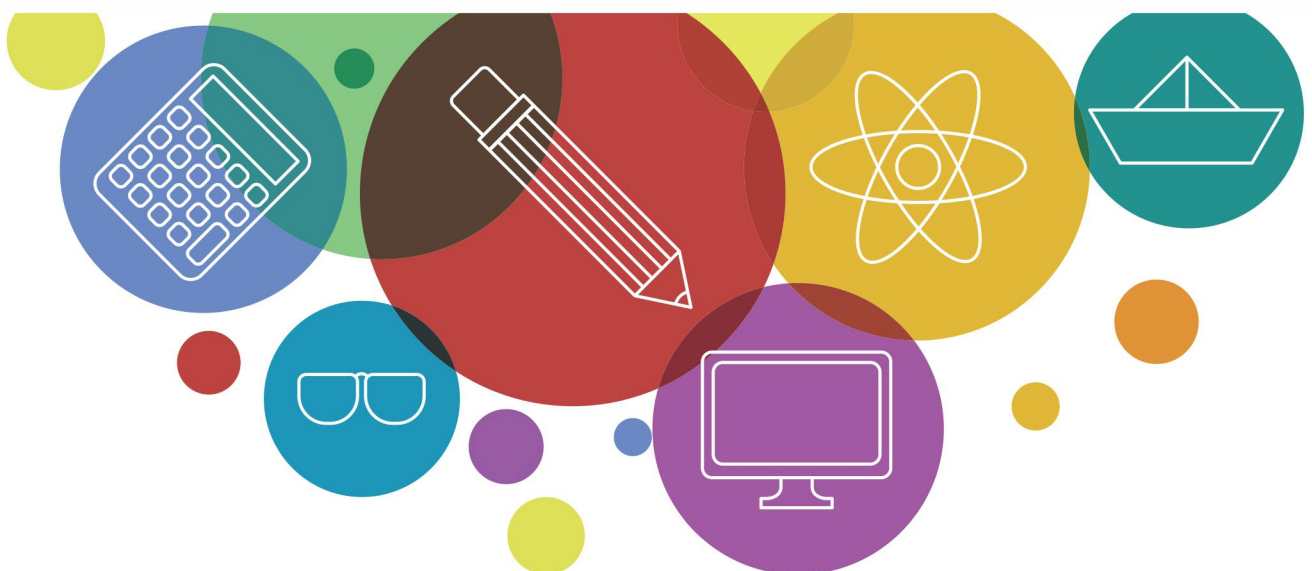


Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte
(Organizadora)



EDUCAÇÃO:

Um universo de possibilidades e realizações
Vol. 9



AYA EDITORA
2023

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte
(Organizadora)

Educação: um universo de possibilidades e realizações

Vol. 9

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Tânia Maria de Carvalho
Câmara Monte

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 144 p.

v.9

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-399-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261

1. Ensino. 2. Crianças com distúrbio do déficit de atenção. 3. Aprendizagem. 4. Leitura. 5. Matemática – Estudo e ensino. 6. Educação de jovens e adultos. 7. Distúrbio do déficit atenção com hiperatividade. 8. Saúde mental. 9. Desenho infantil. 10. Educação de crianças. 11. Educação inclusiva. 12. Autismo. 13. Tecnologia educacional. I. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

01

Conceitos, evolução e dificuldade de aprendizagem das operações básicas da matemática..... 11

Ilo Fernandes da Costa Júnior
Jadna Tavares da Silveira
Soraia Cristina da Silva Marrocos
Alexandre Lopes da Silva
Josefa Kersia Pinheiro Pontes
Maria Helania de Araujo Moreira
Silvana dos Santos Crisóstomo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.1

02

Projeto de intervenção leitura e escrita ensaios de aprendizagens 27

Mirian da Costa Ribeiro Moura
Beatriz Trajano de Azevedo
Joelma de Assis França
Neli Cristina Felix da Cruz Modesto
Francisca Cosme de Oliveira Torres
Ana Patrícia da Silva dos Anjos
Maria Aparecida Matias Freire
Flávia Cristina Ferreira Torres
Marta dos Santos Freire
Luciana Maria de Almeida Feliciano

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.2

03

As atribuições do professor de história no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos-EJA: desafios e possibilidades..... 35

Maria Viviane Romão da Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.261.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.261.3)

04

O comportamento adolescente com TDA/H no ambiente escolar e a avaliação neuropsicológica 45

Vanessa Indiara de Ávila Machado

Akyciane Kely de Souza

Bethânia Moraes de Vasconcelo

José Magnaldo Dionísio dos Anjos

Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino

Aldirene Teixeira da Silva

Josicleide Alves de Oliveira

Patrícia Luciene da Silva

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim

Roberto Bezerra Júnior

DOI: [10.47573/aya.5379.2.261.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.261.4)

05

Influência da saúde mental no processo de aprendizagem de adolescentes..... 61

Wesley Rocha da Silva

Ana Paula Dias dos Santos Moraes

Danielle Yasmim da Silva Fonseca

Juluana Sarquiz Grespan

Margarida Maurício da Silva Sousa

Margarida Lanusa Pedrosa Maniçoba

Francisca Jamile Lopes de Azevedo

Érika Melo Martins Viana

Ryênnison Souza da Silva

Kylsse Alves da Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.261.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.261.5)

06

A importância do desenho na educação infantil..... 70

Elisabeth Spadini
Licelio Allan Castro de Souza
Ana Claudia da Silva
Anilda Dantas da Silva
Flávia Lúcia Sales de Medeiros
João Batista de Oliveira Filho
Karlíane Ribeiro Torres Silva
Michelle Teixeira Freire
Aldo Nicácio Barbosa Junior
José Magnaldo Dionísio dos Anjos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.6

07

Avaliando brincadeiras e brinquedos infantis: contribuições para a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem na educação infantil.. 82

Elis Regina Santos Souza de Albuquerque
Karlíane Ribeiro Torres Silva
Ryênnison Souza da Silva
Danielle Yasmim da Silva Fonseca
Mariluce dos Santos Souza
Magaly Shirley Rodrigues de Freitas Silva
Anneusa Caetano Duarte
Maria das Dores da Silva Soares Santana
Maria Célia da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.7

08

O jogo e o lúdico na aprendizagem 94

Alcimara Simões Neves e Silva
Lorena Raimundo dos Santos
Marlúcia Vasco
Rahissa Fernanda de Oliveira Almeida
Renata Simões Neves
Sâmella Freire Lima Martins
Zilanda Oliveira da Matta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.8

09

Educação especial e inclusiva: importância e desafios .
..... 112

Joelton Enilson Dantas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.9

10

Autismo: aspectos comportamentais, inclusão social e escolar..... 122

Flaizy Jussara Santos de Araújo

Vanice Miguel da Silva Vieira

Izanilton Lopes de Araújo

Jassy Mickelly de Melo Passos de Jesus Silva

Maria de Lourdes da Trindade Duarte

Iolanda Gomes Mafra

Mécia Maria Ferreira da Silva

Jovêngela Martins de Araújo

Maria de Fátima Santos de Araújo

Rosimary de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.10

11

Tecnologias digitais na educação: possibilidades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação..... 129

Anizia Araujo Nunes Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.11

Organizadora 137

Índice Remissivo..... 138

Apresentação

No volume 9 da nossa série “**Educação: um universo de possibilidades e realizações**”, mergulhamos em uma jornada que revela a vastidão e a importância da educação em várias frentes. Cada capítulo é uma janela para um aspecto diferente do aprendizado, começando com a matemática básica, essencial para o desenvolvimento intelectual, até as práticas inclusivas e o uso da tecnologia no ensino.

Em nossa abertura, discutimos as dificuldades comuns no aprendizado da matemática, um alicerce para outras áreas do conhecimento. Avançamos para a leitura e escrita, onde projetos de intervenção mostram como podemos superar barreiras no processo de ensino. A função vital do professor de história na Educação de Jovens e Adultos é destacada, reconhecendo os desafios e as oportunidades únicas dessa modalidade de ensino.

O comportamento dos adolescentes com TDA/H e o papel da avaliação neuropsicológica ganham um olhar atento, assim como a influência da saúde mental no aprendizado nessa fase da vida. A importância do desenho na primeira infância é apontada como crucial para o desenvolvimento criativo e emocional, assim como o valor educativo das brincadeiras e dos brinquedos é examinado com foco na inclusão.

A educação especial e a inclusiva são discutidas, marcando a necessidade de atenção e estratégias adequadas para integrar todos os alunos, incluindo aqueles com autismo. Por fim, refletimos sobre como as tecnologias digitais podem ser poderosas aliadas para enriquecer o aprendizado de alunos com altas habilidades, mostrando a importância da inovação educacional.

Este livro é um convite para explorar e expandir as possibilidades que a educação oferece, apresentado de forma clara e acessível, pensado para educadores, estudantes e todos os entusiastas da educação.

Boa leitura!

Conceitos, evolução e dificuldade de aprendizagem das operações básicas da matemática

Ilo Fernandes da Costa Júnior

Bacharel Matemática em Ciências Sociais, Licenciado em Ciências Sociais e em Educação Artística Artes Cênicas UFRN. Especialista em Dança UFRN e Mestre em Ciências Sociais UFRN Professor de Arte da Prefeitura do Natal- e Lagoa de Pedras - RN

Jadna Tavares da Silveira

Licenciada em Matemática e Bacharel em Estatística (UFRN). Especialista em ensino da Matemática (UVA), Especialista em ensino na Matemática e Português uma proposta transdisciplinar (IFRN) e Mestre em educação Matemática (Anhanguera)

Soraia Cristina da Silva Marrocos

Licenciada em Matemática(UERN), Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (UFRN) Especialista em: Filosofia Metafísica, em Educação de Jovens e Adultos (UFRN), Educação Matemática (IFESP) Educação Ambiental e Especialização em Gestão Escolar (IFESP) Mestrado em Administração de Empresa em Gestão de Pessoas (UNP)

Alexandre Lopes da Silva

Graduado em: Pedagogia, Matemática e Física. Especialista em: Ensino Fundamental com Ênfase em Matemática, Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em Uma Perspectiva Transdisciplinar. Professor de Física do Estado - RN e do ensino fundamental de Matemática do município de Lagoa de Pedras - RN

Josefa Kersia Pinheiro Pontes

Graduada em Pedagogia . Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora efetiva da rede municipal de ensino - anos iniciais

Maria Helania de Araujo Moreira

Licenciada em Pedagogia Especialista em: Didática do Ensino com Ênfase em Ciências, Educação Infantil e Alfabetização , Neurociência e Neuro pedagogia na Educação, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Orientação e Inspeção Escolar e Psicomotricidade. Mestre em Ciências da Educação . Professora do Município – RN na educação Infantil, EJA, Coordenação Pedagógica na Ed. Infantil

Silvana dos Santos Crisóstomo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA). Licenciada em Artes pelo Centro Educacional Claretiano(CEUCLAR). Especialista em Didática do Ensino pela Universidade Estadual (UNP). Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora de Educação Infantil e Professora de Ensino Fundamental em anos iniciais no Município de São José do Campestre RN

RESUMO

As operações básicas da matemática, também conhecidas como operações aritméticas, são um conjunto de procedimentos fundamentais que envolvem números e são essenciais para resolver problemas matemáticos e aplicá-los em diversas situações do cotidiano, ressaltando que mesmo com essa aplicabilidade, esse componente curricular ainda é sinônimo de dificuldade na aprendizagem de uma parcela considerável dos nossos educandos. As operações básicas são a adição, subtração, multiplicação e divisão. No estudo fizemos inicialmente um breve levantamento bibliográfico dos conceitos evolutivos das operações básicas em importantes civilizações ao longo da história, destacando que, o aprimoramento ocor-



reu naturalmente decorrente da necessidade evolutiva do homem. Também explanamos as dificuldades de aprendizagem dos educandos nessas operações, fato esse percebido por educadores em suas salas de aula. O processo evolutivo tornou as operações básicas mais acessíveis ao longo da história, porém ainda assim é considerada “difícil” para muitos discentes, mesmo essas operações sendo essenciais em diversas áreas da matemática e tendo uma ampla aplicação na resolução de problemas práticos do dia a dia, desde o cálculo de despesas, compra e venda até a solução de problemas mais complexos.

Palavras-chave: ensino aprendizagem. matemática. operações básicas.

ABSTRACT

The basic operations of mathematics, also known as arithmetic operations, are a set of fundamental procedures that involve numbers and are essential for solving mathematical problems and applying them in different everyday situations, highlighting that even with this applicability, this curricular component is still synonymous with learning difficulties for a considerable portion of our students. The basic operations are addition, subtraction, multiplication and division. In the article, we initially made a brief bibliographical survey of the evolutionary concepts of basic operations in important civilizations throughout history, highlighting that improvement occurred naturally as a result of man's evolutionary needs. We also explain the learning difficulties of students in these operations, a fact noticed by educators in their classrooms. The evolutionary process has made basic operations more accessible throughout history, but it is still considered “difficult” for many students, even though these operations are essential in several areas of mathematics and have a wide application in solving practical everyday problems. from calculating expenses, buying and selling to solving more complex problems.

Keywords: teaching learning. mathematics. basic operations.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma linguagem universal e fundamental que permeia o entendimento do mundo ao nosso redor. Como é uma disciplina com raízes profundas na história da humanidade, suas operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão - são os pilares sobre os quais construímos nosso conhecimento matemático atual. No entanto, a origem dos métodos de resolução dessas operações não foi algo instantâneo; ao longo do tempo e da evolução do pensamento humano, eles foram desenvolvidos gradualmente. Esses métodos formam a base de nossas habilidades matemáticas e são essenciais para resolver uma infinidade de problemas em nossa vida diária.

Neste estudo, exploramos sucintamente as origens dos métodos (algoritmos) de resolução das operações básicas da matemática, mergulhando na história e cultura de diferentes povos que contribuíram para o desenvolvimento dessas técnicas fundamentais - desde o surgimento dos números até a formalização das operações básicas. Mas sempre que falamos sobre qualquer componente curricular da matemática, precisamos relatar sobre

as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos, pois muitos consideram a matemática difícil e sem conexão com o dia a dia.

Dessa forma, é de extrema importância os educandos compreenderem os princípios e aplicações que tornam esses algoritmos tão cruciais para nossa compreensão do mundo e nossa capacidade de resolver problemas cada vez mais complexos, e assim apreciar melhor a riqueza da matemática e como ela moldou nosso entendimento do mundo ao longo dos séculos.

DESAFIOS DAS OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA DA DESCOBERTA A SALA DE AULA

A história das operações básicas da matemática ao longo do tempo é fascinante. Um dos primeiros registros dessas operações pode ser encontrado nas antigas civilizações egípcias, que desenvolveram métodos de adição e subtração para fins práticos e objetivos, como medição de terras e comércio. Com os povos babilônios, temos em destaque, a utilizavam tabelas de multiplicação e divisão em suas práticas cotidianas. Na Índia, matemáticos como Brahmagupta e Aryabhata contribuíram significativamente para o desenvolvimento de técnicas de cálculo e notação numérica.

A Grécia antiga também contribuiu significativamente no processo da formalização e teorização das operações matemáticas. E essa contribuição Grega foi o embasamento para estudiosos árabes durante a Idade Média, que introduziram os algarismos árabes e a notação posicional que tornariam o cálculo mais eficiente e acessível. À medida que o tempo avançou, surgiram outros matemáticos como Leonardo Fibonacci e al-Khwarizmi que aprimoraram e expandiram o conhecimento matemático, criando um ambiente propício para a matemática moderna que usamos hoje.

Os números bem como as operações matemáticas estão presentes no cotidiano das pessoas desde sua “descoberta” ou melhor desde os primórdios da contagem e desempenham papel essencial, à medida que facilita a resoluções de situações diversas. Quando contamos os dias, semanas, meses e anos, ao olhar as horas no relógio, dizer o número do telefone, quantidade de coisas, calculamos juros, medimos distâncias, fazemos transações de compras e vendas, enfim, dessa forma exercitamos de fato os conhecimentos matemáticos.

Para resolver cada situação prática que surgia, o homem se utilizou desde as partes do corpo até chegar as potentes calculadoras e atualmente a inteligência artificial e essa evolução se deu à medida que os cálculos exigia mais complexibilidade. Para colaborar com esses nossos pensamentos trouxemos Aranão (1996, p. 27) que afirma:

Ao longo da história o ser humano constituiu seus conceitos matemáticos por meio da utilização de objetos concretos (pedra, sementes etc.) para contar seus pertences, e limitar seu território e construir objetos de utilização pessoal. Será que o educador chegou para homem primitivo dizendo: “hoje vamos aprender e contar?” é claro que não. Os conceitos matemáticos foram sendo construído gradativamente até chegarmos ao presente avanço tecnológico.

Todas as áreas da Matemática evoluíram bastante, porém para nosso estudo

destacaremos a aritmética, como mencionada anteriormente foi muito importante para a evolução da vida em sociedade, pois a partir no momento que o ser humano passou a viver dessa forma necessitaram aprender os números para contar e posteriormente operar com eles para mensurar na prática suas extensões de terras, produção agrícola entre outras. Dessa forma a Matemática tem importantes contribuições na história, uma vez que, muitas civilizações antigas como, árabe, grega, egípcia romana desenvolveram seus sistemas numérico, contagem e operações que foram aprimorados até evoluírem para os algoritmos que utilizamos atualmente.

Fatos que desencadearam essas grandes transformações na humanidade foram o início da vida em comunidade e a agricultura, aguçando a percepção no homem pela necessidade de “descobrir” uma forma de cálculos que pudessem atender a demanda de contagem de suas produções e criações bem como, mensurar suas extensões de terras. Como cita D’Ambrosio (2009, p.20) ao afirmar: “O prenúncio da agricultura foi a mais importante transição conceitual da história da humanidade”,

Temos outro autor que corrobora com a afirmação supracitada quando fala que o desenvolvimento da agricultura que ocorreu ao longo de rios como o Tigre e o Eufrates, (Oriente Médio), o Amarelo, (China), e o Nilo, (Egito). foi primordial para o desencadear grandes projetos arquitetônicos, segundo Eves (2004, p.90): “Essas regiões agrícolas construíram as primeiras cidades, desenvolveram projetos de irrigação e ergueram monumentos como as Pirâmides, a Esfinge e os Jardins suspensos da Babilônia”.

Esses fatos são pontos relevantes para a evolução na forma de contar, medir, registrar e construir acendendo no homem o desejo de descobrir meios para facilitar esses processos, bem como padronizá-los.

Agora vamos enveredar um pouco para evolução das operações básicas, para entendermos o processo de padronização dos algoritmos que por uma questão lógica veio depois da descoberta dos números naturais. Vislumbrando que a não existência dos números e operações gerava grande dificuldade inicialmente pela falta de uma notação simbólica para representar os números e posteriormente as operações aritméticas, e isso perduraram por séculos. O surgimento dos números foi um processo natural no sistema de contagem e tiveram várias formas nas civilizações sendo a Egípcia e a Romana as mais conhecidas. O surgimento de uma simbologia para representar os algarismos, rompeu com o sentido mais abstrato dos números.

Segundo Wall (2014) os algarismos que utilizamos atualmente chamam-se indo-árabicos, pois teve seu surgimento na Índia, porém foi amplamente divulgado pelos árabes principalmente na Europa. Os algarismos surgiram na Índia por volta do ano 500 a.C e revolucionou o sistema de numeração romano, pois com o sistema de algarismos criados pelos indianos, inicialmente com 9 símbolos diferentes sendo um para cada número, pois o 0 (zero) só foi criado muito tempo depois e surgiu para representar o nada. Todavia revolucionou o sistema de numeração e juntamente com os outros 9 algarismos pode-se registrar numerais enormes, até então inimagináveis com o sistema de algarismos Romano.

Conforme Ore (1948) a Figura 1 que segue mostra em comparativo como os algarismos eram escritos na Índia quando surgiram com os algarismos que utilizamos

atualmente.

Figura 1 - Números atuais comparados aos Arábicos quando surgiram.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	٠

Fonte: ORE, 1948, p.20

Percebemos que desde o surgimento dos números arábicos, cerca de 500 anos a.C ocorreram poucas mudanças na sua forma de escrita, sendo alguns deles facilmente identificados nas escritas antigas.

À medida que já existia um sistema de numeração bastante elaborado, era necessário que também existissem símbolos sistematizados e representativos para operar com esse sistema de numeração. Quando pensamos nos símbolos de maneira formalizada eles surgiram na Idade Média, muito tempo depois que os símbolos para representar os números já eram utilizados. Os primeiros símbolos para representar os sinais das operações apareceram com os termos *plus* e *minus* para representar os sinais (+) e (-), respectivamente. Tem-se notícia que os sinais aritméticos (+) e (-) aparecem em manuscritos na Alemanha no final do século XV, sendo os primeiros símbolos que surgiram em nossa escrita.

