelos estudantes no ambiente escolar, e também fora dele. Esse recurso é extremamente benéfico, pois a tecnologia digital, tão dominada pelos alunos, ao ser utilizada na educação proporciona um envolvimento muito maior dos estudantes na dinâmica da aula. O gestor escolar, ao vivenciar estes desafios e superá-los, seguramente estará contribuindo para uma escola mais atuante e admirada e para formar cidadãos autônomos, responsáveis e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BLOG LYCEUM, **Como Contratar Bons Professores e Manter Bons profissionais?** Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/como-contratar-professores/>. Acesso em: 09 mai 2023.

BLOG SAE DIGITAL, **Tecnologia Digital: Motivos para utilizá-la.** Disponível em: <https://sae.digital/tecnologia-digital-motivos-para-usar/>. Acesso em 07 mai 2023.

BLOG SPONTE, **Gestão Pedagógica, o que é e como fazer?** Disponível em: <https://www.sponte.com.br/gestao-pedagogica-o-que-e-e-como-fazer/#O-que-%C3%A9-gest%C3%A3o-pedag%C3%B3gica?>. Acesso em 08 mai 2023.

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

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

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

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

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

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



O LÚDICO 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.

UMA ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL



Paulo Vitor Alexandrino

Graduação em Educação Física, Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Jogos e Brincadeiras na Educação Básica e em Psicomotricidade



Carolina Maurício de Oliveira

Licenciatura Plena em Pedagogia e em Educação Física, com Pós-graduação em Psicomotricidade, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Física Escolar, Novas Tecnologias e TDAH.

RESUMO

Este trabalho teve como propósito trazer algumas reflexões a respeito dos principais desafios que o gestor escolar tem enfrentado nos dias de hoje, à frente das instituições de ensino. A figura do gestor escolar sempre foi de muito destaque.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, traz cada vez mais crianças com necessidades especiais às escolas e como tais, devem ser recebidas e inclusas com qualidade. Sendo assim a necessidade que as instituições têm hoje de se reorganizar e qualificar para recebê-las.

Durante a antiguidade, as crianças deficientes eram abandonadas ao relento. Esta atitude era congruente com os ideais morais da sociedade clássica e classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas. (SCWARTZMAN,1999, p.9).

Iremos realizar um acompanhamento histórico da Educação Especial, resgatando diferentes momentos, a fim de objetivar e compreender que os dados

analisados influenciaram na didática escolar, sendo destacadas os objetivos alcançados pelos cidadãos com necessidades educacionais especiais.

CONHECENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM ESPECIAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Kirk e Gallagher, Mendes e Sasaki, existem quatro estágios no atendimento ao cidadão com deficiência.

O primeiro é marcado pela falta de cuidado, (negligência ou omissão), que foi marcada principalmente na era pré-cristã, pois não havia atendimento algum a esses cidadãos. Os deficientes eram mal tratados devido a sua condição diferenciada, diferente daquelas impostas como as ideais.

O segundo estágio o deficiente era “trancado” dentro de suas casas para evitarem serem vistos e apontados. Esse estágio era chamado de institucionalização. Já a terceira etapa é marcada pela educação de deficientes em uma instituição, mas separadamente dos alunos normais. Por fim no último estágio, na década de 70, começa-se a integração dos alunos com deficiências em ambientes escolares normais, se tornando possível ver, ainda que raramente, um deficiente em escola com alunos nominados normais.

Podemos então dizer que a criança pode e deve ser ensinada o quanto sua capacidade permitir. Mendes (1995), diz que “a defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas”, a partir desse momento a educação passou a transmitida também para as crianças com síndrome de down e deficientes mentais.

Essa era a postura da sociedade daquela época, em que a ambivalência caridade-castigo constituía a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental (PESSOTI, 1984, p.10).

No ano de 1837, foi fundada uma escola para idiotas, no qual o médico Edward Seguin, foi o célebre, não só utilizando os estudos teóricos, mas também utilizando um método fisiológico de treinamento, que estimula o cérebro através das atividades físicas e sensoriais. Ele foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais que hoje é conhecida como AAMR (Associação Americana sobre Retardamento Mental).

A educação especial teve outra educadora que contribuiu muito para sua evolução, foi Maria Montessori. Ela criou um intensivo programa de treinamento para

as crianças com essa deficiência, o método consistia na manipulação de objetos concretos sistematicamente. Esse método foi experimentado em diversos países considerados inovadores na deficiência mental.

Mas falar da educação especial, em especial de deficientes mentais, não é nada fácil, no Brasil muitos pesquisadores como Ferreira, Edler, Mendes e tantos outros já fizeram sua contribuição para esse assunto tão polêmico e sistematizado.

Iremos fazer um comparado da história da Educação Especial no Brasil, com os países da Europa e América do Norte.

Os quatro estágios identificados em tais países não parecem estar estampados na realidade brasileira. (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A primeira fase que é falta de cuidado nos outros países foram observados apenas até o século XVII, quanto no Brasil ficou fortemente ativa até a década de 50. Mendes (1995), afirma que tudo ocorreu pela raridade no atendimento educacional para os deficientes mentais, pois como eram vistos como diferentes, estiveram afastados do meio acadêmico, dificultando assim até mesmo o entendimento para os profissionais da educação. Já na segunda fase, em outros países, entre os séculos XVIII e XIX, os deficientes ficaram enclausurados, mas já tinham como marco a ideia de que a deficiência mental era hereditária. Sendo assim a segregação era o método mais eficaz para proteger dessa ameaça. E no Brasil, no mesmo período, não se obtinha nenhum interesse educacional para essas pessoas tachadas como idiotas e diferentes, portanto estávamos ainda na primeira fase, a omissão. (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

O ápice da Educação Especial no Brasil, é a criação de dois institutos, onde abriu um leque de debates sobre a educação de cidadãos com deficiência, mas mesmo assim muito deficitário para uma população surda e muda de mais de 26 mil pessoas. Esses institutos são: “Instituto Benjamin Constant” (antigo “Instituto dos Meninos Cegos”, 1854) e o “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES” (antigo “Instituto dos Surdos-Mudos”, 1857), sendo que os dois institutos tem origem no Rio de Janeiro, e foi por iniciativa do governo Imperial. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

A implantação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere a preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional no âmbito geral, principalmente no que se refere a Educação Especial. (KASSAR, 2004, p.21).

Mas esse ápice não foi de grande valia para os deficientes mentais, pois ele abriu portas para algumas deficiências, a deficiência visual, a auditiva e as algumas deficiências físicas de pouco comprometimento, e mesmo assim em pouca quantidade. Ainda continuava a omissão pelos deficientes mentais.

Mas sempre havia uma expectativa social, para que ocorresse o momento histórico, a inserção da deficiência mental, não como idiotas, mas sim como uma deficiência, e sem culpar os deficientes por isso, por mais que em nosso país a deficiência mental não fosse considerada uma ameaça social, nem mesmo uma decadência da espécie, era na verdade considerada como uma fatalidade da natureza. (MENDES, 1995).

A ênfase nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais, específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno próprio de um aluno passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p.9)

Na fase da institucionalização dos outros países, o Brasil ainda nem se preocupava com o conceito, a identidade e a classificação dos deficientes mentais. Jannuzzi (1992), mostra que defender na educação os deficientes mentais visa economia para o dinheiro do governo, pois evita a segregação do manicômio, asilo ou penitenciárias.

Houve uma expansão do ensino primário e secundário nas décadas de 30 a 40, onde também surgiu a USP (Universidade de São Paulo). Mas mais uma vez não foi debatido a causa dos deficientes mentais, eles ainda estavam preocupados com a reforma na educação de pessoas consideradas normais.

Na década de 50, o mundo foi englobado para debater os objetivos e qualidade da assistência educacional especial. Mas ainda em nosso país, estava acontecendo um pouco mais rapidamente, a inserção dos alunos especiais em escolas especiais públicas ou privadas, e também em algumas sem fins lucrativos. Portanto nas décadas de 50 a 60, o ensino especial se expandiu para as escolas regulares, em sua maioria pública.

A Sociedade Pestalozzi do Brasil foi criada em 1945, ela tinha a educação também como o segundo plano, o primeiro era sanar a doença, ou mesmo extingui-la, mas no ano de 1967, já contava com 16 unidades instaladas e funcionando em todo o

país. As APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), criadas em 1954, na mesma época, já possuía identicamente 16 unidades, portanto em 1963 a FENAPAES (Federação Nacional das APAES), realizou o primeiro congresso (MENDES, 1995). Foi exatamente nessa época, por força da filantropia, que o governo se sentiu obrigado a oferecer atendimentos aos alunos com deficiências na rede pública de ensino.

Mas foi exatamente no ano de 1957, que o governo federal assumiu explicitamente o atendimento educacional para os portadores de deficiência, criando diversas campanhas relacionadas objetivamente para esse tema.

A “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, foi a primeira campanha realizada por eles, tendo como o principal objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos no Brasil, e a próxima foi a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. Já a primeira campanha dos deficientes mentais (CADEME) – “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, foi criada no ano de 1960 e seu objetivo era “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p.52).

Houve um grande salto para a frequência dos alunos deficientes mentais nas salas de aulas de escolas públicas, mas em classes especiais. Jannuzzi (1992) e Ferreira (1989), deixam claro que a educação especial para deficientes mentais tem relação proporcional com o aumento de oportunidade de educação para as classes popular e a deficiência mental de grau leve, insere-se nas escolas regulares públicas.

Cerca de 800 estabelecimentos foram denominados de ensino especial para os deficientes mentais, no ano de 1969, enquanto no ano de 1960 era quatro vezes menos esse número.

No ano de 1961, foi inserida no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei 4024/61), onde nos trouxe dois artigos muito específicos para a educação especial, sendo eles:

Título X - da educação de excepcionais

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

Art. 89 – toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá, dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

Na década de 70 surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), onde acontecia a institucionalização da Educação Especial com planejamentos de políticas públicas, e nos outros países desenvolvidos, tinham amplas discussões sobre a inserção dos deficientes mentais na sociedade. O CENESP, tinha como objetivo [...] promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (MAZZOTTA, 2003, p55). Nesta mesma década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, (Lei 5692/71), sendo que desta vez nos trouxe apenas um único artigo que se refere a educação especial:

Art. 9 – Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular da matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

No cenário mundial o seu maior impulso foi após os anos 80, devido fortes movimentos pelos direitos dos deficientes. Ocorreu a luta da incorporação do excepcional no sistema escolar. No Brasil foi também marcado por Campanhas voltadas a Marginalidades. O ano de 1981, foi declarado pela ONU (Organização das Nações Unidas), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Ainda o final dessa década, foi marcada primeiramente pela Constituição Federal de 1988, onde abrangeu artigos referentes aos direitos do deficiente na educação, no trabalho, a saúde, sendo que os portadores de deficiências teriam preferência na rede regular de ensino. Após essa Constituição surgiu a Lei 7853, assinada em 1989 pelo então Presidente da República, mas tudo em consequência a Constituição Federal de 1988. Assim como a Lei 7853/89, outros textos legais do Governos, foram atualizados designando direitos aos alunos deficientes.

Desde a Constituição de 1988, em seu artigo 208, ficou estabelecido que o Estado tinha dever com a Educação mediante a garantia de sete itens. Entre essas garantias, ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a escola deve ser um ambiente para esses alunos se escolarizarem. Mas também essa Constituição não estava assegurada, pois as Instituições especializadas não possuíam uma organização que se assemelhasse à estrutura organizacional das escolas regulares.

Já a Lei 7853 deixou claro: “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”, reafirmando a obrigação do estado em ofertar a educação especial em escolas

públicas, e ainda defini como crime o ato de “[...] recusar, suspender, [...] a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino de qualquer curso, grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.” (Lei nº 7853, 1989).

Bueno (1994), nos diz que é mínimo o acesso de deficientes mentais na escola, mesmo após esses decretos e a Constituição de 88. Os deficientes mentais até passaram a ser matriculados em escolas regular de ensino, mas o seu destino era sempre abandono e descrença em suas capacidades de aprendizagem. Os professores desses deficientes na maioria das vezes eram professores prestes a se aposentar ou que estavam com problemas muito graves de saúde e não conseguiam se afastar, então eles ficavam com esse tipo de aluno problema (deficiente), para se distraírem e também distraírem os alunos que não tinham necessidade de estimulação, pois eles não eram capazes de aprender e atrapalhavam o andamento da sala de aula inteira, caso inserido nela.

Também nessa década, foi introduzido o Construtivismo de Emília Ferrero, no Brasil, muitas experiências escolares foram testadas e desenvolvidas com alunos com diversos tipos de deficiência, entre elas a mental, mas principal regra era demonstrar dificuldade na leitura e na escrita da língua portuguesa. Os estudos realizados por Ferreira nos deficientes mentais, foram divulgados entre os anos de 80 e 90 e deram um imenso passo na produção de conhecimentos, assim como foram responsáveis pela ruptura de barreiras teóricas importantíssimas para aprendizagem desses indivíduos.

[...] programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, mantendo as escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (DECRETO-LEI nº 3298, 1999).

Esse Decreto-lei surgiu no ano de 1999, uma década após a Constituição de 1988.

Com pesquisas e estudos do comportamento humano, informações surgiram levando os profissionais a desenvolver medidas que podem auxiliam a prevenir a deficiência, embora ela possa ocorrer em qualquer família, independente de idade, sexo, classe social, etc.

Aconselhamento genético para famílias com casos de deficiência existentes, casamentos entre parentes, idade materna avançada (nestes casos maior chance da criança nascer com Síndrome de Down).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do pré-natal adequado é fundamental, pois diagnostica infecções ou problemas maternos que podem ser tratados antes que ocorram danos ao feto. Além de uma gestação com alimentação e práticas de vida saudável favorece o desenvolvimento adequado do feto. O Teste do Pezinho, obrigatório em território nacional, é a maneira mais efetiva de prevenção da deficiência intelectual em casos de fenilcetonúria e hipotireoidismo congênito. Porém, não é responsável por diagnosticar a Síndrome de Down. Do ponto de vista pós-natal, vacinas, alimentação adequada, ambiente familiar saudável e estimulador, cuidados relacionados a acidentes na infância também são aliados a prevenir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº9394 de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Ação de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____, **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Casa Civil, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 19 março de 2013.

_____, **LEI 7853/89** <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109358/lei-7853-89>. Acesso em : 25 de abril de 2023.

_____,**DECRETO LEI 3298/99** http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/_pdf/dec3298.pdf. Acesso em : 25 de abril de 2023.

COLL, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. V.3.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

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.

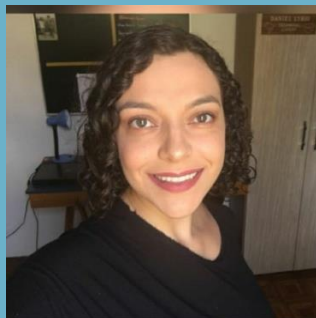
TREIMAN, R. **Reading.** In M. Aronoff and J. Rees-Miller, Handbook of Linguistics Oxford, England: Blackwell, 2001.

TDAH: DIFICULDADES PARA INCLUSÃO



Liliane Aparecida Spadoni

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



Talita Spadoni Piffer

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

RESUMO

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O 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 desliga 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 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 mantém um padrão de inquietação constante o dia inteiro.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A escola tem uma função que ultrapassa a mera formação cognitiva dos sujeitos sociais; onde os professores ocupam uma posição importantíssima por está diretamente ligado ao processo que põem em prática a educação sistematizada e aos sujeitos que vão 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 propõem a trabalhar com o aluno que apresenta o TDAH deverá ser capaz de adaptar as estratégias de ensino ao estilo de aprendizagem e as necessidades das crianças, buscando sempre atividades que motivem e despertem os seus interesses (MATTOS, 2007).

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

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

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

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

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

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE COM ALUNOS COM TDAH

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

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

Dessa forma Brioso e Sarriá (1995, p.164), colocam que:

O conhecimento, por parte do professor [...] é condição necessária para que proporcione a resposta adequada às necessidades da criança [...] devemos ter em mente suas dificuldades de concentração durante tempo prolongado, bem como para selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa.