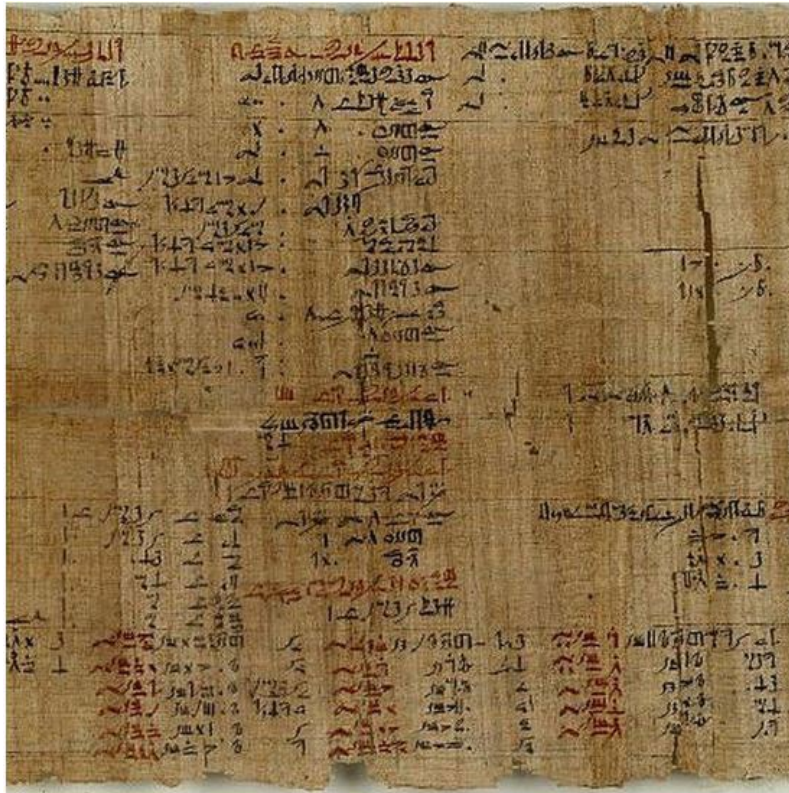
Para a multiplicação temos dois sinais o primeiro que surgiu foi o (×) introduzido por William Outghtred em 1637 somente cerca de 60 anos depois apareceu o segundo sinal que em forma ponto (.) e ele só começou a ser utilizado porque Gottfried Wilhelm Leibniz não gostava do desenho da cruz (x) para representar a operação da multiplicação porque esse símbolo podia ser confundido com a letra x que era utilizada em outras expressões matemáticas, principalmente da parte que trata da álgebra.

Segundo Almeida (1994) a operação de divisão foi à última a aparecer e também apresenta duas notações para representá-la, o primeiro os dois pontos (:) foi utilizada pelo Inglês Oughtred em sua obra em 1657 e o segundo os dois pontos com um traço (÷), surgiu na obra do Suíço J. H. Rahn que fez a junção de uma pequena barra horizontal com os dois pontos, dando origem ao novo sinal.

Esses símbolos representam as operações e as fazem ser reconhecidas em todo o mundo independente da língua falada, pois eles são uma linguagem universal dentro da Matemática, porém nem sempre foi assim, logo adiante será mostrada uma forma de como se representava as operações antigamente.

O Papiro de Ahmes, que data do ano 1550 a.C contém vários exercícios matemáticos. Pesquisadores decifraram e associaram que nele, um par de pernas caminhando para a frente indica uma soma, e um par caminhando para trás, uma subtração. Esses símbolos simétricos representavam as somas e subtrações, como podemos perceber na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Fragmento do Papiro de Ahmes, de 1500 A.C, mostrando os as representações para os sinais de adição e subtração.



Fonte: British Library Image caption.

O papiro de Ahmes também conhecido como papiro de Moscou é um dos mais antigos documentos que consta símbolos que representam os sinais das operações de adição e subtração, esse documento muito contribuiu para os estudiosos decifrarem e compreenderem como a Matemática era pensada e utilizada na época. Nos dias atuais esses processos matemáticos bem elaborados vindouro de tempos tão remotos, ainda nos impressionam.

Os símbolos de mais (+) e menos (-), tal qual o conhecemos atualmente aparecem pela primeira vez em uma obra no livro *Aritmética Mercantil*, publicado em 1489, escrito por Johannes Widman. Conforme a figura 3 abaixo.

Figura 3 - Página de 'Aritmética Mercantil' representando os sinais de adição e subtração como conhecemos nos dias atuais.

>2

4	+	5	Wilt du das wyß
4	—	17	sen oder desßgleyß
3	+	30	chen/So sumier
4	—	19	die zentner vnd
3	+	44	th vnd was auß
3	+	22	— ist/das ist mi
zentner	3	—	11 lb nus dz seß beson
	3	+	50 der vnd werden
	4	—	16 45 39 lb (So
	3	+	44 du die zentner
	3	+	29 zu lb gemacht
	3	—	12 hast vnd das /
	3	+	9 + das ist meer

darzu Addierest vnd > minus. Nun
solc du für Holz abschlahen allweeg für

Fonte: British Library Image caption

A imagem nos permite perceber os registros dos sinais de adição e subtração semelhantes aos que atualmente utilizamos, também podemos observar que existem operações indicadas. Os símbolos que utilizamos atualmente não sofreram grandes mudanças dos observados na imagem acima. À medida que já se dispunha de uma simbologia para representar as operações matemáticas, a nova necessidade era padronizar a forma de operar os números utilizando esses símbolos.

Dessa forma vamos continuar nosso apanhado dissertando sucintamente acerca do desenvolvimento e surgimento da forma convencional de resolver os algoritmos para os números naturais, esse tema é muito instigante, pois, conhecer como os antigos pensavam e desenvolveram esse campo da matemática é bastante empolgante, todavia, não encontramos muitos registros, pois parte dessa riqueza se perdeu ao longo da história. O que nos resta é agradecer tamanha contribuição que os estudiosos da época trouxeram para o desenvolvimento da humanidade padronizando as operações em forma de algoritmos. Segue uma breve explanação do surgimento dos algoritmos tendo como norte os estudos de Wall (2014).

ALGORITMO DA ADIÇÃO

A adição é uma das operações mais antigas da matemática e tem suas origens na contagem de objetos. As primeiras técnicas de adição envolviam contagem com objetos físicos, como pedras, marcas em ossos ou dedos. Com o tempo, símbolos numéricos foram desenvolvidos para representar números e simplificar os cálculos.

Pouco ainda se sabe sobre como surgiu o algoritmo que utilizamos atualmente para o cálculo da adição, para nos situarmos um pouco sobre esse algoritmo, entendemos que o desenvolvimento da operação de adição historicamente se deu devido a análises de contas financeiras, e do seu algoritmo usual que teve como precursor o ábaco de contadores soltos, também chamado de tábua de contagem. Conforme Sanford (1994) *apud* Wall (2014) esse dispositivo foi muito importante para os cálculos até o século XVI, pois ainda no século XV surgiram os precursores do algoritmo convencional da adição o qual um deles consta no *The Craft of Nombrynge* (uma interpretação de Carmem de algarismo, de Alexandre de Villa dei), segundo Steele (1992 *apud* Wall, 2014, p.43-44) menciona em seus escritos que:

Aqui começa o ofício da adição. Neste ofício, você deve saber quadro coisas. Primeiramente, deve saber o que é a adição. Em seguida, deve saber quantas linhas de figuras você deve ter. Depois, deve saber quantos casos diferentes acontecem nesse ofício. E então qual é o resultado desse ofício. Quanto a primeira você deve saber que a adição é um somatório de um número em um único número. Quanto a segunda, deve saber que terá duas linhas de figuras, uma sobre a outra, como pode ver aqui:

123

234

Quanto à terceira, deve saber que existem quatro casos diferentes. Quanto à quarta, deve saber que o resultado desse ofício é dizer qual é o número que resulta da soma desses diferentes números. (Steele, 1992 *apud* Wall, 2014, p.43-44)

Esse processo de resolução desses ofícios atualmente chamados de algoritmo

convencional da adição e para realizarmos o algoritmo da adição o qual utilizamos no processo de ensino-aprendizagem, foram dadas novas nomenclaturas, que será mencionada posteriormente na tabela 1. Sendo necessário para resolver o algoritmo organizar os numerais, os quais chamamos de parcelas, colocando os valores nas ordens corretas: as unidades por baixo das unidades, as dezenas por baixo das dezenas e as centenas por baixo das centenas, assim sucessivamente, não é obrigatório os numerais seguirem uma ordem crescente ou decrescente de valores na organização do algoritmo, caso não exista algumas das ordens pode ser completado com zero ou deixada a casa vazia. Ao final desse processo chegamos ao resultado que intitulamos de soma ou total. Vale ressaltar que esse algoritmo pode ter várias parcelas que serão adicionadas no mesmo algoritmo, destacamos a importância de apresentar o algoritmo associado a uma situação do cotidiano do estudante, logo que ele compreenda a lógica da resolução.

Quando é iniciado a sistematização dos algoritmos é primordial que sejam apresentados aos estudantes, quando eles já dominarem os agrupamentos do sistema de numeração decimal, sobretudo o sistema posicional dos algarismos, entendendo sua classificação de classes e ordens. Compreendendo que cada três ordens, tomadas da direita para esquerda, formam uma classe. As classes quando na escrita do numeral podem vir separadas por um ponto. Observe como são denominadas as classes: Essa tabela é de suma importância para que os alunos compreendam a sistematização dos agrupamentos dos algoritmos para realizar todas as operações. Seguindo o esquema a seguir o processo é facilitado.

Tabela 1 - Tabela de ordem e classe do sistema de numeração decimal

	Segunda classe			Primeira classe		
	Classe dos milhares			Classe das unidades simples		
...	Centena de milhar (C.M)	Dezena de milhar (D.M)	Unidade de milhar (U.M)	Centena(C)	Dezena (D)	Unidade (U)
...	6a ordem	5a ordem	4a ordem	3a ordem	2a ordem	1a ordem
...						

Fonte: Elaborado pelos autores

Quando o estudante compreender esse esquema, terá mais facilidade para resolver os processos envolvidos na resolução dos algoritmos das operações básicas, uma vez que, já conhecem as posições dos algarismos, tornando mais simples a esquematização dos algoritmos, dessa forma já conseguem abstrair esse raciocínio. E posteriormente vai utilizar em situações problemas com mais clareza.

ALGORITMO DA SUBTRAÇÃO

Assim como a adição, a subtração também tem suas origens na contagem. Ela é uma operação intimamente relacionada à adição, pois é a operação inversa. À medida que a matemática evoluiu, métodos mais eficientes para realizar subtrações foram desenvolvidos, dessa forma também surgiu um algoritmo para utilizar na resolução dessa operação.

A subtração também chamada de diferença é a segunda das quatro operações básicas da Matemática e é inversa à adição, assim como a operação de adição não sabemos

muito sobre a origem de seu algoritmo. Segundo Wall (2014) os primeiros registros sobre a operação de subtração constam nos registros históricos financeiros e judiciais, o autor cita uma passagem que caracteriza a subtração retirado do *Ground of Artes*, de Robert Record:

Subtrair ou descontar, nada mais é do que um ato de retirar ou diminuir, uma soma de outra da qual o restante pode aparecer. Problema simples parecem ser compreendidos facilmente pelo Estudioso, mas quando se pede que subtraia 5. 278.473 de 8.250.003.456. Surgem algumas dificuldades, pois o Estudioso diz: “Então, tiro 7 de 5, mas isso não posso fazer, o que devo fazer?” Mestre: Observe bem o que vou lhe dizer agora, a forma como você deve proceder nesse caso. Em qualquer soma, se a adição inferior [o algarismo no subtraendo] for maior que a cifra da soma que está sobre ela, então você deve colocar [isso é somar] 10 à cifra acima, e depois considera quanto ela é, e dessa soma total retirar a cifra inferior. Mas agora você também deve observar outra coisa, de forma de quando colocar 10 em qualquer cifra, ainda deve somar 1 à cifra da posição que segue na linha inferior. Portanto, temos aqui toda a teoria da subtração (Sleight, 1942 *apud* Wall, 2014, p. 62).

Percebemos nessa citação que os procedimentos que fala do surgimento do algoritmo da subtração, é semelhante ao que utilizamos nos dias atuais, mencionando o termo que usualmente chamamos de “tomar emprestado”, que muitas vezes causa um certo estranhamento, quando apresentado aos nossos educandos. Logo a forma de resolver os algoritmos da maneira convencional não sofreu grandes evoluções. Isso nos remete que esse processo já era bem desenvolvido quando surgiu.

ALGORITMO DA MULTIPLICAÇÃO

A multiplicação era inicialmente realizada por meio de adições repetidas. No entanto, ao longo do tempo surgiu a necessidade de melhorar esse método que dependendo de quantas adições (parcelas) fossem necessárias tornava a conta bastante cansativa, dessa forma, métodos mais eficientes, como a multiplicação por algoritmos e a introdução de tabelas de multiplicação, simplificaram os cálculos.

A multiplicação é a terceira operação básica da Matemática e está associada à ideia de várias parcelas iguais adicionadas, o algoritmo da multiplicação surgiu justamente para simplificar a representação e a operacionalização desse tipo de procedimento. Antigamente, esses cálculos eram feitos no ábaco e registrado em tábuas ou mesmo no chão, só com a criação dos algarismos indo-arábico o cálculo pode vir do chão para o papel. Assim como na adição, o algoritmo da multiplicação foi criado a partir do cálculo no ábaco de pedras, todavia mostraremos a seguir o desenvolvimento do algoritmo.

Segundo Wall (2014) muitas civilizações criaram seus próprios métodos para a operação de multiplicação, o autor descreve o processo grego como o que mais se aproxima do que usamos atualmente.

[...] os numerais eram expressos em forma alfabética: Cada algarismo do multiplicador, começando com o mais alto, era aplicado sucessivamente a cada algarismo do multiplicando, também começando com o mais alto. A etapa final era somar esses valores. Utilizando os números hindu-arábicos, essa multiplicação seria algo parecido com isso:

$$\begin{array}{r}
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \\
 \hline
 2 & 0 & 0 & 0 \\
 & 8 & 0 & 0 \\
 & & 4 & 0 \\
 & & 8 & 0 & 0 \\
 & & 3 & 2 & 0 \\
 & & & 1 & 6 \\
 \hline
 3 & 9 & 7 & 6
 \end{array}$$

(Davis 1969, p.32 *apud* Wall 2014, P.81).

Percebemos que o que de fato diferencia o processo utilizado pelos gregos do que é empregado nos dias atuais é a ordem na multiplicação, pois eles começavam o processo da esquerda para a direita e agora fazemos da direita para a esquerda, todavia eles colocavam o valor integral em cada linha enquanto no processo atual é feito o agrupamento.

Descreveremos a seguir o processo para resolver o algoritmo dessa operação atualmente, primeiro organiza-se os algarismos que chamamos de fatores (multiplicando e multiplicador), não existe uma regra sobre a localização de cada um, pois uma das propriedades dessa operação diz que: a ordem dos fatores não altera o produto, entretanto facilita colocar o fator maior em cima, o resultado dessa operação é denominado produto. Como nas outras operações também é importante o estudante vivenciar situações do cotidiano. Essa afirmação é muito bem explicada na fala que segue “Assim é importante que o professor construa uma fundamentação sólida sobre o significado da multiplicação, para que o aluno possa entender outros processos e outros conceitos”. (D’Augustine, 1976, p.94)

ALGORITMO DA DIVISÃO

Por fim chegamos à última das operações básica matemática, a divisão, ela é uma operação complexa que requer um entendimento sólido de números e suas relações, bem como dominar os conceito das demais. Ao longo da história, foram desenvolvidos diversos métodos para realizar a divisão.

Essa operação é a que requer um pouco mais de atenção devido aos procedimentos para o seu desenvolvimento. Esse algoritmo ao qual chamamos de convencional para divisão foi citado por Wall (2014) e apareceu pela primeira vez no livro de aritmética de Calandari em 1491. A divisão é a operação na qual os estudantes nos níveis fundamentais apresentam mais dificuldade. Uma parcela considerável de estudantes termina as etapas escolares sem saber resolver corretamente seu algoritmo ou sem entender a lógica do processo. O domínio da tabuada, é importante para resolver o passo a passo do algoritmo, porém o auxílio de lápis e papel para rascunho ainda é muito utilizado. Primeiramente,

precisamos saber que cada elemento da divisão possui um nome conforme o esquema da Figura 4, que mostra o que denominamos de método da chave.

Figura 4 – Método chave da divisão

Dividendo	Divisor
	Quociente
Resto	

Fonte: Acervo pessoal

Sabemos que a operação de divisão é inversa da multiplicação, a seguir mostramos a forma como os Egípcios resolviam as operações de divisão através da operação de multiplicação.

Figura 5 – Método da divisão utilizada pelos Egípcios.

1	8
* 2	16
$\frac{1}{2}$	4
* $\frac{1}{4}$	2
* $\frac{1}{8}$	1

Fonte: Smith (1953, p.132)

Essa era a forma como os egípcios faziam a divisão, utilizavam o processo de duplicação e mediação. Exemplo: Seja dividir 19 por 8, temos $2 \times 8 = 16$, $\frac{1}{2}$ de 8 = 4, e assim por diante, até se obter uma quantidade inteira não mais divisível.

Com todo esse exposto imergirmos um pouco sobre surgimento das operações básicas da Matemática na visão de Wall (2014) e outros autores, e percebemos que seu desenvolvimento se deu através dos povos e suas necessidades de resolverem problemas práticos da vida cotidiana e ainda atualmente são essenciais para o desenvolvimento de praticamente todos os conceitos relacionados à Matemática, bem como são inerentes à aplicação em todas as metodologias. Apesar das operações básicas já fazerem parte dos currículos escolares a séculos, ainda se apresentam como uma barreira para o aprendizado da disciplina de Matemática sobretudo quando passa da fase concreta para a aplicabilidade dos algoritmos, geralmente no 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Essas operações básicas são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer cálculo aritmético que realizarmos e através deles resolvemos grande parte das equações numéricas e problemas dos anos iniciais e à medida que os estudantes vão avançando nos anos de escolaridade compreendem e aplicam aos conceitos mais complexos, utilizando com propriedade para resolver cálculos mais elaborados. Salientamos que existem outras formas de cálculos que são valorizadas. Aqui só estamos detalhando a importância de o aluno conhecer e dominar esse processo.

Apesar das operações básicas necessitarem de um raciocínio simples e ser de

suma importância para realização de qualquer cálculo matemático, muito embora não exija um raciocínio tão elaborado e não ter sofrido grandes alterações desde seu surgimento é percebido por educadores que os conceitos não são assimilados e dominados em sua totalidade por boa parte dos discentes que são promovidos para o ensino fundamental anos finais, especialmente as operações de multiplicação e divisão por requerer o domínio de mais conceitos. Isso torna-se um grande desafio para os educandos que precisam “adivinhar” qual operação utilizar em cada situação-problema, já que não dominam os conceitos das operações básicas. Dessa forma a pergunta “é para fazer qual conta professora?” é rotineira de sala de aula, tornando o processo de ensino aprendizagem cada vez mais desafiador.

É consenso em pesquisas, fóruns e similares que mesmo os conceitos das operações aritméticas fazendo parte do cotidiano dos estudantes, operar os algoritmos não se apresenta como uma tarefa fácil para a maioria, o cálculo mental também se enquadra nessas dificuldades. O cálculo mental é mais bem assimilado pelas crianças que no seu dia a dia trabalham com o manuseio do dinheiro em situações de compra e venda, dessa forma tratam o cálculo mental com mais destreza, mas a resolução dos algoritmos continua sendo um processo difícil de ser realizado por eles.

Como já mencionado essas dificuldades são frequentemente relatadas em reuniões de educadores, fóruns, congressos, conversas informais de educadores e etc, essa realidade é comum e pode ser experimentada por muitos estudantes em diferentes fases da educação. Uma vez que, a matemática é uma disciplina que exige uma aprendizagem contínua que abrange raciocínio lógico, compreensão de conceitos abstratos e a aplicação de diferentes estratégias de resolução de situações problemas. Entendemos que a percepção de cada aluno é ímpar e pode enfrentar desafios específicos ao aprender essas operações básicas, alguns precisando de mais tempo que outros, porém se almeja que os estudantes ingressem do ensino fundamental anos finais dominando as habilidades e competências para resolver situações problemas utilizando as operações matemáticas básicas, uma vez que, é de nosso conhecimento que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), recomenda que os estudantes tenham o domínio de tais habilidades nessa etapa do ensino.

Com isso a aprendizagem, deve ser pensada como um processo dinâmico e permanente e gradual na vida do educando, vejamos o que nos diz D’ambrosio (1996, p.66):

[...] É interessante notar que o fenômeno aprendizagem reconhecido em todas as espécies e relaciona-se à capacidade de sobrevivência. No homem não é diferente.
[...] Não aprendeu a comer, sente fome; não aprendeu a andar, fica no lugar!

Nessa fala D’Ambrósio deixa claro que se a aprendizagem é totalmente vinculada ao nosso desejo de resolver situações em sua maioria práticas e motivadoras, dessa forma nosso educando precisa ser instigado, tendo em vista a as citadas dificuldade apresentada por eles, seu desinteresse e conseqüente insucesso de aprendizagem, sobretudo na disciplina de matemática, precisa ser minimizado.

É importante o estudante compreender que a aritmética, álgebra e a geometria, ou seja, toda a Matemática teve origem na necessidade de o homem sanar pequenas dificuldades apresentadas no dia a dia dos povos e não por um mero acaso, experiências ou descoberta de uns poucos estudiosos. A evolução da Matemática se deu através da

resolução de problemas do cotidiano, visando facilitar a vida das pessoas tais como a contagem do tempo, quantificarem a sua produção, seja de animal ou de cereais, criar ferramentas entre outras. Cabe a cada um buscar seu próprio estímulo para aprender a matemática.

Todo esse cenário de dificuldade que percebemos na aprendizagem da Matemática não é uma novidade, pois apesar da Matemática em seus preceitos ter caráter prático, ao longo do tempo ganhou ares de “rainha” e desenvolveu-se como uma ciência exata que estuda o raciocínio lógico, abstrato e os cálculos de espaço, quantidade, medidas, formas e outras variações numéricas, essa disciplina esteve presente nas transformações sociais, da ciência, da tecnologia. Dessa forma foi ganhando status de complexidade. E a forma como foi ensinada em sala de aula evoluiu lentamente por décadas. Somente em 1960 com o surgimento do Movimento da Matemática Moderna (MMM) começou o processo de mudança na metodologia de ensino, à medida que se questionou o ensino focado em livros com exercícios de repetição e fórmulas com aplicações de algoritmos sem associação com situações práticas, ou seja, o ensino dito tradicional, o qual não motivava os estudantes nem considerava seus conhecimentos prévios muito menos valorizava sua forma de aprender e pensar. E ainda hoje temos vestígios dessa forma de ensino aprendizagem, já que tudo na educação necessita de tempo para dar frutos e evoluir,

Com o MMM começou a ser pensadas metodologias onde o aprendizado fosse mais significativo e os discentes participassem mais efetivamente, sendo o aprendizado trazido por eles valorizado e associado ao ensino de sala de aula para que assim possam dar o significado ao seu saber. Para Starepravo (2009 p. 15): “Nossos alunos tem ideias a respeito das coisas, eles não são recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelas transmissões do professor, eles precisam aprimorar suas ideias, modificando-as, pela intervenção escolar”.

Acreditamos que o ensino da Matemática deva seguir práticas de ensino cada vez mais inovadoras, oportunizando as crianças, os jovens e os adultos aprenderem Matemática com compreensão e significado. Em nossa prática docente no ensino fundamental anos finais percebemos que a maior parte dos discentes realizam com “sucesso” operação de adição com números naturais em situações problemas, indicando de certa forma que houve a apropriação do conceito do respectivo algoritmo, na operação de subtração só apresentam um desempenho satisfatório quando o algoritmo abordado é da forma mais simples, se tiver que fazer agrupamentos sucessivos surgem inúmeras dificuldades, porém quando se trata das operações, multiplicação e divisão também com números naturais, a perspectiva muda drasticamente, pois revelam bastante dificuldades e por vezes erros que pedem a retomada constante do ensino dos algoritmos, muitas vezes esses estudantes chegam no ensino médio ainda sem domínio das operações básicas da Matemática, principalmente quando esses algoritmos são tratados dentro de situações problemas, ressaltando que essa dificuldade já é percebida nas operações com números naturais, se tratamos as mesmas operações com números inteiros e/ou números decimais as dificuldades apresentadas pelos discentes é bastante potencializada, abordar essas operações nos conjuntos dos números reais e bem mais desafiador. Salientando que todas essas dificuldades foram potencializadas pós pandemia de covid-19.

Diante disso é necessário ressaltar a importância das operações básicas para o desenvolvimento dos estudantes na Matemática, esse processo de aprendizagem precisa ser sistemático, partindo de um bom entendimento dos números que surgiram antes das operações matemáticas e foi estabelecido como sistema de numeração decimal, com esse sistema o homem pode desenvolver técnicas de calcular evoluindo das marcas em ossos, contagem de partes do corpo, passando para instrumento como o ábaco, algoritmos, calculadoras até chegar ao complexo computador. Ressaltando que os estudantes assim como na evolução da matemática tem primeiramente contato com o sistema de numeração para embasar os procedimentos com os algoritmos.

É de extrema importância que os estudantes construam o pensamento dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão com números naturais, pois essas operações básicas da Matemática, requerem raciocínios e procedimentos simples para resolução. Todavia, os discentes precisam se apropriar dos conceitos para conseguirem aplicar, uma vez que, esses conceitos começam a ser alicerçados no início do ensino fundamental anos iniciais, geralmente com a utilização de materiais concretos, tais como: tampinhas de garrafas, palitos, caroços de feijões etc. Contudo os estudantes precisam se apropriar de processos mais elaborados para evoluir em seu aprendizado, proporcionando desafios inerentes ao seu processo.

As operações básicas da Matemática têm como preceito a manipulação dos números, fazendo combinações entre si para se obter um resultado e cada operação tem um objetivo específico a ser alcançado ao final de sua resolução, muitos problemas podem ser caracterizados por alguns significados, compreendê-los é essencial para um bom entendimento dessas operações, com isso os estudantes adquirem capacidade de decidir que operação irão utilizar em cada situação-problema que se deparam. Esse pensamento fica claro nas palavras de Silva, Lourenço e Côgo (2004, p.71) afirmam que:

(...) em nossos dias, a utilização, com compreensão, das operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) tornou-se um dos objetivos principais de qualquer Educação Matemática básica. É preciso ter em mente a importância de desenvolver a compreensão do sentido e da utilização das operações na resolução dos diversos problemas do cotidiano, o que é mais importante do que o simples domínio de algoritmo.

Dessa forma precisamos valorizar as diversas formas de aprender do aluno, validando quando ele utiliza as operações na resolução dos diversos problemas do cotidiano, mesmo que sem usar os algoritmos com a compreensão, porém mostrar para os educandos a importância da formalização dentro da matemática para o desenvolvimento de aprendizados futuros.

Dessa forma é importante que o educando tenha sistematizado em seu processo de ensino aprendizagem os preceitos das operações básicas da matemática para conseguir utilizar as operações adequadamente. Esses preceitos estão citados aqui em síntese por Toledo; Toledo (2009).

A adição é a operação mais simples e natural, pois desde cedo as crianças vivenciam situações que a envolve, juntar, ganhar, acrescentar, esses termos estão associados efetivamente ao prazer, pois todos nós gostamos de juntar, ganhar, acrescentar e afins. De fato a adição compreende a junção de dois ou mais números/quantidades em um só é

obtida na adição a ação de somar a fim de obter um número/valor total.

A Subtração já não se apresenta tão natural quanto à adição, apesar de também se fazer presente na vida das crianças desde muito cedo. Todavia a subtração é associada à ideia de perda, além de estar associada a diferentes ideias de utilizações como: tirar, comparar e completar. Em suma a operação Matemática de subtração compreende remover um valor/quantidade numérica de outro valor/quantidade retirando assim uma parte do número/valor total.

A Multiplicação é um pouco mais complexa que as duas operações citadas anteriormente, porém no ensino fundamental anos iniciais ela é abordada em sua maioria como adição de parcelas iguais, deixando conceitos mais abrangentes dessa operação tais como: a introdução, a proporcionalidade e a resolução de problemas de contagem para serem trabalhados no ensino fundamental anos finais, geralmente no 6º ano. Em síntese a multiplicação é entendida como a propriedade matemática utilizada para acrescentar um mesmo número repetidamente, é utilizada para facilitar a adição de números iguais.

A Divisão, essa é a mais complexa das operações, pois envolve o entendimento da subtração e também da multiplicação por ser contrária a ela. Quando associada à subtração ela pode ser pensada como a retirada repetidas vezes de parcelas iguais. Geralmente pode ser associada a duas ideias, repartir igualmente e medir. Diferente da multiplicação em que se particiona o número total por partes iguais. A divisão só pode ser efetuada por um número diferente de 0 (zero).

Dessa forma, é importante salientar que existem várias formas para resolver essas operações, sejam os algoritmos formais ou os processos mentais elaborados pelos estudantes, ao desenvolver o seu aprender, pois existe um consenso entre as diversas normatizações de que não há um caminho único ou melhor para o ensino da Matemática. No entanto, é importante conhecer diversas possibilidades de abordar em sala de aula para que o professor construa uma prática, eficiente para o aprendizado do estudante. Todavia é de suma importância os educandos dominarem os conceitos implícitos nas operações básicas da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos um pouco da evolução dos fundamentos dos algoritmos das operações básicas da matemática, que são fontes de construção essenciais para nosso entendimento matemático e habilidades de resolução de problemas. Desde a adição até a divisão, essas operações desempenham um papel fundamental em nossa vida diária, e compreender seus princípios subjacentes é crucial para o sucesso na compreensão da matemática e em muitos aspectos da vida.

Outro ponto importante comentado nesse estudo são as dificuldades que boa parte dos educandos apresentam na compreensão e aplicabilidade dos algoritmos dessas operações básicas, Sendo esses primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos demais componentes curriculares da matemática, dessa forma, percebe que quando não acontece o aprendizado gradativo das operações básicas, acarreta um ruptura nos

aprendizados posteriores, o que pode ser o causador de muitos definirem a matemática como “difícil”.

Conseguimos perceber o quanto a história das operações básicas da matemática é rica e diversificada e mostra a capacidade humana de explorar, descobrir e aperfeiçoar as ferramentas que hoje formam a base de nosso entendimento quantitativo do mundo. Nossos educandos precisam compreender esse processo que já é apresentado para eles prontos para ser utilizado, porém entender que a matemática ainda continua a se desenvolver intensamente por todo o mundo nos dias de hoje. E que todos nós podemos contribuir para melhorar as ferramentas que impulsionem o aprendizado da matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adelino Marques de. *Aritmética com descrição do real (1519-1679)*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1994.

ARANÃO, Ivana V. D. *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas: Papyrus, 1996.

AUGUSTINE, Charles H. *Métodos Modernos para o ensino da matemática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. 20. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

EVES, Howard. *Introdução à História da Matemática*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

ORE, Øystein. *Number theory and its history*. New York: McGraw-Hill, 1948

SILVA, Circe M. S. da; LOURENÇO, Simone T; CÔGO, Ana M. *O ensino aprendizagem da matemática e a pedagogia de texto*. São Paulo: Plano editora, 2004.

STAREPRAVO, Ana Ruth. *Mundo das ideias: Jogando com a matemática, números e operações*. Curitiba: Aymar, 2009.

SMITH, D. E. *History of Mathematics: volume II, Special Topics of Elementary Mathematics*, New York: Dover Publications, 1953.

TOLEDO, Marília Barros de Almeida; TOLEDO. Mauro. *Teoria e prática de matemática: como dois e dois, volume único*. São Paulo: FTD, 2009.

WALL, Edward. S. *Teoria de Números para professores do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

Projeto de intervenção leitura e escrita ensaios de aprendizagens

Mirian da Costa Ribeiro Moura

Graduada em Geografia . Especialista em Psicopedagogia institucional e Educação infantil e anos iniciais Professora

Beatriz Trajano de Azevedo

Graduada em Pedagogia. Docente Anos Iniciais- Prefeitura do Natal

Joelma de Assis França

Graduada em ciências biológicas (UFRN). Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Professora Coordenadora pedagógica do ensino fundamental anos finais

Neli Cristina Felix da Cruz Modesto

Graduada em História (UERN). Especialista em Psicopedagogia (clínica e institucional). Professora gestora de CMEI e escola do campo

Francisca Cosme de Oliveira Torres

Graduada em Pedagogia (IFRN). Especialista em psicopedagogia(UVA), professora anos iniciais na atualidade Gestão escolar fundamental I e II

Ana Patrícia da Silva dos Anjos

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica. Professora dos anos iniciais

Maria Aparecida Matias Freire

Graduada em Pedagogia. Especialista em gestão do processo de Ensino e aprendizado, Psicopedagogia institucional e clínica Mestre em Ciências da Educação. Coordenadora pedagógica

Flávia Cristina Ferreira Torres

Graduada em música e artes Visuais. Especialista em ensino da arte e educação física na infância/ Musicoterapia clínica e institucional/Educação Especial Mestre em Ciências da Educação. Atuação profissional: prof de Artes anos iniciais e EJA; prefeitura de Natal

Marta dos Santos Freire

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica. Gestora Pedagógica ensino fundamental I e II

Luciana Maria de Almeida Feliciano

Graduada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais; prefeitura de Natal

RESUMO

O presente projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Emília Ramos, localizada no bairro de Cidade Nova, – Zona Oeste de Natal/RN, com alunos dos terceiros anos que apresentam diversos níveis de aprendizagens no que se refere a leitura e a escrita. É importante salientar, que a escola possui no turno matutino três turmas de terceiros anos, no turno matutino, cada sala possuem aproximadamente 30 alunos, com um total de alunos. Esse projeto surgiu nos momentos de planejamento, retratando também momentos de reflexão e angustias dos professores buscando alternativas para favorecer o processo de aprendizagens dos alunos. Ele envolveu ainda, parceiros que exercem diversas funções na escola, sendo eles a diretora, a coordenadora pedagógica,



uma auxiliar de sala, destacamos ainda, que todas as professoras são pedagogas. O mesmo envolveu especificamente as áreas de Letramento e Alfabetização e foi iniciado a partir do segundo bimestre, no mês de setembro de 2023 e se estenderá até o término do período letivo de 2024.

Palavras-chave: projeto. alfabetização. leitura. escrita.

ABSTRACT

This pedagogical intervention project was developed at Escola Municipal Professora Emília Ramos, located in the neighborhood of Cidade Nova, – West Zone of Natal/RN, with third-year students who present different levels of learning in terms of reading and writing. . It is important to highlight that the school has three third-year classes in the morning. In the morning, each room has approximately 30 students, with a total of -students. This project emerged during planning moments, also portraying moments of reflection and anguish of teachers seeking alternatives to favor the students' learning process. It also involved partners who perform different functions at the school, including the director, the pedagogical coordinator, a classroom assistant, and we also highlight that all the teachers are pedagogues. It specifically involved the areas of Literacy and Literacy and began in the second two months, in September 2023 and will continue until the end of the 2024 academic period.

Keywords: project. literacy. reading. writing.

INTRODUÇÃO

Pensar em um projeto de intervenção é compreender que há uma fragilidade histórica na formação educacional no país, que inclui a falta de professores, material didático desatualizado e má gestão dos recursos. A situação se agravou ainda mais por conta da pandemia, com aulas remotas pela internet – a qual nem todos os alunos tinham acesso aos recursos tecnológicos necessários para participarem as aulas online.

São muitos os motivos que geram as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita podem ser originados tanto de diversas naturezas, esse projeto desenvolvido na escola compreende que algumas crianças têm necessidades específicas de aprendizado, no entanto, nem sempre o professor consegue atender a tantas demandas diferentes dentro da sala de aula. Nesse momento, é importante ter uma boa parceria com a família, a fim de entender as dificuldades de cada criança e orientar os pais sobre as práticas que podem tornar o aprendizado mais eficiente.

As elevadas taxas de fracasso escolar, como também sucessivas reprovações, configurando a distorção idade série sempre presentes no cenário educacional brasileiro, coloca em evidencia estatísticas que assustam educadores que atuam na educação.

Neste sentido para reduzir dados tão catastróficos como o apresentado durante anos de escolarização brasileira, é necessário um sistemático monitoramento, desde as séries iniciais. De acordo como Plano Nacional de Educação, toda criança deve ser

alfabetizada até os oito anos de idade. De acordo com o que está estabelecido em Plano de Metas, devemos alfabetizar 96% das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ao final do primeiro semestre, constatamos que 17% dos alunos do 3º ano (Anos Iniciais) apresentam deficiências quanto ao processo de alfabetização. Tal situação nos levou a elaborar e desenvolver este projeto de intervenção, que objetiva promover atividades para que as crianças desenvolvam as competências necessárias no processo de alfabetização.

DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma das etapas que contribui para que a evolução intelectual do aluno, pois ao aprender a ler, a criança adquire autonomia. Esse processo ocorre gradativamente, na qual a criança vai superando as dificuldades e avançando para fases posteriores.

Aqui destacamos a importância do grande promotor desse processo: o professor, pois a ele cabe possibilitar oportunidades para a promoção da efetiva aprendizagem da criança, respeitando sua individualidade e incentivando suas potencialidades, encorajando o aluno a criar suas próprias hipóteses em relação ao objeto de conhecimento.

Alfabetizar não requer apenas a codificação e decodificação dos códigos escritos, mas sim, proporcionar atividades que exijam da criança a interpretação e compreensão, que sejam contextualizadas para que efetivamente promovam o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Alfabetizar é, portanto, possibilitar que o aluno tenha conhecimento não só das letras, mas, sobretudo, do significado, a fim de compreender o que está escrito.

Nesse processo professor e aluno ocupam papel de destaque, caminhando juntos na construção do conhecimento e é imprescindível jamais desacreditar que a criança é capaz, independente das dificuldades apresentadas durante o processo. Para Vygotsky (1986) a aprendizagem ocorre sob níveis de desenvolvimento. Segundo o teórico, existem dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém.

De acordo com a abordagem vygotskyana, Marturano *et al.* (2005) afirmam que o nível de desenvolvimento real se relaciona ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança; e o desenvolvimento potencial, às suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Sendo assim, este projeto justifica-se pela necessidade de estarmos revertendo os dados que nos foram apresentados pelo diagnóstico desenvolvido na escola, ou seja, das dificuldades que alguns alunos do 3º ano, estavam enfrentando com o processo de alfabetização. Ele visa desenvolver atividades que promovam uma maior aprendizagem na alfabetização e no letramento de maneira significativa e lúdica. Apesar dessa discussão, Soares (2001, p. 37), conclui que ter-se:

[...] apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, decodificar os códigos linguísticos; mas apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la de modo a modificar seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura, assim sua relação como o outro, com o contexto e consigo mesmo se torna diferente.

Para isso foi necessário conhecer melhor este universo da primeiríssima infância, isso permitiu as professoras observarem quais são as dificuldades do seu grupo e fazerem avaliações frequentes dos seus processos. Isso torna a prática docente mais efetivas e adequadas para cada faixa etária.

Algumas crianças apresentam problemas para lidar com suas dificuldades no ensino. Ver seus colegas lendo e escrevendo e ela não é algo muito frustrante, uma vez que seus amigos podem até brincar com essa situação e deixá-la ainda mais desconfortável. Outro fato muito comum é os pais exigirem resultados rápidos e, com isso, acabam sobrecarregando a criança. Para lidar com essa situação, a proposta inicial era conhecer melhor os alunos fazendo uma avaliação diagnóstica que permita ao professor observar quais são as dificuldades dessas crianças e somente após isso partir para as práticas educativas, refletindo com eles acerca da importância da leitura e da escrita, e a partir dessas reflexões propor ao agrupamentos em sala e posteriormente a organização dos grupos de intervenção nas três salas.

Nesse momento os alunos teriam contato com três professoras ao longo do período do projeto, e teriam contato com outros alunos das outras salas que estariam na mesma situação de aprendizagem do mesmo, assim vivenciariam outras atividades que podem contribuir para esse tipo de aprendizagem e que sejam prazerosas para as crianças.

Assim sendo elencamos como objetivos para a efetivação e na contribuição do processo de alfabetização e letramento das crianças nas turmas de 3º ano que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita. assim pretendemos alcançar a meta de 100% de alunos alfabetizados do primeiro ao terceiro ano em 2024; oportunizando a melhoria do nível de leitura dos alunos envolvidos

RECURSOS

Humanos: Professora dos terceiros anos, Diretora, a coordenadora pedagógica, as auxiliares de sala e os responsáveis pelas crianças (família).

Materiais:

- Banco de atividades xerografadas;
- Jogos diversos (dominó silábico, alfabeto móvel, bingo, alfabeto recortado, jogo da memória, dentre outros);
- Livros literários;
- Caixa de texto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes todos os anos dos terceiros anos. foi realizando um agrupamento por níveis de escrita, cada professora ficou com um nível de escrita, planejou atividades direcionadas para que estes alunos possam avançar sendo mediados pela professora responsável daquele grupo. Para realização desses agrupamentos foi utilizado como instrumentos e materiais avaliação inicial com proposito de averiguar as condições de aprendizagens dos alunos.

Esse processo também se utiliza de uma Ficha de Acompanhamento bimestral, no final do primeiro bimestre as professoras dos terceiros anos apresentaram à coordenadora pedagógica o resultado da avaliação do nível de leitura e escrita desenvolvido no decorrer do período através de atividades diagnósticas e a partir dos dados apresentados na ficha de acompanhamento bimestral, que é um instrumento avaliativo do ciclo de alfabetização, utilizado pela rede municipal de ensino.