E além de está ciente desse tipo de transtorno, o docente precisa conhecer a realidade familiar e social desse aluno, para que se obtenha êxito na aplicação das estratégias e atividades desenvolvidas, uma vez que precisa usar sua criatividade para adaptá-las de acordo com as necessidades dos alunos em todos os momentos desagradáveis que podem ocorrer durante a aula, sempre visando reverter essas situações e favorecer para diminuir a incidência desses comportamentos desagradáveis para que se tenha mais atenção e entendimento do que está sendo estudado.

Dessa forma um aluno com hiperatividade não pode ficar expostos a aulas e atividades monótonas, repetitivas, cansativas, assim como muita informação visual, uma vez que perde o foco, demonstrando inquietação, desatenção no que está sendo trabalhado em sala de aula, desenvolvendo assim comportamentos desagradáveis para o ambiente. Então autores como Antunes (2003), Benczik (2000), Mattos (2007), Rief e Heimburge (2000), e outros que abordam o TDAH dão algumas sugestões de intervenção para o professor saber lidar melhor com as situações desagradáveis de comportamento, desatenção, hiperatividade e impulsividade dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem, como:

- Minimizar as distrações audiovisuais do ambiente;
- Localizar o aluno na sala de aula longe de estímulos que possam distraí-lo;
- Organizar a sala e o currículo de maneira que possa conciliar as diferentes formas de aprendizagem;
- Controlar o nível de ruído na área interna e externa da sala;
- Sentar o aluno próximo a colegas que tenham boa capacidade de concentração;
- Registrar no quadro o expor oralmente, as atividades a serem realizadas;
- Sempre registrar as tarefas dadas para verificar como anda o seu desenvolvimento;
- Ao fim da aula sempre lembrar as atividades para casa;
- Dividir trabalhos mais extensos em pequenas partes;
- Estabelecer uma parceria entre pais e professores;
- Estabelecer parcerias também com outros professores, coordenadores ou outros profissionais da escola que possam ajudar;
- Demonstrar ao aluno que está disposto a ajudá-lo;
- Dialogar com aluno sobre suas necessidades e dificuldades;
- Estabelecer contrato e regras sociais com a turma;
- Permitir que o aluno participe na escolha de recompensas e consequências de acordo com as ações em sala;
- Ajudar o aluno a desenvolver habilidades sociais como: saber ouvir, aguardar que ela termine sua fala e refletir sobre o que está sendo dito;
- Ajudar a finalizar uma conversa, utilizando as seguintes regras: quem, quando, e o deve ser dito para que o diálogo se conclua, exemplo: uma história coletiva com início, meio e fim;

- Ensinar a seguir instruções;
- Ensinar outras linguagens (Expressões faciais, mímicas e outras);
- Utilizar músicas clássicas durante as atividades;
- Ensinar por meio do lúdico a ser prestativa e perseverante;
- Discutir e analisar o jogo, após sua conclusão;
- Promover situações que possam controlar a ansiedade, administrar frustrações e expectativas;
 - Ajudar a manter o equilíbrio entre o que necessita fazer e o que gosta de fazer;
 - Estabelecer regras claras;
 - Destacar os avanços de cada aluno no processo de ensino aprendizagem;
 - Promover a troca de mensagens positivas entre os alunos;
 - Tentar levar o máximo de divertimento e alegria 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 dialogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E INTERSOCIAL



Ana Paula Nunes Damásio

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento



Márcia Regina Rodrigues de Oliveira

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pedagogia Sistemática, Ludopedagogia e Alfabetização e Letramento.



Raquel de Moraes Oliveira

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Ludopedagogia.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo revisar e relatar as ideias deixadas na literatura pelo psicólogo russo Lev Semioovitch Vygotsky, idéias que em sua época mudaram significativamente a maneira de pensar e entender o ser humano em sua dimensão psico-culturo-social. O trabalho de Vygotsky não foi desenvolvido a ponto de nos depararmos com uma “Teoria Vygotskyana”, inclusive em decorrência de sua vida muito curta (1896 – 1934), no entanto o conteúdo e a consistência de suas concepções, tanto para o ramo da psicologia quanto para a vida acadêmico-educacional, o tornam um dos mais importantes teóricos para as pesquisas e desenvolvimento de ambas. Através de suas concepções articulam-se formas de trabalho e expectativas de resultados possíveis dentro de um trabalho na educação

escolar que focalize o aluno como um indivíduo social, cultural e psicológico que se desenvolve através da interação harmoniosa desses aspectos.

Palavras- Chave: Vygotsky; Desenvolvimento; Psico-culturo-social; Intelectual.

INRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo revisar o conjunto de concepções estudadas e deixadas por Vygotsky e vinculá-las ao trabalho realizado nas instituições escolares de educação básica para aprimoramento dos instrumentos utilizados no cotidiano escolar para um melhor desenvolvimento global das crianças atendidas.

Vygotsky foi membro de uma família bem estruturada e intelectual. No entanto, seus primeiros anos de formação educacional se deram em casa e somente aos 15 (quinze) anos começou a freqüentar um colégio particular para cursar o 2º grau.

Após a formatura secundária, ingressou no curso de Direito. Estudou assiduamente Psicologia, Filosofia e Literatura. Enfim, anos depois se formou em Medicina seguindo a pauta de seu grande interesse em desvendar a neurologia humana, a fim de entender seus aspectos psicológicos.

Com o apoio de colaboradores, iniciou grande produção literária embasando a Psicologia na educação e o desenvolvimento humano intelectual.

A obra Vygotskyana, trabalhada tanto no campo da Psicologia quanto no da Educação, é embasada no seguinte pensamento: a união dos aspectos psicológicos responsáveis pelo desenvolvimento social humano com as características sócio-históricas adquiridas pelo ser humano ao longo de sua vida.

Seguindo essa trajetória de raciocínio defendida por Vygotsky chegaremos à formulação de uma nova idéia de como se trabalhar Educação Física escolar de modo a desenvolver os alunos como ser humano completo, em todas as suas dimensões: física, motora, psicológica, cultural e social, onde estas três últimas podem ser incorporadas no termo “psico-culturo-social”.

Essa concepção abordada e trabalhada por Vygotsky nos leva a fazer uma análise qualitativa do comportamento e desenvolvimento humano ao longo das várias etapas da vida.

A MEDIAÇÃO POR SÍMBOLOS

Para Vygotsky o processo de mediação, que seria, por conceito, uma intervenção de algo em uma ação, tem papel fundamental na formação do sujeito. Através desses elementos de mediação, o homem interpreta os mais variados acontecimentos e situações e os transforma numa conceituação pessoal que vai variar de acordo com os princípios e valores adquiridos e formados por ele até o momento.

Através dessa absorção de informações, que sofrem ação dos elementos de intervenção e terminam por formar um parâmetro de idéias e conceitos novos, o ser humano vai dando forma e consistência ao seu conjunto de características individuais (fenótipo, que nas Ciências Biológicas é definido como o produto da junção do biótipo – características biológicas próprias – com a ação do meio ambiente onde o homem está convivendo).

Os referidos elementos mediadores classificam-se em dois grupos: instrumentos e signos. Os primeiros constituem ferramentas físicas que o homem cria, adapta e readapta conforme seus objetivos e suas necessidades, ajudando-o a transformar a natureza. Já os segundos elementos, os signos, são ferramentas encontradas pelo homem como um meio que auxilia na resolução de problemas do ambiente psicológico. Eles têm por objetivo ajudar o ser humano em condições que exijam atenção e / ou memorização.

Esses dois elementos se fundem na formação intelectual do sujeito, porém, caminham por trilhas distintas. Os instrumentos são formados pelo homem para o auxílio em tarefas externas (de dentro para fora do indivíduo), ou seja, em tarefas concretas. Por sua vez, os signos surgem conforme as necessidades humanas nas tarefas internas (voltadas de fora para dentro do indivíduo), ou seja, em tarefas psicológicas.

É de suma notoriedade que, com o passar do tempo o uso dos signos sofre grande evolução. Através de um processo de internalização, a mediação por signos torna-se cada vez mais interna, sem a necessidade de estímulos vindos do meio externo. Ressalta-se também, ao longo do desenvolvimento humano, a criação dos sistemas simbólicos que constituem e são responsáveis pela organização e articulação dos signos. As palavras de Vygotsky citadas abaixo demonstram a evolução intelectual do homem:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual;

primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (VYGOTSKY, p. 64, (2)).

Nesta fase de evolução, o ser humano não necessita mais de estímulos externos, pois os signos já se encontram internamente articulados e suas representações mentais lhe dão parâmetros para se situar no mundo real. A partir daí, o homem consegue agir mentalmente sobre o mundo: planejar, relacionar, comparar, decidir, etc.

Nesse momento, percebe-se que o indivíduo adentra as funções psicológicas superiores, que serão de suma importância nas relações sociais entre o indivíduo e os outros seres da sociedade em que convive.

O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Daí então, o trabalho de Vygotsky em estudar o desenvolvimento lingüístico e suas relações com o pensamento, processos mentais superiores.

“Na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo. (VYGOTSKY, p. 5, (4)).

A linguagem possui duas funções básicas: a principal é o intercâmbio social, pois os sistemas de linguagem são criados e utilizados pelo homem para que ele possa se comunicar com os seus semelhantes.

Considerando que as experiências vividas por um indivíduo são diferentes daquelas vividas pelos outros homens, surge a necessidade de generalizar e simplificar essas experiências em signos que possam ser passados aos outros.

Então, encontra-se a segunda função da linguagem: pensamento generalizante. Essa função tem por objetivo ordenar, agrupar e organizar os fatos e objetos em categorias e classes levando em consideração as suas similaridades.

Esses dois fenômenos, pensamento e linguagem, apresentam origens distintas e seu desenvolvimento ocorre por caminhos diferentes e independentes. No entanto, ao atingir-se um determinado ponto do desenvolvimento filogenético, essas duas trilhas

se encontram e a linguagem se torna racional e o pensamento ganha forma verbal. Este momento de junção é visto por Vygotsky como algo excepcional no desenvolvimento da espécie humana. É neste momento, pois, que o biológico transforma-se no que se denomina sócio-histórico.

Toda essa complexa junção e transformação é resultado da necessidade de inter-relação entre as pessoas em suas tarefas de trabalho.

Nessa ligação entre linguagem e pensamento, surge um novo conceito: o de significado. O significado das palavras é algo essencial, pois ele une o pensamento e a fala em pensamento verbal, organizando o mundo real a fim de definir os objetos a que ele se aplica e ainda possibilita a comunicação entre as pessoas envolvidas na relação.

Vale ressaltar aqui que o pensamento verbal não é expresso apenas através da fala exterior. Com o passar do tempo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da capacidade de pensamento verbal, o indivíduo adquire habilidades que lhe proporcionam um discurso interno. Isto significa que para pensar nas soluções de problemas ou para tomar decisões, o sujeito não precisará mais falar a alguém ou com alguém, mas sim conseguirá através de uma fala consigo mesmo, de maneira internalizada, chegar às conclusões de que necessita.

O DESENVOLVIMENTO E O APRENDIZADO

Vygotsky sempre buscou em suas obras relatar e entender aspectos do desenvolvimento e do aprendizado humano e verificar as relações entre os mesmos.

Através dessa sua abordagem ou Teoria Genética, Vygotsky muitas vezes discorda de outros grandes teóricos como Jean Piaget e Henri Wallon, que por sinal têm as mais completas e estruturadas teorias genéticas do desenvolvimento psicológico.

Vygotsky defende a visão de que o aprendizado é fator indispensável ao desenvolvimento humano satisfatório.

Nesse contexto, surge um conceito específico muito importante da concepção vygotskyana: a zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito diz respeito ao nível de desenvolvimento que um indivíduo possui. Esse nível leva em consideração funções que o indivíduo pode executar com a ajuda de outro ser social, ou seja, funções que estão acima de seu desenvolvimento real (o que ele consegue fazer sozinho), mas que em breve ele conseguirá atingi-las, pois seu potencial é o suficiente para isso.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão

presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, p. 97, (2)).

Para que o desenvolvimento e o aprendizado se dêem de maneira harmoniosa e atinja os objetivos esperados, Vygotsky relaciona alguns fatores que devem caminhar paralelamente ao processo descrito acima. Esses fatores são: a intervenção pedagógica; o brinquedo e o desenvolvimento; a evolução da escrita na criança.

Através da inter-relação desses fatores, o indivíduo terá a capacidade de desenvolver habilidades como percepção, atenção e memorização. Essas habilidades atuarão como ferramentas indispensáveis na evolução do processo de desenvolvimento e aprendizado, pois assim o ser humano conseguirá atingir os resultados quando o ensino se adiantar ao desenvolvimento. E isso, na visão vygotskyana, seria a maneira mais correta (se não a única realmente eficaz) de se aplicar uma intervenção pedagógica que resulte num produto final plenamente satisfatório (nível de desenvolvimento humano atingindo um grau mais elevado que o anterior).

BIOLÓGICO E CULTURAL: A SEGREGAÇÃO DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS

Após sua morte, os colaboradores de Vygotsky continuaram as investigações baseadas em seus pensamentos. Devido às ramificações possíveis de sua linha de pesquisa, seus colaboradores dividiram-se para aprofundar seus conceitos em cada vertente.

“A neuropsicologia é uma área interdisciplinar, que envolve as disciplinas de neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, lingüística e outras correlatas, e que tem como objetivo estudar as inter-relações entre as funções psicológicas humanas e sua base biológica”. (LURIA, p. 56-57, (12)).

Três aspectos fundamentais caracterizam os desdobramentos das idéias vygotskyanas no trabalho de seus colaboradores:

a-) O funcionamento cerebral como base biológica do funcionamento psicológico. Alexander Luria através da neuropsicologia defende a tese de que o cérebro é um sistema aberto, em constante interação com o meio e transforma suas estruturas e mecanismos ao longo dessa interação. Logo, ele se adapta a diferentes necessidades da história humana.

b-) A influência da cultura no desenvolvimento cognitivo. Alexander Luria também realizou vasta pesquisa de campo para averiguar a relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo (processos psicológicos superiores) e os fundamentos culturais e sociais dos indivíduos. Os resultados demonstram que ambos os fatores seguem direções proporcionais, ou seja, quanto maior o grau de cultura e sociedade, maior será o desenvolvimento psicológico superior.

c-) A atividade humana nas relações sociais. Alexei Leontiev estudou a atividade do homem no meio social e constatou que a atividade é uma base complexa de relação humana com o mundo, englobando objetivos conscientes e envolvimento coletivo e cooperativo. Na atividade humana, dois novos conceitos tomaram forma e importância: ações e operações. As ações caracterizam o que o homem deverá fazer para atingir certa finalidade. Já as operações relacionam as formas que o ser humano poderá utilizar para praticar as ações.

Apesar dessa segregação temática, os colaboradores de Vygotsky continuaram desenvolvendo suas concepções de modo a cada vez mais fortalecer as idéias e finalizar os trabalhos que, em vida, Vygotsky não terminou. As publicações de livros, pesquisas e revisões por parte dos colaboradores se deram por muito tempo após o falecimento de Lev Vygotsky.

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DENTRO DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS

Percebe-se até aqui que o conjunto de concepções de idéias abordadas, estudadas e defendidas por Vygotsky tenta advertir-nos para um pensamento de formação humana completa. Ou seja, Vygotsky nos convida para analisarmos a importância do ser humano desenvolver-se em todas as suas esferas, especialmente àquelas que dizem respeito à sua formação intelectual, que são: psicológica, cultural e social.

Partindo desse ideal, surge a questão de como trabalhar pondo em prática tais concepções e abordagens. Paira aqui a dúvida das ferramentas de que se pode utilizar para tais finalidades. É aqui que aparece com destaque um importante componente englobado nos estudos de Vygotsky: a educação.

Como a educação pode juntar tantos subsídios fornecidos por esse teórico numa ferramenta que desenvolva ao mesmo tempo as dimensões intelectuais por ele mesmo citadas e tidas como essenciais e imprescindíveis ao desenvolvimento

humano? Com certeza a resposta não é muito complicada: Através da Educação Física escolar.

A Educação Física escolar, apesar dos mais variados métodos de ensino e suas dificuldades em encontrar ao longo de sua história uma identidade dentro das instituições de ensino, tem por objetivo o desenvolvimento humano do aluno como cidadão social, despertando no mesmo sua visão crítica da sociedade e dando-lhes suportes que o ajudarão a investigar, entender e transformar fenômenos sociais que direta ou indiretamente age sobre si.