A coordenadora pedagógica constatou que havia um número significativo de crianças que ainda não dominavam as competências mínimas do processo de leitura e escrita previstas para os anos iniciais. A partir dessas reflexões realizadas nos dias de planejamento discutidas com as professoras no qual eram participantes e sentiam a necessidade de atividades direcionadas com foco em cada nível de escrita.

Para Magda Soares, (2001, p 25) o letramento é a base fundamental para a aprendizagem, pois quando se considera o contexto em que se vive, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento linguístico do estudante, é possível criar procedimentos para que o sujeito aprenda. É indiscutível as contribuições de Soares para os pesquisadores que se dedicam ao estudo da alfabetização e dos letramentos.

As pesquisas com as quais dialogamos, neste texto, nos levam possibilidades de fazeres pedagógicos que permitem um praxis reflexiva e consciente das limitações da vivencia escolar, porem com clareza da necessidade de sair do comodismo, a partir das reflexões de Magda Soares, sobre algumas questões relevantes: alfabetização e letramentos são conceitos distintos, mas indissociáveis; não há um único método para alfabetizar, há múltiplos métodos; sempre será necessário integrar, na aprendizagem da língua escrita, alfabetização e letramentos; não basta apenas ler e escrever, é preciso saber usar a leitura e a escrita para atender as demandas sociais; precisamos conceber letramentos no plural, como apropriação da leitura e escrita em contextos sociais diversos, em respeito à pluralidade cultural e à diversidade de linguagens, visando à construção de sentidos em recursos impressos, digitais, imagéticos, gestuais ou espaciais.

Com este prognóstico em mãos, evidenciou-se a necessidade de uma intervenção urgente, bem como, esse realidade expressada pelas professoras transgredia a Meta 5 do Plano Nacional de Educação que estabelece que todas as crianças devem se alfabetizar até, no máximo, 8 anos de idade (Frente às dificuldades vivenciadas na escola pública em setembro iniciamos essa intervenção.

Os professores foram orientados para o desenvolvimento das atividades durante as intervenções em contrapartida a coordenação ficou no apoio para que as atividades/

xerox e incentivo aos alunos, comunicação a família e planejamento dessas atividades sejam auxiliados e avaliados durante o período para que se busque averiguar avanços no decorrer do processo. Em seguida, a coordenadora pedagógica convidou as crianças para se organizarem em grupos anteriormente listados pelas professoras e orientados que todas as terças e quintas eles teriam uma aula diferente com objetivo de ajuda-los na aprendizagem, foi também acordado que a mesma marcaria reunião com os pais para os responsáveis possam comparecer na escola para tomar conhecimento do projeto de intervenção.

Todos foram informados do projeto e da necessidade de um acompanhamento diário das atividades e textos que os alunos levavam para ler em casa. A partir da adesão dos professores foi organizado o cronograma de atendimento durante a semana, que definia os dias (terças e quintas) e horários (turno) para as crianças. Sendo assim, no dia e horário determinado, as professoras enviam os alunos para ser atendido em seu respectivo grupo.

De acordo com a evolução de cada criança, o professor vai adequando as atividades, como também migrando para o grupo mais avançado até chegar no grupo dos alunos que já estão no nível alfabéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto se encontra andamento, para tanto procedemos monitoramentos e avaliações constantes e durante esse período realizamos dois encontros de intervenção, podemos perceber os avanços significativos quanto às aprendizagens dessas crianças. Foi possível observar uma evolução da hipótese de escrita em todas as crianças.

Vale destacar, a relação positiva dessas crianças com os professores, e o estabelecimento de confiança na relação entre a criança e o professor, melhoria na autoestima, que conseqüentemente promove maior aprendizagem, interesse da maioria dessas crianças pelas atividades desenvolvidas; O empenho do professor em desenvolver atividades que promova aprendizagem direcionadas para as crianças que se encontram em um contexto de aprendizagem, necessitando de um apoio individualizado, a preocupação em buscar as crianças nos dias e horários determinados para que não falte a orientação, a dedicação e busca por atividades que promovam aprendizagens nas crianças, o incentivo a autoestima. Para Pereira (2021, p.2):

Entender o que são as dificuldades de aprendizagem é importante também para se evitar o uso de rótulos taxativos, que remetem a uma ideia de incapacidade do aluno em aprender, o que não é real. Esse diagnóstico também é importante para que o aluno não seja taxado com transtornos ou deficiências que, por vezes, ele não possui. Geralmente, a dificuldade de aprendizagem está interligada à falta de clareza das atividades propostas, metodologias inadequadas e a pouca ou nenhuma utilização de estímulos, tais como materiais didáticos mais acessíveis, uso de jogos didáticos e metodologias diferenciadas que podem superar as dificuldades apresentadas.

Quanto aos professores (regentes de sala) dessas crianças apresentam melhores expectativas quanto ao desenvolvimento da leitura, visto que, conseguem perceber nesse

processo que não estão sozinhos.

Também faz parte da prática avaliativa diálogos constantes mantidos entre a coordenação pedagógica e as professoras. Nestes diálogos, procuramos sempre está elencando e discutindo os avanços percebidos, bem como os pontos positivos e negativos. Estes diálogos se dão tanto de forma individual como coletiva.

Nesse processo de avaliação compreendemos que a escola tem que ser interessante para ser relevante. É preciso desafiar nossos alunos e dar aos mesmos a capacidade de aprender, significar, encantar. Para isso, se faz necessário encantar a comunidade, surpreender, transformar as vidas de todos que estão envolvidos, sejam professores, pais e principalmente os alunos. Sabemos que os caminhos para transformação das escolas é longo, perpassando pela desigualdade, permeada por muitos desafios, no entanto, acreditamos que utilizar uma metodologia que tenha como propósito equilibrar as dificuldades, possibilitando um olhar atento para aquele que por vezes estão silenciado no seu desejo de aprender, permitindo assim, que todos possam evoluir no processo de aprendizagem é antes de tudo semear a esperança no significado mais amplo de ação, esperar.

Neste sentido aprendemos mais e melhor, quando encontramos significados, quando nos sentimos motivados, quando compreendemos uma lógica nesse caminhar, nesse sentido esse projeto tem a intenção de movimento do saber, em busca de um desejo, do encantamento com o mundo da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

MARTURANO, E. M., Ferreira, M. C. T., & D'Avila-Bacarji, K. M. G. An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, v.n 2005.

PEREIRA, Thauane Cristine Branquinho. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, Luziânia, v. n. 2021.

SILVA, Marcos José de Oliveira. Letramentos políticos em assentamentos do MST: por outras pedagogias possíveis. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagã (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. [Entrevista cedida a] Leonardo Pujol. *Desafios da Educação*. 8 abril 2019.

VYGOTSKY, L.S.A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

As atribuições do professor de história no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos-EJA: desafios e possibilidades

The duties of the history teacher in the teaching-learning process in the education of young people and adults-EJA: challenges and possibilities

Maria Viviane Romão da Silva

Graduanda do 9º período em História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL

RESUMO

Este estudo apresenta resultados de estudos bibliográficos de autores do campo da educação e da história, tendo como objetivo problematizar algumas das principais atribuições do professor de história no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Partindo do pressuposto de que o professor historiador tem grande importância na formação acadêmica dos alunos e também desses indivíduos como cidadãos pensantes e críticos quanto a história do seu tempo, nas aulas de história o docente possibilita o aluno se identificar como sujeitos históricos dentro da sua realidade. Desse modo, o presente estudo visa trazer as aulas de história nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, dentro do contexto complexo e plural das escolas na contemporaneidade, visando apresentar à docência em história dentro dos seus desafios e possibilidades.

Palavras-chave: história. professor de história. ensino-aprendizagem. aluno. EJA.

ABSTRACT

This study presents results of bibliographical studies by authors in

Educação: um universo de possibilidades e realizações - Vol. 9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.261.3



the field of education and history, aiming to problematize some of the main responsibilities of the history teacher in the teaching-learning process of students in Youth and Adult Education-EJA. Based on the assumption that the historian teacher has great importance in the academic training of students and also of these individuals as thinking and critical citizens regarding the history of their time, in history classes the teacher allows the student to identify themselves as historical subjects within their reality. Thus, the present study aims to bring history classes to Youth and Adult Education-EJA classes, within the complex and plural context of contemporary schools, aiming to present history teaching within its challenges and possibilities.

Keywords: history. history teacher. teaching-learning. student. EJA.

INTRODUÇÃO

O ofício de professor é muito anterior as primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita¹. O professor ao exercer as suas atribuições, sua atuação em sala de aula se torna uma unanimidade de fundamental importância, mas quando se volta apenas para as prerrogativas do professor historiador é possível afirmar que esse é, além de educador, um agente formador de alunos e cidadãos para a sociedade.

Desde o seu estabelecimento como ciência, a história tem sido central para o entendimento dos acontecimentos e das estruturas sociais². Diante disso, entende-se que o professor historiador não ensina na sala de aula apenas teorias sobre acontecimentos do passado, mas carrega consigo a atribuição de despertar o senso crítico dos alunos acerca de assuntos políticos, sociais e culturais da sociedade arcaica e contemporânea. Isto posto, no processo de ensino-aprendizagem, o docente de história atribui ao aluno a autoridade e a possibilidade de pesquisar sobre aquilo que lhe inquieta e é de seu interesse quanto problemática, podendo o aluno responder aos seus questionamentos por meio das bibliografias e sobretudo da metodologia e das fontes históricas (Chartier, 2022, p. 10)³.

Levando-se em consideração a pluralidade e complexidade relacionadas as práticas sociais e culturais das escolas na contemporaneidade, esse estudo se volta para problematizar as demandas e o trabalho do professor de história e sua atuação no processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA, levando em consideração as dificuldades dos alunos quanto a disciplina de história e a falta de recurso da instituição da escola. Nesse sentido, as atividades laborais do professor de história no processo de ensino-aprendizagem dependem de algumas variáveis, como o grau de escolaridade para o qual esse leciona, o currículo escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

1 COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miraire Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. *A história da profissão docente: imagens e autoimagens*. São Paulo: editora realize, 2014.

2 ALFAIA, Lilian, FERNANDES, Alexandre, FONTAURA, Yuna. *A pesquisa histórica em estudos organizacionais no Brasil: uma análise paradigmática e novas perspectivas*. Recife-PE. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*. Vol. 11, No. 1 p. 83-103 jan. /abr. 2013.

3 Chartier relaciona os interesses tudo que se produz sobre determinadas coisas/assuntos através dos periódicos, pois, representa aquilo que é de interesse de quem o produziu através do que o autor chama de "A vontade de verdade". Portanto, Chartier ressalta a importância de se questionar e duvidar as fontes escolhidas para pesquisar determinados objetos. In. CHARTIER, Roger. *Verdade e Prova: História, Retórica, Literatura, Memória*. In. *Rev. Hist.*, n. 181. São Paulo. *Dossiê Autoria e Autoridade*. 2022. p. 4.

Educação Nacional-LDB⁴, o contexto social no qual os alunos estão inseridos, no âmbito de suas especificidades culturais. Caimi (2015) contextualiza essas atribuições:

Para ensinar história não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno”. (Caimi, 2015, p.8).

Partindo da perspectiva de Caimi, possuir conhecimentos históricos e uma formação pedagógica ainda não são critérios suficientes para atuar em sala de aula como professor historiador. A autora evidencia a importância de se conhecer o aluno a partir da sua realidade social e cultural, de maneira que a contextualização de determinada aula não venha de alguma forma excluir esse indivíduo de debates fomentados em sala de aula, acerca de assuntos que sejam muito particulares da realidade desse estudante, de forma direta ou indireta. Diante disso, é importante ressaltar que os alunos do EJA são alunos que não tiveram acesso à educação ou que por motivos socioeconômicos precisaram se ausentar da sala de aula, o que demanda do professor historiador uma atenção maior para incluir esses alunos nos debates, levando em consideração a sua realidade acadêmica e pessoal.

Educação de jovens e adultos na contemporaneidade: desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem

Considerando as dificuldades enfrentadas historicamente por muitos alunos brasileiros, que vivem num parâmetro de pobreza e miséria, legitimar o direito de acesso à educação independentemente da idade do estudante que está buscando a instituição da escola, é possibilitar o cumprimento dos seus direitos sociais e exercício da cidadania (Santos, 2018, p. 2). Isto posto, se entende que a Educação de Jovens, Adultos-EJA é o retrato das desigualdades sociais existentes no Brasil, de modo que surge como uma solução encontrada pelo governo para diminuição dos índices de analfabetismo (Belther; Testoni, 2022, p. 97-98).

Nas décadas de 60 e 70, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira⁵, a educação de Jovens e Adultos surge como necessidade de uma mão de obra mais qualificada que se acentua nessas décadas (Claro; Pereira, 2021, p. 3). Nesse panorama, a educação era vista como uma preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, a ideia de ensino-aprendizagem como resultado educacional surge neste contexto da década de 1960 com Paulo Freire⁶, que reforça a educação como um direito de todos. Nessa

4 A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Um marco na regulamentação do ensino no país, trouxe importantes inovações e permitiu colher avanços significativos. In. NOVO, Benigno Nunez. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 07 dez. 2023.

5 Juscelino Kubitschek, também conhecido como JK, foi um político brasileiro que esteve na presidência de nosso país entre 1956 e 1961. Médico por formação, ele ingressou na política na década de 1930, sendo prefeito de Belo Horizonte, governador de Minas Gerais e presidente do Brasil. Foi o responsável pela construção de Brasília na década de 1950. SILVA, Daniel Neves. “Juscelino Kubitschek”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/juscelino-kubitschek.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

6 Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Tendo sua formação inicial em Direito, Freire desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que o professor havia concluído o Ensino Básico. Freire também trabalhou

perspectiva, Freire compreendia o processo educativo a partir das experiências vividas pelos alunos.

A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio: mas Paulo Freire encontra o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresenta notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos “círculos de cultura” e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registrava-se literalmente as palavras dos entrevistados à propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto das entrevistas fornecia aos educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e dela e extraíam as palavras geradoras- unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura”. (Beisiegel, 1974, p.165, *apud* Piletti, 2021, p.211-212).

Partindo desta perspectiva, Paulo Freire alfabetizava os Jovens e Adultos através do que ele chamava de “palavras geradoras”⁷, usando vocábulos que faz parte da realidade do estudante, como uma maneira de facilitar o processo de alfabetização. Esse modo de ensinar caiu em desuso, e muito provavelmente foi pouco usado pelos docentes contemporâneos, mas é uma metodologia importante a ser discutida durante a formação de professores historiadores, para que tenham conhecimento da importância de se ensinar levando em consideração a realidade social e cultural que o aluno está inserido.

Embora Paulo Freire tenha discutido na década de 1960 a educação de Jovens e Adultos por meio das experiências cotidianas desses sujeitos, até a segunda metade do século XX, essa modalidade de ensino ainda era pouco discutida. Visto que apenas em 1996 a Educação de Jovens e Adultos-EJA foi implementada legalmente no Brasil, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Becker; Keller, 2020, p. 2), destinada a alunos que não estudaram na idade escolar apropriada em atendimento a demanda de jovens e adultos analfabetos ou afastados do ambiente escolar por muitos anos e decidem voltar por alguma razão, que geralmente é a vontade de aprender, a aproximação com essa modalidade de ensino e os debates que o circundam vem acontecendo de maneira gradual.

Vale ressaltar aqui que a maioria dos alunos que estudam nas turmas de EJA trabalham durante o dia e buscam estudar a noite, como uma maneira de se qualificar para o mercado de trabalho, visto que esse está exigindo níveis de estudos cada vez mais elevados para que o trabalhador conquiste o seu espaço no mercado de trabalho e uma remuneração razoável. Com isso, esses estudantes se dedicam inteiramente ao trabalho, o que segundo a historiadora brasileira Déa Ribeiro Fénelon (2008, p.28) isso se caracteriza pela insegurança intelectual:

para o Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura, além de ter lecionado Filosofia da Educação na então Universidade de Recife. Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados honoris causa e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados honoris causa e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido. PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

7 As palavras geradoras são vocábulos e linguagens que fazem parte do cotidiano de determinado indivíduo. Essas falas eram usadas por Paulo Freire no processo de alfabetização afim de facilitar a aprendizagem, uma vez que os termos usados estavam dentro da realidade do estudante.

Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta à insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como científicos.

Os alunos das turmas de EJA muitas vezes ficam dispersos nas aulas de história e não conseguem entender o contexto do assunto que está sendo lecionado pelo professor, sendo esses conteúdos que vão desde a pré-história até a história contemporânea. Isso acontece sobretudo porque na maioria das vezes o estudante não consegue se sentir parte dessa história apresentada em sala, porque em nenhum momento da aula esse aparece como sujeito da narrativa, o que evidencia a importância de inserir esses indivíduos em debates historiográficos que sejam apresentados como agentes da sua história, do seu lugar e do seu tempo. Esse fato não se dá, nas turmas de EJA, por terem passado muito tempo afastados da sala de aula, mas por não se encontrarem representados nessa história. Diante disso, segundo Alcântara (2016):

É através da percepção de suas experiências de vida individual e coletiva que o aluno pode incorporar com maior propriedade os saberes escolares de forma crítica e contínua, melhorando sua compreensão do cosmos que o cerca e melhorando sua ação/interação social. Desse modo, o estudo da História pode partir da compreensão e reconstrução da vida cotidiana, simples, para que seja possível compreender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o homem, vivendo em conjunto, pode criar desde manias pessoais até grandes questionamentos existenciais. Ao tomar a experiência histórica/cultural de personagens ou grupos específicos ligados a um tempo/espaço, podemos tornar mais claras as relações que estes trazem do passado e como se reelaboram no presente. (Alcântara, 2016, p. 6-7)

Levando em consideração a concepção do autor, é evidente que uma das principais atribuições do professor de história, enquanto formador de pessoas dentro do seu contexto político, social e cultural, é situar esse indivíduo na historiografia, levando em consideração as suas próprias experiências individuais e sociais, ajudando o aluno a se identificar como sujeito participante da história. A partir dessa reflexão, o estudante será capaz de observar de maneira crítica outros objetos de pesquisa no tempo e no espaço, de maneira que esses poderão compreender melhor a dimensão e ligação das sociedades e culturas, cada uma com as suas especificidades, de modo que esse resgate a sua memória coletiva acerca da sua história. Diante disso, o historiador francês Jacques Le Goff (1990, p. 29) ressalta:

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros.

Considerando a perspectiva de Le Goff (1990) sobre história e memória, se entende a importância de resgatar e debater nas aulas de história o aluno como agente protagonista da sua história, de maneira que esse possa resgatar aquilo que foi vivido por ele, de modo que os acontecimentos possam ser resgatados fazendo relações entre o presente e o passado. Vale ressaltar que diante dessa atividade os alunos podem resgatar acontecimentos que o marcou de maneira positiva ou negativa, de modo que esses fatos podem ser, nesse momento de socialização, reinterpretados e ressignificados por esse aluno, de modo que nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA essa atividade permite a socialização desses alunos dentro da sua realidade.

A atuação do professor historiador nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA

Thompson (1998), historiador inglês que trata das questões de costumes⁸, sugere que essas práticas servem como mecanismo de transmissão entre gerações (Thompson, 1998, p.17). Diante disso, a perspectiva que grande parte dos alunos tem acerca da aula de história e do professor historiador, é uma visão de conteúdos voltados para decorar datas e relatar fatos do passado irrelevantes para o presente. Isso se dá pela maneira como as aulas de história, em detrimento dos costumes citados Thompson (1998), se perpetuam até a contemporaneidade.

Diante disso, é importante que o professor historiador tenha conhecimento durante a sua formação e nas aulas de história se voltem para essa ciência, de modo que não considera os acontecimentos contínuos e linear, mas como irrupções de acontecimentos que podem ser interpretados no presente de diferentes maneiras (Foucault, 1989, p.10). Interpretar a história da maneira posta pelo autor, permite que o historiador, por meio do seu ofício em atuação na sala de aula, se desprenda da linha do tempo que amarra muitos acontecimentos históricos, e mostre ao aluno possibilidades de interpretar e escrever sobre um determinado fato, estando esse distante ou perto da realidade do estudante.

Além de entender a história como uma ciência formada por irrupções de acontecimentos (Foucault, 1989, p.10), o professor de história na atuação de ensino nas Educação de Jovens e Adultos-EJA, deve entender que as aulas de história não se tratam apenas da transmissão de conteúdos, os que ficam sob a responsabilidade do aluno de aprender, de modo que

A impressão, pelo menos para o observador não treinado, pode ser a de que o professor só precisa voltar-se para a classe e “transmitir” algum conteúdo, para que os alunos sob sua responsabilidade aprendam. A classe é organizada, os materiais de ensino estão facilmente a mão, os alunos reagem adequadamente as questões ou orientações apresentadas pelo professor e a atmosfera de aprendizagem resultante é marcada pelo apoio (Butt, 2009, p.15).

Como supracitado pelo autor, para o indivíduo que visa as aulas dessa forma, se trata apenas de “transmitir” conhecimentos, principalmente quando se trata das aulas de história. Contudo, dentro do contexto complexo e plural da sala de aula, os alunos, o conteúdo e os recursos são requisitos que não funcionam em sintonia, são requisitos e obrigações do professor historiador proporcionar a interação desses mecanismos através de dedicação e sobretudo planejamento das suas aulas.