Para entender melhor como a Educação Física escolar atende às expectativas das concepções de Vygotsky precisamos conhecer o bloco de conteúdos que abrange esta disciplina obrigatória nos cursos de educação básica: brincadeiras, jogos, lutas, danças e esportes. Através da exposição desses conteúdos, percebemos o quanto é grande a diversidade de possibilidades de trabalho dentro dessa área. Os conteúdos estão diretamente ligados à cultura corporal do movimento, o que pode levar muitas pessoas a um grande equívoco, o de achar que a Educação Física escolar trabalha apenas o aspecto físico-motor dos alunos.

No entanto, ao aprofundarmos a análise sobre esses conteúdos nos deparamos com uma enormidade de benefícios proporcionados por eles e que não estão ligados diretamente ao aspecto físico-motor. Todas as vertentes do bloco desenvolvem no aluno aspectos e valores morais, éticos, intra e inter-social, de cooperação, de competição saudável, de respeito e de capacidade intelectual.

Ao participar das atividades de uma aula de Educação Física escolar o aluno será colocado diante de situações que o farão desenvolver todos os aspectos psicossociais citados acima, pois as atividades sempre envolverão trabalhos em grupo, ou mesmo às vezes individuais, que exigirão raciocínio, cooperação, percepção, atenção, interatividade, capacidade de solucionar problemas, empatia, entre outras virtudes humanas.

A Educação Física escolar desafia o aluno a encontrar saídas novas para situações inéditas, o que segundo Vygotsky caracteriza um aprendizado e desenvolvimento eficazes:

“[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991a, p.100-101).

Através dessas palavras de Vygotsky, percebemos o quanto seu conjunto de concepções tem relação direta com a educação, e, conseqüentemente, com a Educação Física escolar e seus blocos de conteúdos. Assim, podemos entender melhor o porquê da crescente evolução de suas obras dentro do âmbito escolar, incentivando cada vez mais uma prática docente completa que satisfaça o aluno por completo em todos os seus aspectos de desenvolvimento intelectual

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções vygotskianas centram-se na idéia do desenvolvimento humano por completo. Ela defende a tese de que o homem desenvolve-se proporcionalmente ao nível de relação psico-inter-social que possui.

O indivíduo, portanto, é um organismo ativo que internaliza culturalmente os estágios da evolução de processos psicológicos e sociais. Essas assimilações só são possíveis à medida que o indivíduo recebe estímulos que o desenvolva em todos os seus aspectos: físico, motor, psicológico, social e cultural.

Percebe-se no decorrer de seus trabalhos que Vygotsky aponta os três últimos aspectos acima citados como sendo os norteadores dos demais e, logo, são os mais difíceis de estimular.

Vygotsky mostra-nos uma concepção que chega próxima ao ponto de vista defendido por muitos teóricos importantes na literatura educacional, como Jean Piaget e Henri Wallon. No entanto, notam-se várias divergências entre eles quando partimos para analisar os aspectos que cada um considera mais relevante para o desenvolvimento do ser humano, pois Vygotsky defende assiduamente a ênfase no desenvolvimento dos aspectos psico-culturo-sociais.

Nesse contexto vygotskyano, a Educação Física escolar aparece privilegiada no âmbito educacional e social, pois ela se firma como uma valiosa ferramenta na busca do desenvolvimento humano completo.

Em síntese, o centro das idéias vygotskianas é mostrar que cada vez mais o homem interage social, psicológica e culturalmente para evoluir.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 167 p.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992. 115 p.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 112 p. – (Pensadores e a Educação, 7).

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA OS ALUNOS DO ENSINO REGULAR



Maria Célia Ataíde Alberti

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Processo de Ensino e Aprendizagem, Direito Educacional, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva, Pedagogia Sistêmica, Ludopedagogia, Gestão e Mediação de Conflitos e Educação em Tempo Integral.



Cláudia Batista Trinca

Formada em Pedagogia e em Artes Visuais, com Pós-Graduação em Educação à Distância, Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Pedagogia Sistêmica, Ludopedagogia e Gestão e Mediação de Conflitos

RESUMO

A emoção dos alunos também é de grande importância no ambiente escolar, pois o desenvolvimento desses se dá quando há equilíbrio e controle das emoções e sentimentos, sendo que é comum uma fragilização emocional dos alunos, o que leva a necessidade do educador a trabalhar temas específicos na escola regular. O tema discutido e avaliado pelos autores utilizados na pesquisa contribuiu para ampliar os conceitos sobre a emoção e sua importância no ambiente escolar. Ao final da pesquisa foi tratado diversas visões de autores a respeito das competências socioemocionais na sala de aula e a necessidade de intensificar essa prática no ensino regular

Palavras-chave: Emoção, Competências Socioemocionais, Ensino Regular.

INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo é a importância das competências socioemocionais no ensino regular, trazendo desta maneira tanto o conceito quanto visões de diversos

autores acerca do tema, permitindo confrontar ideias e gerar discussões sobre o trabalho emocional em sala de aula.

De maneira indireta é trabalhado então ao decorrer da pesquisa os desafios enfrentados pelos educadores a respeito da cultura socioemocional na sala de aula, pois ainda não é comum esse trabalho no ensino regular de rede pública, sendo uma novidade que deve ser investida pelos educadores pois se não há controle emocional dos alunos não há aprendizagem eficiente.

Abordar-se a importância de trabalhar a fortalecer o emocional dos alunos é trabalhar em aprendizagem de qualidade, pois tem-se o número elevado de alunos com problemas emocionais que impactam diretamente na deficiência de aprendizagem.

Para este trabalho foi utilizado ferramentas de pesquisa como o google acadêmico e livro para retirada de ideias de autores relacionadas ao tema. O momento de pesquisa é de grande importância para o aluno que desenvolve um artigo, pois é o momento que se tem contato com os mais atualizados trabalhos acadêmicos acerca do que será abordado.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO REGULAR

A preocupação com o desenvolvimento emocional tem se destacado nas últimas décadas. Descartes, na sua teoria, defende que o ser humano existe apenas em dois campos, a mente e o corpo físico (Branco, 2004), afirmando que as emoções ocorrem na alma estando ligadas ao nosso corpo, e que estas podem ser reguladas pelos pensamentos (Oatley & Jenkins, 2002). Esses dois autores referem “seis emoções fundamentais, o espanto, o desejo, a alegria, o amor, o ódio e a tristeza”, assegurando que a forma como se experienciam a emoção depende do pensamento que se tem sobre as mesmas (Oatley & Jenkins, 2002, p. 37).

A linha de pensamento de Darwin as emoções vêm dos antepassados, após longos estudos em animais, Darwin conseguiu encontrar uma relação entre as expressões faciais, que podem ser involuntárias, com o passado da espécie humana e com a história individual do indivíduo. Em 1872, Darwin analisou as expressões faciais relacionando-as com o corpo humano e posteriormente com as emoções (ex.: expressão: chorar; aparelho motor: canais lacrimais; exemplo de emoção: tristeza) (Oatley & Jenkins, 2002).

É recente a compreensão “da importância dos comportamentos emocionais na sobrevivência e reprodução, ao nível da função cognitiva intra e interactiva, bem como

a importância das emoções primárias a eles ligados” (Branco, 2004, p. 27). Foram necessários muitos investigadores que conseguiram encontrar uma relação entre as emoções, as decisões, os comportamentos e o raciocínio.

No Dicionário da Língua Portuguesa (2009), a emoção é “uma reação psíquica ou física (agradável ou desagradável) em face de determinada circunstância ou objeto, por vezes traduzindo-se em modificações da respiração, da circulação e até das secreções”. É necessário destacar o fato de que emoção não é estático, existindo diversas discussões sobre a temática. Hothershall (citado por Branco, 2004) diz que a emoção é a “experiência subjectiva ou sentimento, constituída por três tipos de comportamentos: o direccionado ao objectivo (atacar, fugir), o expressivo (sorriso, enfado) e o arousal fisiológico (taquicardia, saudação, defecação)” (p. 28).

Na visão de Goleman (2000), refere a emoção como “um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (p. 310), em contrapartida Mayer e Salovey (1999) as emoções são “estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras” (p. 39).

Damásio (1994) afirma que todas as emoções geram sentimentos, mas que nem todos os sentimentos surgem de emoções. O autor traz ao leitor que os sentimentos gerados da emoção é um resultado cognitivo do indivíduo. Afirma que é a experiência, das alterações do estado do corpo juntamente com uma imagem associada, que provoca o ato de sentir. No Dicionário da Língua Portuguesa (2009), sentimento é um estado afetivo que tem como precedente uma representação mental.

Da mesma maneira que a escola tem um papel no desenvolvimento de alunos especiais, sendo ela inclusiva, ela deve também se atentar aos alunos que possuem dificuldades sócioemocionais que podem interferir de forma direta na aprendizagem e processo educacional dentro e fora da escola. O objetivo dos educadores é levar o ensino dentro do espaço escolar, mas é desafiador alcançar a atenção do aluno para aprendizagem quando este tem dificuldades emocionais, que as vezes englobam penamentos suicidas ou de auto ferimento. É um desafio de auxiliar o aluno a manter o foco e trabalhar simultaneamente o socioemocional a ponto de fazer com que o aluno se organize emocionalmente, cresça de forma mental e emocional e consiga administrar seu tempo na escola para melhoria da sua aprendizagem. (FERNANDES, 2017).

Pacheco (2007) afirma que quando uma escola decide priorizar as várias necessidades dos alunos, é necessária uma reorganização global da escola. Assim, a

importância da de desenvolver as competências socioemocionais é a ideia da intervenção que inclui palestras sobre suicídio, sobre o setembro amarelo, sobre os porquês dos alunos se automutilarem, sobre ações que os professores podem tomar em sala de aula para diminuir os possíveis casos de automutilação dentro do espaço escolar, como mandar outro aluno acompanhando aquele que se automutila para o banheiro ou tomar água, trabalhar com os outros alunos a empatia e ajuda mútua entre os pares afim de prevenir suicídios ou tentativas do mesmo.

A adolescência e juventude atual tem demonstrado bastante instabilidade emocional. Esses alunos da nova geração têm se mostrado incapazes de resolver problemas do dia a dia, sendo eles culpados ou não – em sua maioria. Fazendo com que muitos procurem pelo suicídio como principal solução para tais dilemas e problemas pessoais. Um currículo, como afirma Pacheco (2007), pode ser trabalhado vários períodos de tempo d o ano, mas também pode cobrir um pequeno período. Um currículo é um tipo de plano detalhado para os alunos, para suas famílias e para seus professores, mostrando-lhes o que se encontra à frente em relação ao trabalho escolar. E esse mesmo currículo reflete a diferença entre os alunos e o ajuste do currículo de turma envolve a introdução de métodos de ensino e organização que apoie os objetivos de cada aluno. O que favorece o processo educacional do aluno.

Destaca a importância do desenvolvimento socioemocional visando o plano educacional individualizado e, ao mesmo tempo um atendimento mais humanizado, visando atender o aluno tanto socioemocional, quanto no campo do aprendizado regular da escola. Os educadores precisam entender que o perfil do aluno está mudando, porque a sociedade muda constantemente. É cobrado protagonismo dos jovens, mas não é possível o mesmo sem sair do ensino tradicionalista. É necessário trabalhar o todo, que envolve as competências socioemocionais. As escolas do ensino regular ainda não estão totalmente modernizadas nesse quesito. A escola deve entender que as crianças devem aprender a colocar em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, reações, sentimentos, alcançar metas, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável. (LEITE, 2019).

As competências socioemocionais deve ser palavra de ordem no mundo da educação. Elas devem ser ensinadas em sala de aula. Pesquisas apontam que os alunos que possuem tais competências apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos acadêmicos. A discussão sobre a importância das competências socioemocionais tem sido assunto relevante em todo o país e entre os psicólogos, como aponta alguns pesquisadores como Marta Leite, que a personalidade humana

pode ser analisada em 5 dimensões: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência e estabilidade emocional. (LEITE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conteúdos pesquisados e estudados através do desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito da importância de desenvolver as competências socioemocionais, foi possível entender que todo o contexto moderno tem sensibilizado os jovens e desta forma na escola é necessário também dar suporte aos alunos para aprenderem a superar seus desafios, problemas e tudo mais que possam sensibilizar e fragilizar cada um emocionalmente.

É de grande valia os educandos levarem ao ambiente escolar conteúdos que abordem a emoção, conteúdos que fortaleçam os laços entre os alunos para ajudar uns aos outros a fortalecer emocionalmente. Os alunos que se encontram em pensamentos suicidas ou do gênero devem ser ajudados pelos que estão em equilíbrio emocional.

Sabe-se que é uma lacuna que necessita ser focada nas escolas regulares pois já existem muitas na rede privada que trazem esse novo modo de pensar focado na emoção dos alunos. Projetos que visem trabalhar o controle emocional devem ser levados nas escolas regulares, desde crianças a adolescentes devem ter acesso a tal conteúdo.

REFERÊNCIAS

BRANCO, A. V. **Competência Emocional**. Coimbra: Quarteto.

DAMÁSIO, A. R. (1994). **O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano**. Mem Martins: Europa-América.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. (2009). Porto: Porto Editora.

FERNANDES, M. D. **A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Socioemocional das Crianças**. Coimbra. Quarteto

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e Debates.

LEITE, Marte. **A Teoria BIG FIVE da personalidade**. Disponível em: <https://www.introvertidamente.com/a-teoria-big-five-da-personalidade-os-5-fatores-explicados/> . Acesso em 21 out 2022.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. **O que é inteligência emocional?** Em P. Salovey, & D. J. Sluyter, **Inteligência Emocional da Criança** (pp. 15-53). Rio de Janeiro: Campus.

OATLEY K., & JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget.

PACHECO, J. **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA OS ALUNOS DO ENSINO REGULAR



Priscila Nascimento Lima Leal

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação em Tempo Integral, Pedagogia Sistêmica, Trabalho Social com Famílias e Neurociência da Educação



Doroteia Maria Ribeiro de Almeida

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação em Tempo Integral, Pedagogia Sistêmica, Trabalho Social com Famílias, Neurociência da Educação e Educação Especial e Inclusiva

RESUMO

A psicopedagogia é de extrema importância nas instituições de educação infantil e na busca de intervenções adequadas para que sejam aliviados os problemas causados pelo TDAH para a aprendizagem das crianças. O presente artigo busca fazer algumas reflexões sobre o TDAH, como causas, sintomas, estratégias e possíveis intervenções. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado pelos educadores um fator preocupante, principalmente na fase escolar. Caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, afeta de 3 a 5% das crianças. É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); educação infantil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a politização do termo TDAH Transtorno de déficit de atenção em crescendo consideravelmente, devido ao grande aumento de crianças que apresentam as características deste transtorno. Conseqüentemente, os estudos ao redor deste tema vêm sendo potencializados, visando um melhor entendimento por parte da família e escola.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, O TDAH, tem sido um dos distúrbios mais frequentes ocorridos em crianças, a hiperatividade, é uma deficiência neurobiológica provinda de origem genética, sendo um descontrole motor acentuado, ocasionando na criança, mudanças de humor, instabilidade emocional e movimentos bruscos bastante inadequados. Não há apenas uma forma de TDAH, e com o tempo, elas podem sofrer alterações não previsíveis, afetando a criança em casa, na escola e na comunidade, podendo prejudicar até mesmo o relacionamento com a família, amigos e professores.

Crianças com TDAH possuem muita dificuldade em se concentrar e se distraem com muita facilidade, podem esquecer seus compromissos, perder ou esquecer seus objetos, apresentam imensa dificuldade em seguir instruções, em se organizar, falam de forma excessiva, interrompem, não conseguem esperar a sua vez, muitas vezes respondendo às perguntas antes mesmo de serem feitas.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de educadores estarem cada vez mais preocupados com as dificuldades de aprendizagem percebidas no ambiente escolar, muitas delas, sendo ocasionadas pelo TDAH, e não possuem conhecimento suficiente para auxiliar neste transtorno, visto que é sabido que a atuação preventiva por parte dos professores é de muita importância no auxílio da quantidade de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, tende-se como o objetivo geral desta pesquisa conhecer um pouco mais o TDAH. Seguindo com os objetivos específicos, sendo eles: identificar o papel da psicopedagogia no processo de aprendizagem das crianças, já que a psicopedagogia tem um papel fundamental no auxílio a crianças com TDAH; conceituar TDAH e por fim discutir o TDAH na educação infantil, tendo como norte, os benefícios que um diagnóstico precoce e um atendimento psicopedagógico para crianças com TDAH podem trazer para a aprendizagem.