Cabe aqui mencionar também que no Brasil muitos indivíduos ainda exercem clandestinamente a função de docente nas séries iniciais da educação básica, sem ter nenhum preparo para a sala de aula e nem a formação mínima que pede a legislação em vigor, na maioria das vezes esses indivíduos não possuem nenhuma capacitação para o exercício desse trabalho (Vasconcelos, 2012, p.15)⁹. Em seu artigo 62 a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393 de 1996 determina que:

⁸ THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum. Revisão Técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-14.*

⁹ No livro “Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação”, a autora evidencia por meio do censo de 2009 a quantidade de professores sem formação que exercem a docência na educação básica: 12.480 docentes cursaram apenas o ensino fundamental e 624.320, somente o ensino médio regular (Vasconcelos, 2012, p.15).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Desse modo, o nível superior corresponde a formação mínima para execução da atividade de docente. Exercer a docência como pedagogo sem a devida formação acarreta grandes problemas para as séries iniciais do estudante, uma vez que a alfabetização do aluno é uma das fases mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, no qual o acompanhamento de um profissional capacitado nessa fase escolar do aluno é de fundamental importância. Diante disso, com a devida alfabetização inicial esse aluno não terá tanta dificuldade nas séries seguintes, visto que esse teve um bom acompanhamento no início do seu desenvolvimento cognitivo.

A interação entre professor e aluno é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2012, p.42). A escola como unidade educadora proporciona várias possibilidades de interações entre o educador e a comunidade escolar como um todo, o cenário da sala de aula é onde ocorre essas interações de maneira mais direta.

A interação está na base das relações humanas, assim como no alicerce da formação da identidade de cada indivíduo, na medida em que ele se percebe, influenciado pela percepção que dele tenham. Tal interação- a de professor-aluno – dá-se por conta do exercício desses dois papéis sociais, ambos fundamentais para a ação educativa. Tais papéis são complementares e estruturam-se um a partir do outro; as ações de um são orientadas pelas (re)ações do outro (Vasconcelos, 2012, p.42).

Partindo da colocação de Vasconcelos (2012) acerca da interação existente entre professor e aluno na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, tal aproximação em alguns momentos permite a atenção e participação do aluno na aula, mesmo que esse de alguma forma não tenha interesse no assunto que está sendo lecionado, mas pelo respeito a autoridade do professor. Vale ressaltar que a interação aqui mencionada é uma construção diária em sala de aula entre educador e educando.

Nessa perspectiva, o historiador precisa considerar o processo de ensino aprendizagem de história como uma atividade de constante desmistificação, na qual os estudantes precisarão serem situados no tempo e no espaço, para que entendam as relações entre passado e presente. Fazer paralelos entre a realidade do aluno e os conteúdos abordados é uma maneira de facilitar a compreensão desse sujeito. Trabalhar conteúdos que envolvem a realidade do estudante, o que segundo a metodologia Freiriana¹⁰, facilita o entendimento:

A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio: mas Paulo Freire encontra o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresenta notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos “círculos de cultura” e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registrava-se literalmente as palavras dos entrevistados à propósito de questões referidas às diversas

¹⁰ A metodologia Freiriana, é um método inovador que valoriza sobretudo a importância de aprender e não de ensinar. Este método considera ainda o contexto do aprendiz e suas especificidades já que quem aprende é o aluno e o método deve atender o seu desenvolvimento. Metodologia Freiriana – educação para autonomia e Liberdade. Disponível em: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-freiriana/#:~:text=A%20metodologia%20freiriana%2C%20inclusive%20para,deve%20atender%20o%20seu%20desenvolvimento>. Acesso em: 19 jul. 2023.

esferas de suas experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto das entrevistas fornecia aos educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e dela e extraíam as palavras geradoras- unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura”. (Beisiegel, 1974, p.165, *apud* Piletti, 2021, p.211-212).

Levando em consideração a colocação de Piletti (2021) acerca da metodologia de Paulo Freire, referência mundial em educação, e em especial alfabetização de adultos, evidencia que ensinar o aluno com exemplos que fazem parte do seu cotidiano facilita o processo de aprendizagem, uma vez que esse é ensinado dentro da sua realidade social, cultural e pessoal. Com isso, o professor historiador como agente formador de cidadãos críticos e pensantes, deve reconhecer a necessidade de se ensinar a história quanto ciência considerando o âmbito social e cultural do aluno, de modo que esse seja representado como sujeito histórico durante as aulas, de maneira que facilite a aprendizagem e interação desses discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade atuação do professor historiador nas turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA se torna uma tarefa árdua e desafiadora, uma vez que se trata de discentes que passaram muito tempo longe da sala de aula e decidem retornar com a finalidade de aprender ou se capacitar melhor para o mercado de trabalho, sendo esse último um dos principais motivos desse retorno ao âmbito escolar. Diante desse cenário complexo que da instituição da escola que se depara esse aluno, o mesmo quase que automaticamente começará a selecionar aquelas aulas que lhe convém e que alguma maneira contribuirá para o seu crescimento intelectual. Com isso, o professor historiador, no processo de ensino-aprendizagem desses alunos deve considerar as suas lutas e atribuições, visando representar esses sujeitos como agentes da sua própria história.

Isto posto, os alunos do EJA poderão visar as aulas de história não somente como decorar datas e narrar acontecimentos, mas como uma construção de memórias que resultaram no sujeito que o aluno é naquele momento da aula (Le Goff, 1990, p. 29). Essa metodologia permite a interação dos alunos e evidencia que não somente os acontecimentos europeizados apresentados para eles como história fazem parte dessa ciência, mas todos os acontecimentos que são tratados como fatos e escritos/narrados pelo historiador no tempo presente.

Assim, considerando método de Paulo Freire (Beisiegel, 1974, p.165, *apud* Piletti, 2021, p.211-212) quanto a educação de adultos, ensinar dentro da realidade dos discentes é facilitar o entendimento daquilo que está sendo transmitido quanto conteúdo histórico. Ademais, é uma maneira facilitada de dar voz ao aluno para que ele relate as suas experiências quanto aluno e trabalhador, que é a realidade da maioria dos alunos das turmas de EJA. Com isso, esses alunos além de interpretar e reinterpretar a sua realidade na sociedade e instituição da escola de maneira crítica e reflexiva, traz para a sala de aula as suas experiências nunca relatadas, mas merecem voz, podendo se tornar novas fontes e novos objetos de estudos, por meio da chamada Nova História (Burke, 1992, p. 9-10).

Portanto, o professor historiador é agente importante no ensino aprendizagem de Jovens e Adultos, visto que esse tem a função de formar cidadãos críticos e pensantes, podendo evidenciar para os alunos que as irrupções de acontecimentos (Foucault, 1989, p.10) que circundam a sua vida podem ser considerados objetos de estudos. Com isso, se entende que o professor de história além de dar ao aluno caminhos para pensar a sociedade de maneira crítica, possibilita também que o discente durante as suas aulas e para além do ambiente da sala de aula, possa relatar de maneira oral ou escrita aquilo que lhe foi silenciado, mas que ele sente a necessidade de relatar.

REFERÊNCIAS

ALFAIA, Lilian, FERNANDES, Alexandre, FONTAURA, Yuna. A pesquisa histórica em estudos organizacionais no Brasil: uma análise paradigmática e novas perspectivas. Recife-PE. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional. Vol. 11, No. 1 p. 83-103 Jan./Abr. 2013.

ALCÂNTARA, Paulo Davi Cardoso. O ensino de história de Alagoas em turmas do ensino fundamental II por meio audiovisual online: contextos, desafios e caminhos. Alagoas, 2016.

Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BECKER, Elsbeth Léa Spode; KELLE, Lenir. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Seção: políticas públicas- ensaio dissertativo, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BELTHER, Josilda Maria; TESTONI, Solange Aparecida de Aquino. Educação de Jovens Adultos e Idosos: o reconhecimento da diversidade e o direito da educação para todos. RECET, Presidente Epitácio, SP, v.3, n.2, jul-dez 2022, p. 96-108.

BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992)

BUTT, Grahlan. O planejamento de aulas bem sucedidas. 2.ed. São Paulo: Special Book Services, 2009.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? História e Ensino, Londrina, v.21, n.2, p. 105-124, jul. /dez. 2015.

COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miraíre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. São Paulo: editora realize, 2014.

CHARTIER, Roger. Verdade e Prova: História, Retórica, Literatura, Memória. In. Rev. Hist., n. 181. São Paulo. Dossiê Autoria e Autoridade. 2022.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Roberta Avila. Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e a Educação Popular. Seminário de formação docente intersecção entre universidade e escola. São Paulo, 2021.

Metodologia Freiriana – educação para autonomia e Liberdade. Disponível em: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-freiriana/#:~:text=A%20metodologia%20freiriana%2C%20inclusive%20para,deve%20atender%20o%20seu%20desenvolvimento>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade de ensino. Tempos históricos, volume 12- 1º semestre, João Pessoa, 2008.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 8 ed. Rio de Janeiro. Gral, 1989).

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas-SP. Editora Unicamp, 1990.

NOVO, Benigno Nunez. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

SANTOS, Javan Samir Araújo dos. A Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA) como política pública em Alagoas: perspectivas anunciadas para o trabalho docente. Universidade Federal de Alagoas, 2018.

SILVA, Daniel Neves. “Juscelino Kubitschek”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/juscelino-kubitschek.htm>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

THOMPSON, E. P. Costumes em Comum. Revisão Técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-14.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Educação Básica: A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

O comportamento adolescente com TDA/H no ambiente escolar e a avaliação neuropsicológica

Vanessa Indiara de Ávila Machado

Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar(UFRN), Bacharel em Psicologia (UNP) Especialista em: Psicopedagogia (UNP), em Psicomotricidade (UNP), em Avaliação Psicológica (FARN) em Neuropsicologia (UFRN), em Neuropsicologia (IPOG), em Psicologia do Trânsito (UNIP) - (Psicóloga Perita em Avaliação), em Avaliação Psicológica do Trânsito (Título de Especialista em Concurso Público Federal CRP), em LIBRAS(UNP), em TCC (INSA), em MBA Reabilitação Neuropsicológica e Desenvolvimento Cognitivo (IPOG), em ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro Autismo- Deficiência Intelectual(IPOG),em TCC- Terapia Cognitiva Comportamental. Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES, Psicóloga Clínica e Avaliação Neuropsicológica ,Reabilitação Neuropsicologica Cognitiva. Professora de sala AEE- Atendimento Educacional Especializado do município de Natal-RN em exercício. Psicóloga Clínica- Especialista em Avaliação Neuropsicologica

Akyciane Kely de Souza

Pedagoga, Especialista em educação e políticas educativas, mestre em educação atua como coordenadora pedagógica da 2ª Regional de Educação do Estado

Bethânia Moraes de Vasconcelo

Licenciada em Matemática. Professora do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal Ensino de Macaíba, do Ensino Médio, da Rede Estadual do RN

José Magnaldo Dionísio dos Anjos

Graduado em Matemática. Especialista em Didática do Ensino. Professor de Matemática

Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino

Licenciada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú. Especialista em Psicopedagogia- UFRN. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES Professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Natal e Macaiba/ RN

Aldirene Teixeira da Silva

Graduada em Ciências Biológicas - Universidade Potiguar/UnP. Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido _ Instituto Federal do Rio Grande do Norte/FRN. Professora de Ciências

Josicleide Alves de Oliveira

Graduada em Recursos Humanos, Administração, Tecnólogo em Radiologia Médica, Psicologia. Especialização em gestão de Pessoas, Radioproteção Radiológica, Perícia Forense e Criminal, Neuropsicologia e Terapia Cognitiva Comportamental, Mestranda em Administração e Doutorado em Saúde Pública

Patrícia Luciene da Silva

Graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) e Pedagogia .Especialista em Psicopedagogia e Libras Professora de Ciências

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática - Faculdades de Guarulhos – SP, Especialização Latu Sensu em Ensino de Matemática Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - PE – FAINTVISA, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Professor de Matemática da Rede Municipal de Limoeiro – PE

Roberto Bezerra Júnior

Licenciatura plena em pedagogia, especialista em Gestão em orientação e supervisão escolar, especialista em EaD e novas tecnologias, especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na perspectiva da inclusão, atuação professor supervisor de estágio e coordenador geral de ensino



RESUMO

O objetivo do presente estudo é identificar como os prejuízos e sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), identificados em adolescentes em idade escolar, está relacionado ao desvio de conduta e que a avaliação neuropsicológica pode auxiliar na identificação dos prejuízos para uso de intervenções direcionadas aos déficits identificados que contribui no âmbito escolar, familiar e social. Apesar de alguns alunos não apresentarem prejuízos nestas áreas, percebe-se desvios de conduta e dificuldade em cumprir regras e demandas escolares, problemas de relacionamento com os pares e condutas inadequadas, falta de planejamento e desorganização o que sugere disfunções executivas características do TDAH. A pesquisa foi realizada usando o método de revisão de literatura não sistematizada. Os achados indicam que há uma maior prevalência de comorbidade em transtornos de comportamento disruptivos, sobretudo Transtorno de Conduta, identificados em adolescentes com TDAH em idade escolar. Conclui-se que a presença da comorbidade dos transtornos de comportamentos disruptivos podem afetar significativamente o desempenho do adolescente e evoluir a má conduta no ambiente escolar e que uma intervenção precoce nas escolas é fundamental para identificar os sintomas e prejuízos funcionais do aluno e intervir de maneira assertiva, sobretudo no sistema familiar além da inclusão escolar.

Palavras-chave: avaliação neuropsicológica. TDAH. adolescência. transtornos disruptivos. escola.

INTRODUÇÃO

A adolescência é caracterizada por uma transição no desenvolvimento e que ocorrem mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Trazem mudanças significativas na estrutura física pela puberdade e maturação cerebral, sobretudo nas funções executivas que apresentam intensa mielinização das conexões pré-frontais que vai da infância até a fase adulta (Malloy-Diniz *et al.*, 2016). Contudo, alguns adolescentes no decorrer da fase infantil não demonstraram dificuldades evidentes nas funções executivas e de memória de trabalho, sendo os sintomas e prejuízos camuflados por fatores socioemocionais e atitudes compensatórias efetuadas pela criança bem como processo de desatenção e hiperatividade/ impulsividade, se intensificando na adolescência e por vezes culturalmente se confundindo como fase difícil e de comportamentos inadequados, este trabalho não tem como objetivo identificar como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) podem potencializar atitudes inadequadas nas relações sociais e normativas no ambiente escolar. Este transtorno do neurodesenvolvimento está caracterizado por alterações neurobiológicas que produzem sintomas de desatenção, hiperatividade/ impulsividade além de disfunções executivas identificados em estudos mais recentes (APA, 2013). Segundo Malloy-Diniz, no livro *A Neuropsicologia - aplicações clínicas* percebeu-se ainda, que poucos pesquisadores possuem interesse em estudar intervenções na fase adolescente. “Nota-se um grande interesse em relação à pesquisa com TDAH e à reabilitação de crianças. Entretanto, esse interesse não é observado em relação aos adolescentes (Calia, Miotto, Lucia & Scaff, 2010) e, menos ainda, aos adultos.” (Malloy-Diniz, 2016, p.265), inclusive a ausência de diagnóstico diferencial é observada através de deficiências mascaradas por

funções mais desenvolvidas no indivíduo.

Em relação à ausência de uma condição ou diagnóstico, Dawson & Guare (2010), afirmam que evidências clínicas e pesquisas indicam a existência de padrões nas deficiências são pequenas de habilidades executivas em crianças. Por vezes, essas deficiências são pequenas e/ou compensadas por funções mais desenvolvidas. Em outros casos, podem vir a atrapalhar o desenvolvimento acadêmico e a vida diária. Alguns padrões apontados pelos autores indicam que crianças com baixa inibição à resposta tendem a ter baixo controle emocional. O baixo controle emocional, por sua vez, também é notado em crianças que apresentam inflexibilidade mental. Outros padrões são percebidos em relação à dificuldade de iniciação de tarefas e baixa atenção sustentada ou, ainda, no manejo do tempo, planejamento e priorização. (Malloy-Diniz, 2016, p.265)

Neste sentido, ao não detectar e não perceber os sintomas de maneira precoce podem trazer prejuízos significativos ao entrar na adolescência, inclusive no âmbito escolar. Na avaliação neuropsicológica alguns pacientes podem trazer esse perfil compensador e é preciso muita atenção para não atribuir uma hipótese diagnóstica equivocada ou não notar o transtorno. Dessa maneira, alguns pacientes saem muito bem nos testes como Torre de Hanói ou de Londres, no entanto falham em atividades simples de circular e procurar símbolos, prioritariamente desenvolvida para o jardim de infância (Denckla, 2007 *apud* Malloy-Diniz, 2016). É na escola que se desenvolve a relação com os pares e é na adolescência que se inicia a formação de grupos com características em comum. Os adolescentes diagnosticados com TDAH são bastante vulneráveis e possuem humor deprimido, se acham deslocados, ou não pertencentes aos grupos que se inserem. Assim, a baixa-autoestima, a autorregulação e o controle inibitório são indicadores bastante considerados nos casos de TDAH em adolescentes, bem como a impulsividade presente nas relações sociais com os pares. Além disso, são constantemente criticados pela desatenção, característico do transtorno, tanto pelos professores como pelos pais e cuidados primários, nas tarefas escolares desorganizadas, por esquecer objetos ou não prestar atenção em orientações gerais ou cometer erros tidos como simples. Com isso, surge o humor deprimido e a baixa autoestima com percepção distorcida de si, do mundo e do futuro, evidenciando as tentativas de se encaixar nos meios sociais e não percebendo comportamentos perigosos de risco a si e aos outros.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/ Impulsividade (TDAH) só recebeu esta definição recentemente por volta de meados do século XX, que se descreveu o transtorno com características próximas das que temos hoje em dia “Foi Still, no entanto, em 1900, quem, pela primeira vez, descreveu um quadro clínico com características de déficits de atenção e hiperatividade.” (Rotta *et al.*, 2016, p.290). Ao longo da história estudiosos tentaram desvendar porque algumas crianças não conseguiam permanecer sentadas em salas de aula para estudar, não tinha motivação e por consequência não tinham foco nas tarefas dadas no ambiente escolar. “Bancour, em 1905, relata a existência de uma estabilidade pura ou essencial, em seu trabalho ‘Anomales Mentales des Écoliers’ e compara a diferença desta estabilidade com a do deficiente, a do histérico e a do epilético.” (Rotta *et al.*, 2016, p.274). Na época, inclusive foi desenvolvida uma escala que demonstrava a inteligência intelectual de crianças entre 03 e 15 anos por Binet e Simon. Neste momento

histórico a avaliação psicológica passou a desempenhar papel importantíssimo nos diagnósticos dos casos clínicos, evidenciando os desenvolvimentos motores, inteligência e emocionais. (Rotta *et al.*, 2016, p.275)

No decorrer das décadas, foram sendo inseridas contribuições de autores como Depré, Wallon e Bender sobre a importância do emotivo, das coordenações corporais e das questões afetivas para um bom desenvolvimento da criança, mas foi em 1954 que se ensaiou um diagnóstico para o TDAH. Segundo Rotta *et al.* (2016) neste período classificou-se por Lesão Cerebral Mínima (LCM) e mais à frente Disfunção Cerebral Mínima (DCM):

Em 1954, foi consenso a denominação de lesão cerebral mínima (LCM) para essa síndrome, uma vez que as crianças se comportavam como se fossem lesionadas, deficientes ou epiléticas, sem apresentarem outros sintomas que fechassem o diagnóstico. Em 1962, no simpósio de Oxford, foi substituída a expressão LCM por disfunção cerebral mínima (DCM), já que não havia sido comprovada a possibilidade de lesão. Abercrombi, em 1968, definiu então DCM como “dificuldades específicas do aprendizado que muitas vezes se acompanham de um perfil irregular no WISC e/ou no teste de Bender, em crianças hipercinéticas ou distraídas, torpes”. Com essa definição, foi possível identificar estratégias de manejo da DCM. Já em 1937, Bradley, relatava a ação de um psicotrópico, a benzedrina, sobre o déficit de atenção e, em 1955, sugeriu o metilfenidato, um psicoestimulante até hoje fundamental no tratamento das dificuldades atencionais e da hiperatividade. (Rotta *et al.*, 2016, p.275-276)

Desse modo, o metilfenidato, conhecido comercialmente como Ritalina, permanece até hoje como tratamento para o TDAH, sobretudo no Brasil. Existe uma crítica intensa do uso desse medicamento tendo como uso indiscriminado o remédio e por vezes receitado sem diagnóstico prévio, o que foi modificado nas últimas décadas permitindo a prescrição apenas com comprovação através de avaliações multidisciplinares. Por volta de 1975 a Organização Mundial de Saúde (OMS) através da Classificação Internacional de Doenças CID-9 definiu como um grave déficit de atenção e concentração. Rotta *et al.* (2016) faz uma progressão das classificações através do Manual Diagnóstico de Estatística, a partir da 3ª edição:

Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na 3ª edição (DSM-III), chamou esse transtorno de “transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade”. Em 1987, o DSM-III-R (revisado) usou a expressão distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade. Em 1994, o DSM-IV definiu mais claramente esse transtorno, valorizando também, além de desatenção e hiperatividade, a impulsividade. Atualmente, define-se o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) como uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Portanto, o TDAH se caracteriza por um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade, o que leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais. No DSM-5 são destacados três tipos de apresentação: combinada, quando os critérios A1 de desatenção CID F90.2, quando o critério A2 de hiperatividade e impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses; apresentação predominantemente desatenta CID F90.0; e predominantemente hiperativa/impulsiva CID F90.1. Disso, resulta significativo comprometimento funcional em diversas áreas, seja acadêmica, profissional ou social. Com o crescimento da criança, ocorrem possibilidades crescentes de comorbidade psiquiátrica. O TDAH é considerado um distúrbio do desenvolvimento que inicia na primeira infância e que pode continuar até a idade adulta. (Rotta *et al.*, 2016, p. 275-276)

Com isso, o transtorno classifica-se como uma síndrome heterogênea que se manifesta de forma diferenciada por cada indivíduo. Por ser uma síndrome multifatorial com fatores genéticos e os ambientes em diferentes contextos e exposições, o TDAH no

mundo e no Brasil tem uma prevalência entre 3% a 30% nas crianças em idade escolar: “Considerando 19 estudos com metodologia semelhantes, observam-se variações de 12 a 17%, diminuindo a prevalência à medida que a idade aumenta” [...] a idade escolar, a relação entre meninos e meninas aproxima-se de 2:1; adolescentes, parece haver um equilíbrio de 1:1; e, nos adultos jovens, ocorre a predominância feminina de 2:1” (Rotta *et al.*, 2016, p. 276).