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Scoz et al (1991), a psicopedagogia é definida como uma área relacionada ao conhecimento, que atua diretamente nas dificuldades de aprendizagem, estudando como se dá esse processo, frequentemente, o psicopedagogo é acionado quando as dificuldades já se instalaram, e o papel do mesmo é avaliar a criança e estabelecer um plano de ação. É importante entender que a psicopedagogia não atua apenas quando há existe uma dificuldade de aprendizagem, ela atua também de forma preventiva, visando que a dificuldade não se instale, o psicopedagogo é o profissional que trabalha com a formação dos professores, de modo a orientar, auxiliar na organização de atividades que atendam as dificuldades específicas da criança.

Na visão de Serra (2012), a psicopedagogia é extremamente importante no ambiente escolar, pois a mesma tem um caráter preventivo, vindo a contribuir com a ação pedagógica na educação infantil, já que a mesma auxilia na elaboração de planejamentos que estejam voltados as especificidades das crianças, por meio de propostas que estejam adequadas visando ao pleno desenvolvimento da criança, o que pode prevenir problemas futuros relacionados a aprendizagem.

Ainda na concepção da autora citada acima, é a psicopedagogia que auxilia na compreensão do processo de aprendizagem, e ainda que em muitas instituições escolares não haja um psicopedagogo, é preciso que os professores desenvolvam um olhar uma postura psicopedagógica em relação a aprendizagem, concebendo-a como um processo contínuo, onde as características próprias de aprender são de cada criança, para isso, ao realizar o planejamento, os professores necessitam pensar no desenvolvimento cognitivo das crianças como um todo, sem ser dissociado dos aspectos sociais e emocionais.

Para Corso, o desenvolvimento psicomotor está entrelaçado em todos os processos de aprendizagem, para ele, o campo da psicopedagogia trata com atenção todos os neuropsicomotores tidos como essenciais para o processo de aprendizagem, já que a aprendizagem é um processo, em que existem diversos aspectos envolvidos, tais como percepção, memória e atenção, e ainda estão envolvidas as habilidades psicomotoras: postura, motricidades ampla e fina, equilíbrio, ritmo e coordenação viso-manual.

É necessário conceber a educação infantil com um enfoque psicopedagógico, e neste contexto é de suma importância analisar as diversas práticas que se encontram com raízes no cotidiano das instituições, para começar, é urgente que se priorize a

formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Nas DCNEIs, o eixo norteador das práticas pedagógicas as quais compõem a proposta de currículo para a educação infantil, são as interações e as brincadeiras, e diante disto, é o psicopedagogo que irá contribuir para que estes dois eixos sejam garantidos nas instituições escolares, ajudando na construção e formação dos profissionais. Na visão de Cavicchia (2013), é aí que o psicopedagogo irá se deparar com uma das mais difíceis tarefas na instituição: coordenar, orientar, e formar as equipes de trabalho em um contexto de educação.

Para Cavicchia (2013), é no papel de coordenador pedagógico, nos vários níveis da estrutura institucional, que o psicopedagogo encontra a essência de sua função assessora, na instituição educativa: a de orientar o educador infantil nas suas diferentes modalidades funcionais –diretor, professor, recreacionista, berçarista- em sua atuação junto às crianças.

Não somente na Educação Infantil, mas em todas as outras etapas da educação básica, a psicopedagogia vê o aluno como ser único, o qual sua personalidade se constrói através de suas vivências culturais e sociais que o permite realizar internalizações acerca das práticas sociais, demandas ambientais e suas necessidades próprias.

O trabalho do psicopedagogo na educação fundamental é fundamental, pois o mesmo irá compreender porque a criança não aprende, auxiliado por um diagnóstico de investigação e intervenção, ele pode consultar também outros profissionais que o auxiliarão no fechamento do diagnóstico, e a partir disso, irá traçar ações para auxiliar a criança no processo de aprendizagem. O trabalho em sala de aula, deverá propiciar a criança, situações e oportunidades em que ela vivencie de forma ativa a fase do desenvolvimento de sua personalidade, onde ela aprenda e interaja com o outro.

Para Oliveira e Bossa (2015), é enquanto brinca que a criança demonstra sua relação com o mundo, e os adultos necessitam sensibilizar-se com isso, tendo os olhos voltados para a maneira que essa criança tem construído a sua história e organizado o seu mundo.

A atuação psicopedagógica na educação infantil é de caráter preventivo e o psicopedagogo deve ser quem auxilia os educadores e demais profissionais a compreenderem a forma que se dá o processo de aprendizagem, nas formações continuadas. Interações e brincadeiras devem ser o eixo norteador para as diversas práticas pedagógicas descritas nas propostas curriculares da educação infantil. A criança deve ser considerada o centro do planejamento curricular, acreditando em suas potencialidades, respeitando seus ritmos e desejos e criando ainda oportunidades para

que falem e manifestem-se em diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si mesmo e do mundo que a cerca.

A psicopedagogia, através do psicopedagogo, trará para os educadores a importância do brincar na vida das crianças, fazendo com que as dificuldades futuras possam ser evitadas, pois ao brincar, a criança é autora da própria história. O psicopedagogo, pode contribuir para uma educação infantil de qualidade e auxiliar os protagonistas desse trabalho, ressignificando seus papéis.

O TDAH

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está classificado na categoria de transtornos hipercinéticos, descrito como "grupo de transtornos caracterizados por início precoce - habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida -, falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem, as complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima.

Segundo Barkley (2008), o TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que ocasiona problemas com o período de atenção, com o nível de atividade e com o controle do impulso, a manifestação deste transtorno, persiste durante todo o desenvolvimento das crianças, ele ocorre nas mais variadas situações, o que acaba prejudicando a capacidade das crianças de responderem de acordo com sua idade às demandas solicitadas. Esse transtorno se relaciona com a anormalidade no desenvolvimento ou funcionamento do cérebro, e podem estar relacionados a fatores de ordem biológica.

Para Poeta e Neto (2006), o TDAH é um dos distúrbios de comportamento que mais são diagnosticados em crianças, durante a história, o transtorno aparece com variações em sua nomenclatura, como por exemplo, lesão cerebral mínima, reação hipercinética da infância, distúrbio do déficit de atenção ou distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção/hiperatividade.

De acordo com os autores citados acima, os sintomas do TDAH, geralmente, começam antes dos sete anos de idade, ainda que a maioria dos casos sejam diagnosticados após a manifestação dos mesmos por diversos anos, podendo ser observados na escola, em casa ou ainda no trabalho. Algumas das vezes, quando a criança ingressa na escola é que o distúrbio é reconhecido, pois é nessa época em que as dificuldades de atenção e inquietude são potencializadas, sendo percebidas com bastante frequência pelos professores, quando comparam outras crianças da mesma idade, no mesmo ambiente.

Segundo Wilens et al (2002), geralmente, as crianças com TDAH são descritas como desmotivadas, aborrecidas e desligadas em relação as suas tarefas, sendo vistas também como bagunceiras, desorganizadas e sem força de vontade. Essas crianças podem apresentar também outras características, como frustração, troca bastante contínua de atividades, dificuldade de se organizar, presença de sonhos durante o dia e baixa tolerância. Os fracassos escolares também podem estar relacionados ao TDAH, assim como as dificuldades de relacionamento e emocionais.

A hiperatividade é entendida como uma inquietação motora e agressiva, com a presença não leve de espasmos, muitas vezes, passando uma sensação de que a criança está ligada na tomada, pois estão sempre em atividade. É caracterizada pela dificuldade de manter se quieto na carteira da escola e inquietação, quase sempre apresenta atitudes inesperadas em situações inapropriadas, a criança apresenta também dificuldade em realizar atividades de brincar ou de lazer em silêncio, pois fala excessivamente.

Para Sam Goldstein (2006), o TDAH pode aparecer comumente na primeira infância e atingir mais ou menos 3% a 5% da população, sem importar os graus de inteligência, escolaridade, classe econômica ou etnia, geralmente, o TDAH é percebido mais em meninos do que nas meninas, em uma proporção de 2/1, os sintomas principais apresentados por esses meninos são hiperatividade e impulsividade, e nas meninas o mais comum é a desatenção.