Portanto, alguns fatores são considerados nos últimos achados científicos como possível desencadeador do TDAH como o fator genético inseridos nos fatores exógenos e ambientais sendo classificados como perinatais, pré-natais e pós-natal. “Esses mesmos fatores, podem levar a alterações lesionais ou funcionais do sistema nervoso central (SNC). No caso do TDAH são destacadas as alterações funcionais.” (Rotta *et al.*, 2016, p. 277). Os fatores pré-natais investigam possíveis afecções maternas que podem de algum modo ocasionar lesões no processo de formação do Sistema Nervoso Central (SNC), no perinatal se refere a causas fetais, maternas e fatores parto. Entre as causas maternas estariam as primíparas idosas, hipertensão arterial, malformação pélvica, nas causas fetais: primogeneidade, sexo masculino, incompatibilidade sanguínea materno-fetal, prematuridade, etc. As causas do parto seriam: deslocamento prematuro da placenta, proclividade e anomalias do cordão umbilical, ruptura precoce da bolsa, etc. (Rotta *et al.*, 2016).

Contudo, o ambiente também tem um papel essencial para um bom desenvolvimento infantil, se o ambiente familiar for pouco estimulante e afetivo, a criança pode ter dificuldade de desenvolver de maneira efetiva suas habilidades, sendo pouco estimulado e com pouca interação entre os pais e proporcionar atraso no desenvolvimento bem como desvios de conduta.

Prejuízos e Sintomas

No transtorno de déficit de atenção, é comum os indivíduos confundirem prejuízos cognitivos provocados pela síndrome e os sintomas surgidos do transtorno. Os sintomas se referem às descrições existentes dos manuais de classificações de doenças como: desatenção, impulsividade, hiperatividade. No caso dos prejuízos podemos destacar por áreas como social, escolar e profissional, focando na escola que é nosso objeto de estudo, o sujeito pode apresentar baixo rendimento escolar como reprovações, boletim com notas baixa e abaixo da média dos demais na sala de aula, queixa de má conduta com o professor ou colegas de sala de aula. Na fase adolescente, se esses prejuízos estão exacerbados irão impactar na conduta do aluno na escola, sem dúvida, e um olhar multiprofissional ao caso pode beneficiar ao indivíduo e trazer intervenções mais efetivas a queixa.

Nesse sentido, estudos longitudinais, realizado por Barkley e colaboradores (2011) observaram em crianças pequenas com TDAH comparadas a outras crianças típicas evolução de má conduta quando atingem a fase adolescente, se não ocorre uma intervenção precoce. Segundo seus estudos percebe que as comorbidades e os sintomas combinados como Transtorno de conduta (TC) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) são frequentemente associados evoluem a desenvolver má conduta nas suas ações:

Crianças com TDAH puro, cujos problemas de atenção são mais proeminentes, possuem probabilidade de ter uma situação melhor na adolescência, com problemas principalmente no desempenho e nas conquistas escolares (Fergusson, Lysnkey e Horwood, 1997; Weiss e Hechtman, 1993). Para outras, um padrão crescente de conflitos familiares e comportamento antissocial na comunidade pode começar a surgir ou piorar, quando já existir. Esses conflitos familiares são particularmente resistentes ao tratamento (Barkley, Guevremont, Anastopoulos e Fletcher, 1992; ver também Capítulo 14). Nessa fase, a maioria das crianças com TDAH (60 a 80%) já estará tomando medicação estimulante, e mais da metade já terá participado de algum tipo de terapia individual ou familiar (Barkley, DuPaul e McMurray, 1990; Barkley, Fischer *et al.*, 1990; Faraone *et al.*, 1993; Munir, Biederman e Knee, 1987; Semrud-Clikeman *et al.*, 1992). Aproximadamente 30 a 45% também estarão recebendo assistência educacional especial para suas dificuldades acadêmicas quando entrarem na adolescência. (Barkley *et al.*, 2011, p. 266).

Além disso, estima-se que pelo menos 40 a 85% destas crianças com TDAH possam sim desenvolver TC e TOD combinados causando um verdadeiro caos tanto para o adolescente quanto para a escola e os pais. (Barley *et al.*, 2011, p.266). Tornarem agressivos são um dos prejuízos e comportamentos mais marcantes nos adolescentes com TDAH,

[...] e até 25 a 50% desenvolverão sintomas de comportamento antissocial ou TC entre os 7 e 10 anos. Os sintomas mais comuns são mentira, furtos pequenos e resistência à autoridade de outras pessoas. Pelo menos 25% ou mais podem ter problemas com brigas com outras crianças. Para o subgrupo socialmente agressivo, também é comum gabar-se ou vangloriar-se de realizações fictícias, enganar os outros em jogos ou em trabalhos escolares e, em alguns casos, faltar à escola. Apenas uma minoria das crianças com TDAH não terá desenvolvido algum transtorno psiquiátrico (TDO/TC), acadêmico (dificuldade de aprendizagem e desempenho fraco) ou social comorbidade nessa época. (Barkley *et al.*, 2011, p. 266)

A nomenclatura do DSM-5 retirou as classificações por subtipo e categorizou por apresentação observando os sintomas relatando como desatento (TDAH-D), combinado (TDAH-C) e hiperativo e impulsivo (TDAH-HI) (Rotta *et al.*, 2016, p. 287). Rotta *et al.* (2016) relata ainda que cada caracterização traz prejuízos específicos. TDAH-D apresentam mais desatenção fica no chamado “mundo da lua” e não prestam atenção em instruções sendo frequentemente chamada a atenção pelos professores e possuem baixo desempenho escolar, são mais lentas do que os colegas e não consegue entender os comandos. Os TDAH-C são muito ativos, e frequentemente tem dificuldade no controle inibitório, atropela as falas dos colegas e possuem falhas na autorregulação e no planejamento, organização envolvendo as funções executivas. Por fim, os TDAH-HI esta última caracterização possuem bastante desvio de conduta, devido à impulsividade e a hiperatividade, neste grupo geralmente tem bom desempenho escolar, em contra partida possuem desvio de conduta e mau comportamento, não se adaptando bem ao ambiente com seus pares e autoridades (professores e pais/cuidadores) (Rotta *et al.*, 2016, p. 287). A maneira diferenciada de funcionar do adolescente com TDAH é bastante trabalhada e precisa ser discutida, porém muitas vezes esbarra-se no preconceito e na rotulação, visto que, apesar do transtorno existe um sujeito e que precisa ser respeitado pela sua funcionalidade heterogênea.

Desvendando o cérebro adolescente

A adolescência é a fase do desenvolvimento de transição e é essencial para uma vida adulta saudável, sobretudo na fase adulta. Segundo Nunes *et al.* (2021) esta fase é caracterizada por ser a segunda “janela de oportunidades”, ou seja, esse fenômeno acontece no começo da vida e se caracteriza por períodos cerebrais que ao expor o sujeito

nos primeiros dias de vida a estímulos corretos, criam e estabilizam estruturas duradouras na vida da criança. “O cérebro adolescente também passa por mudanças, que incluem o amadurecimento das habilidades de autocontrole (basta lembrar a característica impulsiva do comportamento adolescente) e o amadurecimento emocional” (Nunes *et al.*, 2021, p.43). Além disso, é nesta fase que os jovens se preocupam com a opinião dos pares e se sentem extremamente tímidos. No entanto, precisamos considerar as individualidades e que nem todo adolescente é tímido. Nessa maneira, ao contrário do que se acredita o comportamento adolescente não são motivadas exclusivamente as alterações hormonais, visto que, nesta fase há um intenso processo de maturação cerebral.

Nesta fase ocorre o ápice de espessura cortical, há um aumento ou diminuição da matéria cinzenta e um aumento da substância branca. Ocorre um intenso processo de mielinização que se estende até a fase adulta. Com o aumento da substância branca, constituída basicamente de mielina, ocorrem conexões rápidas e eficientes da mielinização, ou seja, menos sinapses mais mielina garantem raciocínio eficiente e começam a aflorar as habilidades do adolescente, refinando os interesses abstratos, discutir sobre política. Começa a aflorar habilidades refinadas nos interesses dos abstratos, discutir eventos históricos, religião, política e é esse refinamento que caracteriza a maturação eficaz. Nunes *et al.* (2021) afirma ainda que não dá mais para separar o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente e que a intervenção precoce pode evitar problemas na saúde mental no futuro:

É na adolescência que muitos transtornos da saúde mental podem surgir. O adolescente e o seu processo de desenvolvimento cerebral são extremamente sensíveis a experiência: o adolescente se torna sensível aos seus pares. O desenvolvimento socioemocional e o cognitivo, tanto de primeira infância, como na adolescência andam de mãos dadas... o desenvolvimento emocional e cognitivo acontecem simultaneamente no cérebro da criança e do adolescente. (Nunes *et al.*, 2021, p. 43).

Uma das partes do cérebro que a se desenvolver e se estruturar por último é o córtex pré-frontal, nele que ficam as funções executivas. As funções executivas são um conjunto de processos cognitivos que permitem a organização do comportamento ao longo do tempo, de modo a atingir objetivos futuros (Barkley, 2010 *apud* Nascimento & Oliveira, 2017, p. 3). Neste processo cognitivo tem-se o controle dos impulsos, organização, planejamento. Devido ao processo de maturação dessa área do cérebro precisa que o mesmo seja exposto a situação que possam desenvolver orientar e permitir que tentem fazer. Durante a adolescência há a oportunidade de consolidar aprendizado desde que ocorram os estímulos corretos e na hora certa. Os sistemas moduladores de projeções difusas, como o sistema dopaminérgico, têm como principal função modular a motivação e recompensa. Nesta fase há uma redução na circuitaria que ligam as vias dopaminérgicas com o núcleo accumbens o que justifica o comportamento com pré-disposição para consumo de drogas lícitas e ilícitas e aumenta em 03(três) vezes mais a situação de risco. (Papalia *et al.*, 2013)

A adolescência com TDAH

É característico nos adolescentes, situações de distração, alterações constantes no humor, devidos aos impactos das formações neurobiológicas e cognitivas, é indiscutível que um adolescente em grupo interage bem e se desenvolve de maneira satisfatória.

Porém alguns destes apresentam desvio na relação com os pares apresentando ocasiões de mentiras, enfrentamento de autoridades, como os professores e diretores escolares, não cumprir regras e rotinas inerentes ao ambiente escolar e usar de maneira indiscriminada drogas lícitas, como o álcool, e ilícitas como a maconha, cocaínas, etc. No entanto, nos jovens diagnosticados com TDAH ou com sintomas pouco evidenciados na infância tais comportamentos podem se agravar bastante devido a impulsividade e a pouco controle inibitório. Nesse sentido, Rotta *et al.* (2016, p.278) descreve da seguinte maneira:

Crianças, adolescentes e adultos jovens com TDAH têm alto risco para mau rendimento escolar; dificuldade de relacionamento; delinquência; acidente de automóvel; abuso de álcool e outras drogas; dificuldades profissionais. “Essas situações podem ser prevenidas ou melhoradas com o tratamento correto, enfocando, além do sintoma principal, as possíveis comorbidades.

Nesse sentido, vale salientar que o cérebro adolescente é extremamente sensível ao ambiente e as experiências que surgem dentro dela, se por ventura o ambiente familiar estiver desequilibrado isso irá se refletir nas demais áreas de atuação do adolescente dentre ela o ambiente escolar e a relação entre os pares. Portanto, os aspectos cognitivos e emocionais são indissociáveis no desenvolvimento saudável do adolescente. Nunes *et al.* (2021) no livro: “Entendendo o funcionamento do cérebro ao longo da vida” afirma que:

Para entendimento das habilidades e funções, evidentemente, pode-se discutir cognição “fria” e “quente” em separado; isso não significa que funcionam de forma isolada; são duas engrenagens de um mesmo mecanismo e que estão diretamente encaixadas, como a coroa e a catraca da bicicleta que, mesmo diferentes, são essenciais para o processo de desenvolvimento tenha desfechos mais positivos. (Nunes *et al.*, 2021, p.42)

Portanto, a cognição tem como conceito e engloba a memória, atenção, raciocínio, linguagem dentre outras funções. Os estudos têm como identificar como a criança memoriza as informações e através de seu repertório complexo armazena tais aprendizados. As funções executivas são importantíssimas para: regulação de comportamento, cumprimento de metas, processamento de informações importantes, resolução de problemas e flexibilidade a mudanças no ambiente com capacidade de alterações de estratégias. No cérebro adolescente, no entanto, esta área que se localiza no córtex pré-frontal está em maturação e é uma das áreas que se percebe maior prejuízo nos adolescentes com o TDAH “As funções executivas e as suas trajetórias de desenvolvimento têm início no primeiro ano de vida, mantém-se (se intensificando ao final dessa etapa da vida) até a fase adulta...” (Nunes *et al.*, 2021, p. 43). Além disso, todo o processo citado acima se refere ao intenso processo de mielinização cerebral que se encerra na fase adulta. Outro fator importante de ressaltar são as possíveis comorbidades associadas ao TDAH que podem impactar e agravar os sintomas e prejuízos existentes no sujeito, abaixo segue um quadro.

Tabela 1 - TDAH: comorbidades

- Transtorno de Aprendizagem
- Transtorno de Linguagem
- Epilepsia
- Transtorno Opositor Desafiante
- Transtorno de conduta
- Transtorno de ansiedade
- Transtorno de humor
- Tiques
- Enurese
- Abuso de substâncias

Fonte: Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar (Rotta *et al.*, 2016, p. 280).

Ambiente escolar e o adolescente com TDAH

No ambiente escolar, na criança e no adolescente, começa a relações interpessoais e começam a desenvolver habilidades de conduta e comportamento junto à sociedade como um todo, o comportamento adaptativo é solicitado e trazem regras de conduta, empatia e outras habilidades a ser desenvolvida por toda a vida. É na escola que se inicia de maneira prática e efetiva as funções de maturação intensa que localizado no córtex pré-frontal, porém alguns adolescentes, sobretudo, diagnosticados com TDAH possuem dificuldades consideráveis na escola nesta fase.

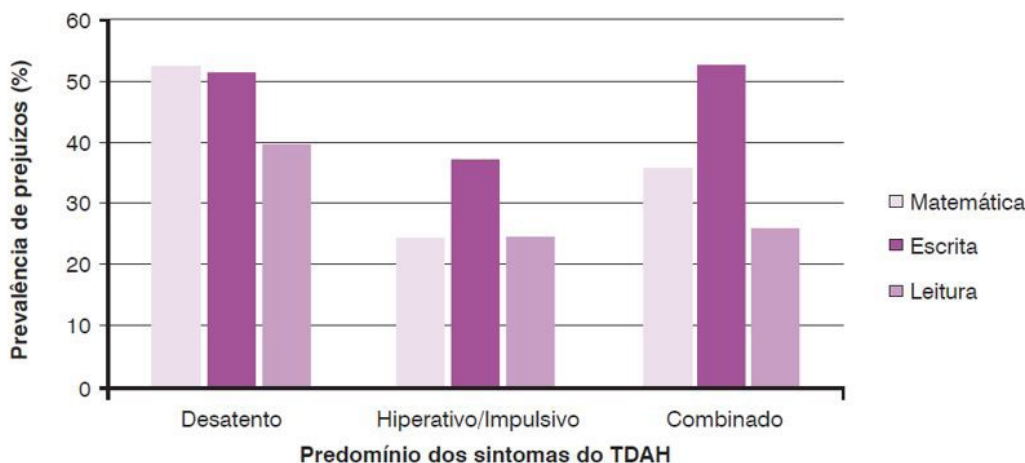
É constantemente chamado a atenção dos professores pela desatenção, ou por não esperar sua vez, atropelando as falas dos colegas e dos professores, quando o transtorno vem com morbidades como o transtorno de conduta (TC) e começam a obter alterações de comportamento de risco legal e de sua própria segurança. Há inclusive estudos que comprovam que a incidência de apresentar mau rendimento escolar também é considerável. Segundo Rotta *et al.* (2016, p.276) relata que:

O risco da criança de apresentar um mau rendimento escolar e dificuldades de relacionamento devido ao TDAH pode se transformar em delinquência no jovem e em risco de acidentes de automóveis, abuso de álcool ou drogas, além de dificuldades profissionais no adulto. No sexo feminino, há um predomínio de desatenção como expressão clínica, enquanto no homem são mais expressivas a hiperatividade e a impulsividade. Crianças com TDAH têm um risco aumentado de desenvolver outras síndromes disruptivas do comportamento. Estas podem ocorrer tanto na infância quanto na adolescência e na idade adulta, principalmente transtorno opositor desafiante e transtorno de conduta, bem como problemas acadêmicos, comportamento antissocial e de abuso de drogas.

Portanto, a importância da escola no desenvolvimento do adolescente é fundamental proporcionando ao aluno um ambiente salubre, acolhedor e de afetividade, principalmente no tratamento ao adolescente com TDAH. O ambiente escolar tem como função facilitar a comunicação e constante interação com a família do aluno e um desenvolvimento satisfatório nos casos de crianças de difícil manejo “o ambiente em que o adolescente vive deve ser propício para estabelecer laços afetivos positivos e interações entre os familiares, as pessoas de referência para o cuidado, educadores e as crianças/adolescentes” (Nunes *et al.*, 2021, p.44) Os problemas escolares são presença marcantes nos adolescentes devido a desatenção, impulsividade e hiperatividade, além de transtorno de aprendizagem associados.

Os problemas escolares costumam ser devidos não só aos três sintomas principais do TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade – como também aos resultados da associação com torpeza motora e falhas da noção do esquema corporal. No entanto, não raras vezes, estão associados com dislexia, disgrafia e discalculia, que são comorbidades neurológicas frequentes observadas no TDAH. (Rotta, *et al.*, 2016, p. 281)

Embora os procedimentos educacionais tragam a inclusão como fator importante na educação mundial, pouco se inclui a criança ou adolescente com TDAH nas intervenções de inclusão. No Brasil, não é diferente, pouco se faz para incluir nas políticas públicas e diretrizes da aprendizagem de forma mais aberta e direta. É evidente o baixo desempenho escolar quanto a associação ao transtorno, abaixo segue um quadro sobre esses índices:

Gráfico 1 – Prevalência de prejuízos e predominância de sintomas em TDAH.

Fonte: Pisacco e colaboradores (apud Rotta et al., 2016, p. 341).

No gráfico acima, mais de 50% dos desatentos possuem prevalência de prejuízos em matemática e escrita, já os hiperativos/ impulsivos e os combinados apresentam alto percentual de prevalência de prejuízo na escrita.