Para Dias (2011), com grande frequência, o TDAH está associado a outras comorbidades e transtornos mentais, como o transtorno de conduta, de oposição e desafio, de ansiedade, depressão e personalidade antissocial, aumentando significativamente a gravidade do quadro clínico das pessoas com TDAH.

A maioria das crianças desenvolve o transtorno precocemente, mas antes de quatro ou cinco anos, um diagnóstico preciso é bem difícil de se realizar. Diversos pesquisadores acreditam que o TDAH não seja hereditário, e sim uma consequência de um desequilíbrio da química no cérebro. Na visão de Sam Goldstein (2006),

algumas crianças apresentam os sintomas de hiperatividade como resultado de alguma ansiedade, frustração, depressão ou ainda de uma criação imprópria.

Sam Goldstein (2006), nos traz ainda a informação de que muitas vezes o TDAH é apresentado como um tipo específico de problema de aprendizagem, porém, é o contrário, crianças com TDAH são muito capazes de aprender, suas dificuldades em sobressair se na escola, são justificadas pelo impacto que o transtorno tem sobre sua boa atuação. Em torno de 20% a 30% das crianças com TDAH apresentam também algum problema de aprendizagem, portanto, a identificação correta do transtorno e um tratamento adequado, ficam ainda mais complicados.

Quanto ao tratamento de crianças que apresentam TDAH, são recomendadas intervenções psicológicas, pedagógicas e médicas, sendo esta questão para o psicopedagogo, é necessário também técnicas de mudança de comportamentos. Faz-se preciso uma abordagem envolvendo todas as áreas, inclusive um treinamento dos pais para controle de comportamento, programas pedagógicos adequados, aconselhamento individual e familiar, e medicamentos quando forem necessários.

O TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dias atuais, diagnósticos de TDAH tem sido bastante comum para explicar transtornos ligados a problemas de comportamento e fracasso escolar, um dos grandes desafios hoje nas escolas diz respeito ao professor, que frequentemente por falta de conhecimento e orientação, não tem preparo para auxiliar nas questões pertinentes a inclusão do aluno com TDAH. É muito importante que pais e professores estabeleçam limites para essas crianças, pois muitas das vezes, a dificuldade na aprendizagem é apenas uma questão relacionada a obediência.

Na educação infantil, já é possível perceber algumas crianças com TDAH, neste sentido, Barkley (2008), traz algumas orientações que podem auxiliar o professor da educação infantil: para ele, as instruções e regras devem ser bastante claras e apresentadas de forma física em cartazes e listas, que as crianças devem ser orientadas pelo professor a repeti-las. O ideal é que as salas de aula sejam bem estruturadas e com poucos alunos, ambiente escolar previsível e a presença de rotinas diárias são essenciais para auxiliar as crianças da educação infantil a manter seu controle emocional, bem como atividades físicas relacionadas ao processo de aprendizagem são bastante importantes.

Barkley (2008), traz ainda que as tarefas propostas pelo professor não devem ser em demasia longas, devendo ser explicadas passo a passo, o aluno com TDAH deve receber atendimento individualizado, deve estar na primeira fileira em sua sala, próximo a professor e longe da janela, em um local onde a probabilidade do mesmo se distrair seja a mínima possível. Pode ser que seja necessário um reforço de conteúdos em algumas disciplinas, já que esses alunos apresentam lacunas de aprendizado no momento do diagnóstico, devido ao TDAH.

Na educação infantil, os sintomas de TDAH podem se manifestar de forma bastante perceptível, pois é nessa fase que surgem as maiores dificuldades, a criança não consegue seguir e se adaptar as regras e a rotina, atraindo atenção para si e causando desordem na sala de aula, devido ao seu comportamento impulsivo, desatento e agitado. Futuramente, o TDAH irá comprometer sua escrita, leitura e até mesmo outras áreas, que podem afetar a aprendizagem cognitiva dessa criança.

Na concepção de Dias (2011), quando o TDAH não é reconhecido, diagnosticado de forma precoce e corretamente tratado, pode causar consequências graves, representando o transtorno mais frequente da infância, para ele, ainda há quem relute e não reconhecer o TDAH como um transtorno ou um problema de saúde mental de grande importância.

Para Poeta e Neto (2006), o papel do professor é mediar a aprendizagem e orientar a produção da criança com TDAH, onde o estímulo deve ser o foco de seu trabalho, exercendo um acompanhamento efetivo para que o aluno se sinta seguro, uma relação adequada é essencial para que ocorra aprendizagem. O professor deve utilizar estratégias que auxiliem no controle ao comportamento do aluno, tais como valorizar os pontos fortes, motivação, recompensas e regras.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente incluídos na escola (REIS, 2011, p.7).

É necessário um acompanhamento pedagógico feito pelo professor, onde o objetivo seja prevenir lacunas na aprendizagem, o professor precisa estar atento as dificuldades apresentadas, pois o transtorno afeta diversos aspectos da vida da criança, muitas vezes, apresentando melhoras em alguns dos sintomas. O encontro da realidade, trará conceitos que auxiliarão na percepção, compreensão do diferente, aceitação da inclusão e entendimento dos conflitos.

A escola deverá desenvolver um trabalho que esteja em consonância com a realidade de seus alunos, cujo foco seja o trabalho em conjunto, cujas ações oportunizem a interação com o apoio de abordagens, espaços de convivência como estratégias no auxílio de alunos e professores, e ainda nos processos cognitivos, visando promover uma aprendizagem que esteja alicerçada na valorização e no respeito humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o abordado por esta pesquisa, pode-se dizer que uma intervenção psicopedagógica é de extrema importância para que seja buscada a superação das dificuldades de aprendizagem, visando o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem. O psicopedagogo faz a diferença em uma instituição escolar de educação infantil, com um olhar sensível para com os educadores, educandos e famílias. É um apoio e orientação para os educadores, seu papel é prevenir as dificuldades dessas crianças e auxiliar na construção da identidade.

A psicopedagogia garante experiências que valorizam as múltiplas infâncias e permite que os educandos sejam produtores de cultura, entendendo a criança como um ser em processo contínuo, com características próprias. O psicopedagogo auxilia na construção da proposta pedagógica com foco na criança, com respeito a sua autonomia e manifestações.

O TDAH é um transtorno e necessita ser tratado corretamente, pois a criança portadora deste transtorno, terá mais sucesso se for acompanhada de uma ação multidisciplinar, com pais, professores, terapeutas, médicos e se preciso for, medicamentos. O psicopedagogo é o elo principal entre família e todos os especialistas envolvidos durante o tratamento deste transtorno, sendo seu papel, esclarecer aos pais e envolvidos, que o TDAH se não for tratado, irá gerar complicações diversas para a criança, principalmente em seu convívio social, o que pode levar futuramente, até mesmo a insatisfação, rejeição, depressão, a infelicidade.

Os estudos referente ao TDAH são de extrema importância, pois quanto mais conhecimentos se tem sobre determinado transtorno, maior poderá ser a contribuição para que sejam amenizados o sofrimento, dificuldades de aprendizagem e fracasso das crianças.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. & Colaboradores. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual para diagnóstico e Tratamento**. 3 ed. Artmed Porto Alegre, 2008.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **Psicopedagogia na Instituição educativa: a creche e a Pré-escola**. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CORSO H. V. **Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos: atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas**. Rev Psicopedagogia. 2007.

DIAS, Irineu. **Preconceito x Desconhecimento de causa: uma luta de classes**. In: Ciranda da INCLUSÃO. Grupo Ciranda Cultural. 2011; ed. 14.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia Aparecida. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015

POETA, L. S. e NETO, F. R. **Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando a EDAH**. Rev. Bras. Psiquiatr., 26.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional**. Parnaíba. 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em 05 mai. 2023.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba, Paraná: IESDE Brasil, 2012.

SCOZ B. .J. L, BAREONE L. M. C, CAMPOS M. C. M, MENDES M.H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.

WILENS, T. E., BIEDERMAN, J., & SPENCER, T. J. (2002). **Attention deficit/hyperactivity disorder across the lifespan**. Annual Review of Medicine.



DIFICULDADES PARA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Maria Aparecida dos Santos

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

RESUMO

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E O VÍNCULO MOTIVACIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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.