Estudo de Pisacco e colaboradores¹⁵ realizado em uma amostra de 257 sujeitos com TDAH. Verificou que 72,76% apresentaram baixos escores nos testes pedagógicos. A escrita também foi a área mais prejudicada (51,75%), seguida da matemática (40,86%) e da leitura (30,74%). Quanto à ocorrência simultânea de prejuízos em áreas distintas de aprendizagem, obteve-se 35,45% para a combinação escrita e matemática, 31,82% para a combinação escrita e leitura e 6,36% para a combinação matemática e leitura. (Rotta *et al.*, 2016, p. 341)

Dessa forma, quando a motivação e o fracasso escolar se instalam, promove uma evasão sem precedentes, sobretudo na adolescência, ocorrendo uma frustração inerente o sujeito com TDAH e tendências a delinquir. Estudos mais sofisticados na década de 90, usando escalas padronizadas, puderam medir de forma mais aprofundada e com pequena margem de erro, as possibilidades de uma criança TDAH com transtornos comportamentais disruptivos de delinquir na adolescência em comparação com crianças e adolescentes sem TDAH. A tabela abaixo descreve os percentuais que trazem essa prevalência.

Tabela 2 - Prevalência de Transtornos comportamentais disruptivos e sintomas.

Diagnóstico/ Sintoma	Hiperativos (%)	Normais (%)
Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade/ Impulsividade		
Agita-se muito	73,2	10,6
Tem dificuldade para permanecer sentado	60,2	3,0
Distrai-se facilmente	82,1	15,2
Tem dificuldade para esperar a vez	48,0	4,5
Responde precipitadamente	65,0	10,6
Tem dificuldade para seguir instruções	83,7	12,7
Tem dificuldade para manter a atenção	79,7	16,7
Muda de uma tarefa inacabada para outra	77,2	16,7
Tem dificuldade para brincar em silêncio	39,8	7,6
Fala excessivamente	43,9	6,1
Interrompe os outros	65,9	10,6
Parece não escutar	80,5	15,2

Perdem coisas necessárias as tarefas	62,6	12,1
Tem comportamentos fisicamente perigosos	37,4	3,0
Transtorno desafiador de oposição		
Discute com adultos	72,4	21,1
Desafia os pedidos dos adultos	55,3	9,1
Incomoda os outros deliberadamente	51,2	13,6
Culpa os outros pelos seus erros	65,9	16,7
Age de forma melindrosa e se irrita facilmente com os outros	70,7	19,7
Sente raiva ou ressentimento	50,4	10,6
É malevolente ou vingativo	21,1	0,0
Diz palavrões	40,7	6,1
Transtorno de Conduta		
Furtou sem confrontação	49,6	7,6
Fugiu de casa à noite (2 vezes)	4,9	3,0
Mentiu	48,8	4,5
Colocou fogo em casa deliberadamente	27,6	0,0
Cabulou aula	21,1	3,0
Arrombou Casa, prédio e carro	9,8	1,5
Destruiu propriedade alheia deliberadamente	21,1	4,5
Foi fisicamente cruel com animais	15,4	0,0
Forçou alguém a ter relações sexuais	5,7	0,0
Usou arma em uma briga	7,3	0,0
Teve brigas físicas	13,0	0,0
Furtou com confrontação	0,8	0,0
Foi fisicamente cruel com pessoas	14,6	0,0

Fonte: extraído do livro TDAH Manual para diagnóstico e tratamento 3ª edição, Barkley e colaboradores (2008) amostra realizada por Barkley & Fischer et al. (1990) com uma amostragem de 158 crianças sendo 81 delas tidas como normais em idade de 4 a 12 anos. As mesmas crianças foram recrutadas quando adolescentes para refazer o estudo, destas conseguiu-se um total de 123 adolescentes sendo 66 destas tidas “normais”. (Barkley et al., 2008, p. 268)

Além disso, pesquisas recentes apontam um elevado episódio de consumo de substâncias lícitas e ilícitas, principalmente a maconha. O que preocupa bastantes famílias e escolas, pois há uma grande investida em escolas para oferecer a droga a adolescentes que por curiosidade, natural a essa fase acabam por consumir e não conseguem se desvincular do vício, o que pode justificar pela comorbidade existente no TDAH por isso o diagnóstico diferencial ser muito importante para efetiva intervenção “O diagnóstico diferencial faz-se necessário ao TDAH, sobretudo nos transtorno opositor-desafiador, transtorno de conduta, transtorno bipolar e transtorno de ansiedade e depressão” (Rotta *et al.*, 2016, p. 296)

A avaliação neuropsicológica e TDAH na adolescência

A avaliação psicológica em TDAH é multifatorial e precisa analisar todos os ambientes ao qual o adolescente transita e convive rotineiramente. Por isso, uma análise psicossocial, ambiental e genético é importantíssimo para identificar os sintomas e dar os resultados desejados, outro componente que precisa ser levado em conta são os neurobiológicos, segundo Rotta *et al.* (2016) cita a importância do adolescente o seu comportamento adaptativo em responder de forma efetiva as exigências do meio ambiente

ao transita no dia a dia “As dificuldades neuropsicológicas que estão comumente associadas ao TDAH interferem no funcionamento do indivíduo, sobretudo na capacidade adaptativa de responder às demandas do meio”. (Rotta *et al.*, 2016, p. 287)

Além disso, estudos recentes associam fatores perinatais, com complicações associadas ao nascimento e pré-natal, são considerados e uso de álcool e tabaco pela mãe durante a gestação. O diagnóstico é predominantemente clínico e os testes psicológicos auxiliam nas análises cognitivas e de personalidade que traz um diagnóstico diferencial ao quadro. As intervenções e observações clínicas podem ser em escola, cotidiano familiar e convívio com os pares através de escalas e questionários estruturados para investigar melhor o comportamento adaptativo. “O processo de avaliação com TDAH obedece, de modo geral, aos passos normais de avaliação psicológica e neuropsicológica. No entanto, apresenta algumas peculiaridades específicas...” (Rotta *et al.*, 2016, p. 288) Destas peculiaridades específicas se destacam o manejo adequado do *setting* terapêutico, utilização de teste específicos neuropsicológicos e teste de personalidade.

Portanto, na avaliação é importante que o *setting* terapêutico seja adequado para efetuar para evitar muitos estímulos e possíveis elementos de desatenção. Realizar acordos com o paciente, sobretudo crianças, com relação ao tempo e duração das sessões, alterando as horas de brincar e de realizar os testes, o espaço seja previsível para evitar ansiedade e planejamento, assim evita fadigar a criança, pois irá requer um esforço cognitivo. Segundo Helena Kaeser e colaboradores (2016) relata a peculiaridade do paciente com TDAH a importância desses manejos para boa aderência no processo avaliativo

Estes manejos especiais fazem-se necessários na medida em que este paciente, muitas vezes, possui precárias condições de controle, e é intensa a presença de pressões da impulsividade e da afetividade na conduta e no rendimento. (Kaeser, 2016, p. 288)

Igualmente, é de suma importância a montagem da bateria de testes de forma diferenciada, além das escalas Weschlers de inteligências (WISC-IV) outros testes grafo motores, testes de personalidade e escalas específicas para TDAH para investigar os comportamentos adaptativos nos vários ambientes que circula da criança e adolescentes como em casa, na escola e na clínica. No Brasil, os testes mais utilizados na avaliação de TDAH são:

- Escalas Wechsler de inteligência, nas suas versões para crianças em idade escolar e adolescentes¹¹ e para adultos;
- Testes grafo motores: Bender, Figura complexa de Rey, Teste da figura humana;
- Testes neuropsicológicos específicos para TDAH: Continuous Performance Test*- CPT II;* Stroop Test;^{19,20}
- Wisconsin Card Sorting Test – WCST;
- Testes de personalidade: teste de Rorschach (Sistema Exner, 1993), testes de apercepção temática, como o TAT,²³ para adolescentes e adultos; CAT-A e CAT-H,²⁴ para crianças; teste das fábulas de Düss, para crianças. (Kaeser, 2016, p. 288).

No entanto, as baterias de testes podem variar de profissional para profissional e alguns incluem para avaliação de personalidade as Pirâmides coloridas Pfister e HTP (*House Tree Person*), dentre outros instrumentos que irão sendo inseridos, de acordo com faixa etária avaliada e padronizações disponíveis e autorizadas, com o intuito de melhorar os achados na investigação, como a clínica é sempre soberana e preciso ter um raciocínio clínico apurado e que possam compor todo o repertório da avaliação para poder direcionar da maneira correta as intervenções e tratamentos no futuro. O teste de inteligência tem

como ponto fundamental identificar se as funções cognitivas psicológicas e as inteligências cristalizadas e fluidas estão estabelecidas, além de ter como função principal nos casos dos pacientes com TDAH descartar a possibilidade de Deficiência intelectual (DI) síndrome bastante comorbidade aos casos de TDAH. Kaeser e colaboradores (2016) relatam que os subtestes das escalas Weschesler trazem inclusive alguns resultados alterados:

O paciente com TDAH tende a apresentar desempenhos discrepantes nos subtestes da escala Wechsler. Alguns deles encontram-se alterados e outros não. Seguem-se as características e/ou alterações que podem ser encontradas em cada subteste. (Kaeser, 2016, p. 290)

Nos subtestes de índice de compreensão verbal destas escalas o item semelhanças não trazem alterações significativas para o paciente com TDAH, mas podem nos dar pistas de uma possível comorbidade com depressão, já os vocabulários também não ocorrem alteração e nos dá uma boa indicação da inteligência e aliados ao subteste dos cubos traz resultados de inteligência geral. (Kaeser *et al.*, 2016, p.290) Kaeser (2016) afirma que o subteste de compreensão pode dar alguns índices específicos aos TDAH-HI e TDAH –C. Os subtestes informações e raciocínio de palavras geralmente nos pacientes com TDAH não apresentam alteração:

Geralmente, apresenta-se diminuída nos pacientes com TDAH-HI e TDAH-C, na medida em que eles tendem a fornecer respostas imaturas e impulsivas e com pobre juízo crítico (p. ex., na questão “*O que deverias fazer se um menino (a) bem menor começasse a brigar contigo?*”, um menino de 10 anos com TDAH-HI respondeu: “*eu dava um soco nele pra não se meter comigo*”[sic.]); (Kaeser *et al.*, 2016, p. 290)

Os subtestes de memória operacional normalmente aparecem diminuídos de desempenho, pois requer velocidade de processamento e atenção combinados. Destaque para o subteste aritmética que Kaeser (2016) demonstra um exemplo:

Por meio da análise qualitativa das respostas a este subteste, também se observam erros atencionais (p. ex., ao ser solicitado a contar o número de árvores desenhadas em uma fileira, uma menina de sete anos com diagnóstico de TDAH-D respondeu: “11” [são 10 árvores]. Ao mesmo tempo, esta mesma menina resolveu acertadamente problemas mais complexos para a sua idade, como: “*Três carros param em um estacionamento que já está com 12 carros. Quantos carros estão parados no estacionamento?*”. (Kaeser *et al.*, 2016, p. 290)

Por fim, os subteste e intertestes da escala de inteligência são observados baixo desempenho. Estudo recente das escalas de inteligência foi identificado em uma amostragem de 704 crianças com TDAH que o índice de velocidade de processamento e memória de trabalho estava bem rebaixado em torno de 88% destas crianças apresentaram esse déficit, esse percentil bem significativo confirma como as áreas relativas ao córtex pré-frontal e funções executivas são prejudicadas. (Rotta *et al.*, 2016, p. 290). Embora os pacientes consigam bons índices nos construtos de inteligência, ficando até acima da média, as tarefas que requer maior rapidez na execução visuomotora e que combine a atenção concentrada os pacientes falham consideravelmente, pois esbarram na baixa habilidade em manter a atenção sustentada e o controle inibitório, ações necessárias para executar a tarefa e que os pacientes com TDAH são disfuncionais. Rotta e colaboradores (2016) cita um exemplo nos subtestes em dígitos e códigos, em que requer velocidade de processamento na execução da tarefa dos pacientes com TDAH:

A análise de desempenho Inter testes sugere que os subtestes mais prejudicados no TDAH são Dígitos e Código. 28 Seguem-se escores baixos nos subtestes Aritmética, Letras e números, Procura de símbolos e Cancelamento, devido a falhas na concentração da atenção, na memória operante e na capacidade de inibição. Nestes pacientes, também se observam dificuldades na capacidade de julgamento, impulsividade e falhas de planejamento, o que se percebe nos subtestes Compreensão (WISC--IV)¹¹ e completar figuras (WISC-III), 12 respectivamente. (Rotta *et al.*, 2016, p. 290)

Contudo, não se podem considerar apenas as investigações que tange o cognitivo, mas sim as alterações ambientais que propiciam agravamento ou retraimento da evolução do TDAH no adolescente. Avaliar os comportamentos adaptativos é fundamental para identificar e planejar intervenções futuras nas áreas rotineiras, sobretudo na escolar. Um dos instrumentos que vem sendo utilizados por alguns profissionais, apenas como análise qualitativa, é o Vineland 3ª edição, é uma escala respondida pelos pais/cuidadores e professores mapeamento os comportamentos do paciente com hipótese em TDAH, no seu cotidiano para reforçar as conclusões dos testes e fortalecer a hipótese diagnóstica investigada, no entanto, o instrumento ainda não tem padronização no Brasil, sendo usado mais como observação qualitativa, podendo auxiliar no olhar clínico do neuropsicólogo, não podendo ser usado para fins quantitativo. Barkley e colaboradores (2008) citam a importância de investigar os comportamentos adaptativos nas várias áreas do cotidiano do paciente com TDAH, pois esses comportamentos exigem do adolescente funcionalidade nas questões pessoais e sociais.

Vários estudos documentaram a redução geral no funcionamento adaptativo em crianças com TDAH, em comparação com crianças saudáveis ou outros grupos de crianças usadas como controle (Barkley, Fischer, Edelbrock e Smallish, 1990; Greene *et al.*, 1996; Roizen, Blondis, Irwin e Stein, 1994; Stein, Szumowski, Blondis e Roizen, 1995). Esses estudos mostram que crianças com TDAH muitas vezes atuam na faixa média baixa a inferior de funcionamento adaptativo, apesar de geralmente terem nível médio de inteligência. (Barkley *et al.*, 2008, p.135)

Outro fator importante na análise diferencial do adolescente com TDAH é a administração e controle do tempo, muitos pacientes com TDAH possuem muita dificuldade em organizar o tempo e não conseguem mensurar de forma realística o tempo nos ambientes naturais. A memória de trabalho trabalha a questão do planejamento e por vezes calcula a estimativa de conclusão da execução de uma tarefa específica que requer controle para entrega em um determinado prazo. Atividades escolares que são demandas esse controle, são procrastinadas até o último minuto julgando dar tempo de realizar a atividade, o que causa angústia aos pacientes e ansiedades já que ao se aproximar do prazo se desdobram em entregar na data estipulada, mas com baixa qualidade da atividade.

Além disso, a autorregulação da emoção é bastante prejudicada nos pacientes com TDAH “A irritabilidade, a hostilidade, a excitabilidade e a hipersensibilidade emocional geral para com outras pessoas são descritas com frequência na literatura clínica sobre o TDAH (ver Barkley, 1990; Still, 1902)” (Barkley *et al.*, 2008, p. 159). O pode reforçar a demanda crescente em adolescentes com comportamentos inadequados no ambiente escolar. É na escola que a criança inicia os comportamentos que requer responsabilidade, planejamento e interação social com os pares. Na fase adolescente isso se intensifica já que inicia os estudos e preparos que envolvem a preparação para escolha profissional no futuro e assumir compromissos de adultos. Estudos apresentados por Barkley (2008) descrevem achados sobre a autorregulação emocional relacionados a feedbacks e autocontrole com os pares:

Rosenbaum e Baker (1984) também relataram que crianças com TDAH expressaram mais afeto negativo durante um teste de aprendizagem de conceitos envolvendo feedback negativo independente. Cole Zahn-Waxler e Smith (1994) verificaram que os níveis de afeto negativo apresentaram correlação positiva e significativa com os sintomas e o risco de TDAH, mas apenas para os meninos, sendo observado o oposto para as meninas. Essas observações clínicas e algumas pesquisas sugerem que o autocontrole emocional pode ser problemático para crianças com TDAH, em particular no que diz respeito à expressão de emoções negativas. (Barkley *et al.*, 2008, p. 159)

Nesse sentido, os testes neuropsicológicos são fundamentais para investigar possíveis disfunções no funcionamento cognitivo no Sistema Nervoso Central associado a prejuízos comportamental e emocional do paciente. Malloy-Diniz afirma sobre o exame neuropsicológico que “é um dos mais importantes exames complementares na prática clínica do profissional que lida com comportamento e cognição.” (Malloy-Diniz *et al.*, 2016, p.33). Sendo bastante demandado nas áreas da educação e da saúde, vem recentemente requisitado para questões jurídicas e forenses nos casos em que a relação do mau comportamento está ligada a possíveis lesões do córtex pré-frontal. Além disso, não só as escalas cognitivas são apresentadas como também o funcionamento emocional no que se refere à personalidade, que podem trazer resultados de comorbidades desse tipo de transtornos. Identificando os achados necessários a intervenção vale salientar a participação da escola neste processo já que o adolescente permanece mais tempo nas atividades escolares do que em rotina familiar, no entanto esse ambiente não deve ser excluído e sim conjunto de pais professores e profissionais de saúde nas intervenções para autonomia e qualidade de vida do adolescente. Apesar de ser inerente a fase adolescente às situações de risco de vida a si e aos pares, imprudência e impulsividade são bastante determinantes de como essa síndrome pode potencializar as ações de má conduta na escola trazendo prejuízos, por vezes, irreparáveis e ser extensiva a vida adulta. Por essa razão as análises criteriosas com instrumentos comprovados e eficientes com estudos científicos e longitudinais fomentando ainda mais as evidências do transtorno ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, conclui-se que a presença da comorbidade dos transtornos de comportamentos disruptivos podem sim afetar significativamente o desempenho do adolescente além do comportamento de perversão para gratificação inerente ao paciente com TDAH pode evoluir a má conduta no ambiente escolar e que uma intervenção precoce nas escolas é fundamental para identificar os sintomas e prejuízos funcionais do aluno e intervir de maneira assertiva, sobretudo no sistema familiar além da inclusão escolar. Portanto, o exame neuropsicológico possibilita a família e o contexto educacional com ferramentas eficientes para desenvolver intervenções efetivas nas tentativas de auxiliar o adolescente a conciliar o desempenho escolar com as relações afetivas e sociais, prevenindo evasão escolar e comportamento severos que possam causar danos na vida funcional do adolescente e perseverar até a vida adulta. Outro fator de suma importância é a inserção de políticas públicas eficientes e fiscais nos casos de pacientes com TDAH em ambiente escolar é de suma importância, pois já se comprova em estudos recentes que condição precária do ambiente psicossocial e insalubre, agrava consideravelmente os casos de reincidência em comportamentos de risco no adolescente com TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: (DSM-V). 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013

BARKLEY, R.A. *et al.* (Org) Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, A. P.; NASCIMENTO, E. EPF- TDAH: Escala de Prejuízos Funcionais – TDAH. São Paulo: Ed. Hogrefe, 2016.

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* (Org) Neuropsicologia: aplicações clínicas, Porto Alegre: Artmed, 2016.

NUNES, M. L. *et al.* (Org) Entendendo o funcionamento do cérebro ao longo da vida, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2021.

PAPALIA, D. E *et al.* Desenvolvimento Humano, 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ROTTA, N. T; *et al.* (Org) Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Influência da saúde mental no processo de aprendizagem de adolescentes

Wesley Rocha da Silva

Graduado em Psicologia. Especialista em: Neuropsicologia - Faveni, Tecnologias da Educação – Senai e Psicologia da Educação.- Faveni. Psicólogo Educacional. Mentor Digital. Instrutor de formação.- Senai Psicólogo clínico. Docente de graduação e pós-graduação

Ana Paula Dias dos Santos Moraes

Graduada em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Del Sol, Paraguai.

Danielle Yasmim da Silva Fonseca

Licenciada em Pedagogia FACEN, Especialista em Neuroeducação - FAEL Mestranda em Ciências da Educação - Universidad Del Sol/ ESL. Professora nos municípios de São Gonçalo do Amarante/RN e Macaíba/RN. Anos Iniciais- Fundamental I

Juliana Sarquiz Grespan

Graduada em Pedagogia. Especialista em: Educação Inclusiva com ênfase em Gestão e Atendimento Educacional Especializado- Faveni. Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Del Sol, Paraguai. Professora dos Anos Iniciais, da rede municipal de ensino de São Gonçalo/RN

Margarida Maurício da Silva Sousa

Graduada em Pedagogia. Especialista em: Educação Inclusiva com ênfase em Gestão e Atendimento Educacional Especializado- Faveni. Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Del Sol, Paraguai. Professora dos Anos Iniciais, da rede municipal de ensino de São Gonçalo/RN

Margarida Lanusa Pedrosa Maniçoba

Graduação em Administração de Empresa, direito e psicologia. Profissional Liberal

Francisca Jamile Lopes de Azevedo

Licenciada em Letras na UnP e em Pedagogia na UVA. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais na Faculdade Maurício de Nassau. Professora na Educação Infantil no município de São Gonçalo do Amarante RN

Érika Melo Martins Viana

Licenciada em Letras: Português e Literatura Portuguesa e Bacharel em Serviço Social. Especialização em Gestão de Pessoas

Ryênnison Souza da Silva

Licenciado em Pedagogia-FACEN - Natal /RN. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais - Faculdade Futura. Mestrando em Ciências da Educação - Universidad Del Sol/ ESL. Professor de Educação Infantil no município de São Gonçalo do Amarante/RN

Kylsse Alves da Silva

Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena /UVA. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UVA. Mestranda em Ciências da Educação - Universidad Del Sol/ ESL. Professora Anos Iniciais- Fundamental I e na gestão da Escola Estadual Vale do Pitimbu

RESUMO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a aquisição e integração de informações e habilidades ao longo do tempo, na fase da adolescência há vários fatores que podem afetar esse processo. Dessa forma, este estudo apresenta uma revisão bibliográfica que investiga a influência da saúde mental no processo de aprendizagem de adolescentes. Através da análise de estudos recentes, são examinados os efeitos da saúde



mental na capacidade de concentração, compreensão do conteúdo escolar e desempenho acadêmico dos adolescentes. Observa-se que problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, podem afetar negativamente a aquisição de conhecimento, a memória e a tomada de decisão dos adolescentes. Além disso, a saúde mental dos adolescentes está diretamente relacionada à qualidade de suas interações sociais e comunicação eficaz. A promoção da saúde mental emerge como uma estratégia fundamental para melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos adolescentes. A implementação de programas de prevenção e promoção da saúde mental, bem como o envolvimento de professores e profissionais de saúde mental, são cruciais para alcançar esse objetivo.

Palavras-chave: saúde mental. processo de aprendizagem. adolescentes. desempenho acadêmico. prevenção.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a aquisição e integração de informações e habilidades nova ao longo do tempo. Desde a antiguidade, filósofos e cientistas têm debatido sobre suas causas e mecanismos. Ao longo do século XX, vários modelos teóricos foram propostos para explicar o processo de aprendizagem, incluindo teorias behavioristas, cognitivistas e neurocientíficas.

A teoria behaviorista, desenvolvida por B.F. Skinner, sugere que a aprendizagem é resultado da associação entre estímulos e respostas, ou seja, ocorre através da repetição de comportamentos condicionados (Skinner, 1953). Já a teoria cognitivista, representada por Piaget, enfatiza o papel da atividade mental na aprendizagem, como a construção de esquemas mentais que permitem a organização e integração de informações novas (Piaget, 1952).

Mais recentemente, a neurociência tem fornecido evidências de que o processo de aprendizagem envolve mudanças na estrutura e função das redes neurais (Kandel, 2001). Estudos utilizando técnicas como a ressonância magnética funcional e a tomografia por emissão de pósitrons têm mostrado que a aprendizagem é acompanhada por mudanças na atividade e conectividade neuronal (Takashima *et al.*, 2009).

O processo de aprendizagem é influenciado por uma série de fatores, incluindo aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Estes fatores podem afetar a capacidade de uma pessoa para adquirir, processar e reter informações.

Por exemplo, a genética desempenha um papel importante na velocidade de processamento de informações, enquanto a motivação e a atenção são fatores psicológicos que afetam a capacidade de aprendizagem. Além disso, o ambiente socioeconômico e cultural também pode ter um impacto significativo na aprendizagem, especialmente quando se trata de acesso a recursos educacionais e oportunidades de aprendizagem.

Estudos têm apontado para a importância de considerar estes fatores ao projetar programas de ensino eficazes. Por exemplo, uma revisão sistemática publicada em "*Educational Psychologist*" (Woolf e Winn, 2009) destacou a importância de levar em conta a motivação dos alunos e o contexto cultural ao projetar programas de ensino eficazes. Outro

estudo publicado em “*Psychology in the Schools*” (Finn, 1989) encontrou uma correlação positiva entre o ambiente socioeconômico e o desempenho escolar.

O processo de aprendizagem é afetado por uma ampla gama de fatores, e muitos pesquisadores brasileiros têm investigado esses fatores para entender melhor como ocorre o processo de aprendizagem. A pesquisa de Vasconcelos (2012) destaca a importância de considerar as características individuais dos estudantes ao projetar programas de ensino eficazes. E, por fim, a pesquisa de Costa *et al.* (2022) destaca a importância do ambiente físico da sala de aula e da metodologia de ensino para o processo de aprendizagem eficaz. Estes estudos sugerem que a compreensão dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem é fundamental para maximizar a eficácia do ensino e atender às necessidades de cada estudante.

A saúde mental é um fator importante que influencia o processo de aprendizagem. De acordo com a pesquisa de Silva *et al.* (2011), estudantes com problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, podem enfrentar dificuldades para se concentrar na sala de aula e retenção de informações. Além disso, a pesquisa de Vasconcelos (2012) destaca a importância de se considerar o bem-estar emocional dos estudantes na hora de projetar programas de ensino eficazes.

A importância da saúde mental no processo de aprendizagem é reconhecida internacionalmente também. De acordo com a pesquisa de Smith (2017), estudantes com boa saúde mental tendem a ter uma maior motivação e envolvimento em atividades de aprendizagem, resultando em melhores resultados escolares. Além disso, a pesquisa de Jones (2013) destaca a importância de se oferecer apoio e recursos para garantir a saúde mental dos estudantes, o que pode melhorar a sua capacidade de aprender e ajustar-se à escola.

A saúde mental é um aspecto importante da saúde geral e desempenha um papel fundamental na qualidade de vida de uma pessoa. De acordo com a pesquisa de Smith (2017), a saúde mental está relacionada a vários fatores, incluindo o bem-estar emocional, a capacidade de lidar com o estresse e o funcionamento social e profissional.

Além disso, a pesquisa de Jones (2013) destaca a importância de se prevenir e tratar problemas de saúde mental. A saúde mental é afetada por uma série de fatores, incluindo fatores biológicos, psicológicos e sociais. A identificação precoce de problemas de saúde mental e o acesso a tratamento adequado podem ajudar a prevenir complicações graves e melhorar a qualidade de vida da pessoa.

A pesquisa de Wilson (2019) também enfatiza a importância da conscientização e destigmatização da saúde mental. A saúde mental é uma questão importante que afeta a maioria das pessoas em algum momento da vida e é importante que sejam fornecidos recursos e apoio adequados para garantir a saúde mental de todos.

No Brasil, a pesquisa de Silva *et al.* (2020) destaca a importância da saúde mental na vida dos brasileiros e o papel que as políticas públicas de saúde mental desempenham no acesso a tratamento adequado. Além disso, a pesquisa de Oliveira (2021) enfatiza a importância de se investir na prevenção de problemas de saúde mental e na conscientização da população sobre a importância da saúde mental.

A saúde mental é crucial para o sucesso escolar dos adolescentes e pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem. Pesquisas apontam que problemas de saúde mental podem afetar a concentração, compreensão do conteúdo escolar e habilidades sociais, prejudicando o desempenho escolar. Portanto, é importante destacar a importância da saúde mental na vida dos adolescentes e fornecer recursos adequados para garantir seu bem-estar e sucesso acadêmico.

O período da adolescência é amplamente estudado pela psicologia e outras áreas da saúde e bem-estar, com muitos pesquisadores explorando as complexas mudanças que ocorrem durante esse período. Algumas referências importantes nesse campo incluem o trabalho de Erik Erikson sobre a identidade adolescente, Erikson (1968), o modelo de desenvolvimento de Jean Piaget sobre o pensamento adolescente (1932) e a teoria do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg sobre a moralidade, Kohlberg (1981).

Outros estudos têm explorado a influência da família, dos amigos e da cultura na formação da identidade e desenvolvimento dos adolescentes, incluindo o trabalho de Urie Bronfenbrenner sobre o contexto sócio-ambiental, Bronfenbrenner (1977) e o estudo de David Elkind sobre o pensamento egocêntrico dos adolescentes, Elkind (1967). Além disso, a neurociência tem fornecido importantes informações sobre o desenvolvimento do cérebro durante a adolescência e como isso pode afetar o comportamento e as decisões dos adolescentes (Nelson *et al.*, 2005).

Este estudo tem como objetivo analisar a influência da saúde mental no processo de aprendizagem de adolescentes. Para isso, são examinados os efeitos da saúde mental na capacidade de concentração e compreensão do conteúdo escolar, bem como a importância da saúde mental para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e a comunicação eficaz.

Além disso, são investigadas as consequências negativas que problemas de saúde mental podem ter no desempenho escolar e sucesso futuro dos adolescentes. O artigo também busca identificar recursos e estratégias para apoiar a saúde mental e o sucesso acadêmico de adolescentes, a fim de promover a conscientização sobre a importância da saúde mental na vida dos adolescentes e o impacto que pode ter no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente estudo se trata de uma revisão bibliográfica, que é um estudo que tem como objetivo analisar e sintetizar a literatura existente sobre um determinado tema ou assunto, de forma a identificar as principais tendências, lacunas e conclusões na área. Essa revisão pode ser realizada de forma sistemática ou não, e seu propósito é ajudar na construção do conhecimento e na formulação de hipóteses para futuras pesquisas.

Algumas fontes de referências para uma revisão bibliográfica incluem artigos científicos, livros, dissertações, teses e outros tipos de materiais relevantes para o tema em questão. As referências utilizadas devem ser selecionadas criteriosamente, considerando fatores como relevância, atualidade, confiabilidade e validade dos estudos. É importante

também seguir as normas da ABNT para a apresentação da revisão bibliográfica, incluindo a formatação das citações e a utilização de referências corretas.

De acordo com Vasconcelos (2012), uma revisão bibliográfica bem realizada “permite ao pesquisador conhecer o estado da arte de uma determinada área de estudo, evitando o reinventar da roda, o desperdício de tempo e recursos, além de possibilitar a identificação de lacunas no conhecimento e a formulação de hipóteses para futuras pesquisas.”

Este estudo teve como objetivo identificar as tendências atuais em áreas como medicina, psicologia, educação e ciência da informação. Para isso, foram realizadas buscas em diversas bases de dados, incluindo *PubMed*, *PsycINFO*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scopus* e *Scielo*. A pesquisa foi conduzida por meio de termos relacionados ao tema de interesse e os resultados foram analisados para identificar as tendências atuais nas áreas em questão.

Além dos termos já mencionados, também foram incluídos na pesquisa descritores relacionados à saúde mental, processo de aprendizagem e adolescentes, de forma a obter uma visão mais ampla das tendências atuais nessas áreas. Foram utilizados termos como “saúde mental”, “transtornos mentais”, “aprendizagem”, “processo de aprendizagem”, “adolescentes”, “desenvolvimento adolescente”, “educação” e “inovação educacional”. A inclusão desses descritores permitiu a identificação de estudos que exploram a relação entre saúde mental e processo de aprendizagem em adolescentes, bem como as inovações educacionais voltadas para a promoção da saúde mental nessa faixa etária. A análise dos resultados revelou uma crescente preocupação com a saúde mental de adolescentes e a importância do processo de aprendizagem para sua promoção. Além disso, foi possível identificar a adoção de novas abordagens pedagógicas e tecnológicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em adolescentes.

DISCUSSÕES

Estudos têm evidenciado que problemas de saúde mental podem afetar negativamente o desempenho acadêmico dos adolescentes, como aquisição de conhecimento, memória, concentração, organização de tarefas, tomada de decisão e resolução de problemas (Bakhla; Sinha; Sharan, 2017). Por exemplo, adolescentes com transtorno de ansiedade podem ter dificuldade em concentrar-se na aula e processar as informações apresentadas. Adolescentes com depressão podem ter falta de motivação e energia para realizar tarefas escolares. Já adolescentes com TDAH podem ter dificuldades em manter o foco e organizar-se para realizar as tarefas.

Além disso, a saúde mental dos adolescentes também tem sido relacionada à sua participação e envolvimento em atividades escolares. Adolescentes com problemas de saúde mental podem apresentar menor engajamento em atividades escolares, menor participação em discussões em sala de aula e menor interação com seus colegas e professores (Bakhla, Sinha; Sharan, 2017).

A promoção da saúde mental tem se mostrado uma estratégia importante para melhorar o desempenho acadêmico dos adolescentes e sua qualidade de vida em geral. O

envolvimento de professores e profissionais da saúde mental no contexto escolar pode ser fundamental para identificar problemas de saúde mental em adolescentes e encaminhá-los para o tratamento adequado. Além disso, programas de prevenção e promoção da saúde mental, como treinamentos em habilidades sociais, meditação e atividades físicas, podem ajudar a melhorar a saúde mental dos adolescentes e, conseqüentemente, sua performance escolar (Bakhla, Sinha; Sharan, 2017; Fornari *et al.*, 2019).

Moreno, Rivera & Ramos (2016) destacam que a ansiedade e o estresse podem levar à procrastinação, o que prejudica o aprendizado e a realização de tarefas. Já Hysenbegasi *et al.* (2005) relatam que a depressão pode estar associada a um menor desempenho acadêmico, além de problemas de comportamento e interação social.

Por outro lado, estudos como o de Kwan; Wong (2015) apontam que a promoção da saúde mental pode trazer benefícios significativos para o desempenho acadêmico dos adolescentes. Segundo os autores, programas de intervenção com enfoque em habilidades sociais e resolução de conflitos podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais positiva em relação à escola e ao aprendizado.

Ainda assim, é importante destacar que a relação entre a saúde mental e o desempenho acadêmico dos adolescentes não é unidirecional. Ou seja, assim como problemas de saúde mental podem afetar negativamente o desempenho acadêmico, o desempenho acadêmico também pode afetar a saúde mental dos adolescentes. Por exemplo, a pressão por notas altas e o medo de fracasso podem levar à ansiedade e estresse, o que pode prejudicar ainda mais o desempenho acadêmico e a saúde mental dos adolescentes.

Portanto, é fundamental que a promoção da saúde mental dos adolescentes seja considerada como uma parte integrante do processo educacional. Os resultados de pesquisas indicam que a saúde mental e o desempenho acadêmico estão interligados, e que um ambiente escolar positivo e de apoio pode melhorar o bem-estar mental dos adolescentes e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (Roeser *et al.*, 2013). É necessário que escolas, educadores e pais trabalhem juntos para criar um ambiente de apoio e incentivo, que ajude os adolescentes a lidarem com os desafios do processo de aprendizagem.

Santos *et al.* (2016), que evidenciou a relação entre transtornos mentais e dificuldades no desempenho acadêmico. De acordo com os autores, adolescentes com sintomas de ansiedade e depressão apresentam maior dificuldade em tarefas escolares, como a resolução de problemas matemáticos e a compreensão de textos.

Outra pesquisa brasileira relevante sobre o tema é a de Bragagnolo; Zuchinali; Zimmermann (2018), que investigou a associação entre fatores de risco psicossociais e o desempenho acadêmico de adolescentes. Os resultados indicaram que adolescentes expostos a fatores de risco, como violência doméstica e bullying, apresentaram desempenho acadêmico abaixo da média, além de sintomas de ansiedade e depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada sobre a relação entre saúde mental e desempenho acadêmico de adolescentes evidencia que esses aspectos estão interligados de maneira complexa e bidirecional. Problemas de saúde mental, como transtornos de ansiedade, depressão e TDAH, podem afetar negativamente o desempenho acadêmico dos adolescentes, prejudicando a aquisição de conhecimento, a memória, a concentração, a organização de tarefas, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Além disso, a saúde mental dos adolescentes também pode influenciar sua participação e envolvimento em atividades escolares, o que pode levar a um menor engajamento em atividades, menor participação em discussões em sala de aula e menor interação com colegas e professores.

Por outro lado, a promoção da saúde mental dos adolescentes pode trazer benefícios significativos para o desempenho acadêmico. Programas de intervenção com enfoque em habilidades sociais e resolução de conflitos, por exemplo, podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais positiva em relação à escola e ao aprendizado.

É importante destacar que a relação entre a saúde mental e o desempenho acadêmico dos adolescentes não é unidirecional. O desempenho acadêmico também pode afetar a saúde mental dos adolescentes, especialmente quando há pressão por notas altas e medo de fracasso, o que pode levar a ansiedade e estresse.

A partir dos resultados apresentados nesta revisão bibliográfica, é possível concluir que a promoção da saúde mental deve ser considerada como uma parte integrante do processo educacional. É necessário que escolas, educadores e pais trabalhem juntos para criar um ambiente de apoio e incentivo, que ajude os adolescentes a lidarem com os desafios do processo de aprendizagem. A identificação precoce de problemas de saúde mental em adolescentes e o encaminhamento para o tratamento adequado também são fundamentais. Além disso, programas de prevenção e promoção da saúde mental, como treinamentos em habilidades sociais, meditação e atividades físicas, podem ajudar a melhorar a saúde mental dos adolescentes e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico e qualidade de vida em geral.

REFERÊNCIAS

- BAKHLA, A. K; SINHA, P; SHARAN, R. Association of anxiety with academic performance among medical students: A cross-sectional study using the State-Trait Anxiety Inventory, Medical Student Version. *Indian Journal of Psychiatry*, v.59, n.1, p.56–60. 2017
- BRAGAGNOLO, L. A., ZUCHINALI, P., & ZIMMERMANN, P. R. Association between psychosocial risk factors and academic performance of Brazilian adolescents: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, v.18, n.1, p. 1–9. 2018.
- BRONFENBRENNER, U. Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, v.32, n.7, p.513-531. 1977.
- COSTA JÚNIOR, J. F.; AMARAL, M. O uso das metodologias ativas de aprendizagem como ferramenta de apoio no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Pesquisa & Educação*

- à Distância, Nº 28, p. 1-23, 2022. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path%5B%5D=11016>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ELKIND, D. Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, v.38, n.4, p.1025-1034. 1967
- ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company, 1968.
- FINN, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v.59, .n.2, p.117-142. 1989.
- FORNARI, M; *et al.* Transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros e sua associação com fatores sociodemográficos e estilo de vida: uma revisão sistemática. *Revista de Saúde Pública*, n.53, p.1-13. 2019.
- HYSENBEGASI, A., HASS, S. L., & ROWLAND, C. R. The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, v.8. n.3, p.145–151. 2005.
- JONES, P. B. Adult mental health disorders and their age at onset. *The British Journal of Psychiatry. Supplement*, v.54, p.5–10, 2013.
- KANDEL, E. R. The molecular biology of memory storage: a dialogue between genes and synapses. *Science*, v.294, n.5544, p.1030-1038. 2001.
- KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development, Volume I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, 1981.
- KWAN, Y. K.; WONG, P. W. C. Promoting positive development and academic achievement of ethnic minority students through social skills and problem-solving training. *Children and Youth Services Review*, n.51, p.55–64. 2015.
- MORENO, J. A; RIVERA, J; RAMOS, P. Academic procrastination and academic achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, n.7, p.1–10. 2016
- NELSON, E. E; *et al.* The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, v.35, n.2, p.163-174. 2005.
- PIAGET, J. *The Moral Judgment of the Child*. Kegan Paul, 1932.
- PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1952.
- ROESER, R. W; *et al.* Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, v.105, n.3, p.787–804. 2013.
- SANTOS, A. R. A *et al.* Prevalence and associated factors of depression and anxiety among nursing students in the clinical period. Brasília: [s.n], 2016.
- SILVA A. A, *et al.* Prevalence of non-communicable diseases in Brazilian children: follow-up at school age of two Brazilian birth cohorts of the 1990's. *BMC Public Health*, v.11, p. 486, 2011.
- SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

SMITH, A.P; SMITH, H. N. Um breve questionário para medir o bem-estar no trabalho (Short-SWELL) e para examinar a interação entre o funcionário e a organização. In: R. CHARLES,R; WILKINSON, J. (Eds.), Ergonomia Contemporânea e Fatores Humanos 2017. Brasília: Instituto Chartered de Ergonomia e Fatores Humanos, 2017. pp. 200-205

TAKASHIMA, A. *et al.* Neuronal basis of memory formation: insights from imaging studies in humans. *Reviews in the Neurosciences*, v.20, n.4, p.201-214. 2009.

VASCONCELOS, E. C. Revisão de Literatura: um enfoque conceitual. In CALIL, J. C. (Org.), *Gestão da pesquisa científica e tecnológica* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. p. 11-31.

WILSON, T. *Courtroom Psychology during Criminal Trials and its Therapeutic Role on Victims and Offenders*. Ney York: Walden University, 2019

WOOLF, B; WINN, B. Student motivation: A review of the literature. *Educational Psychologist*, v.44, n.4, 2009 p.189-202.

A importância do desenho na educação infantil

Elisabeth Spadini

Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (UNADES/PY)

Licelio Allan Castro de Souza

Graduado em Pedagogia. Especialista em políticas públicas e educacionais. Mestre e Doutorando em ciências da educação

Ana Claudia da Silva

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil cursando pós em psicopedagogia Professora Educação Infantil e ensino fundamental

Anilda Dantas da Silva

Graduação em Pedagogia pela UVA Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização pelo ISEP Atuação profissional: Professor na Educação Infantil

Flávia Lúcia Sales de Medeiros

Graduada em Pedagogia. Educação Infantil Professora e Coordenadora

João Batista de Oliveira Filho

Graduado em pedagogia pela UFRN. Especialização em “Gênero e diversidade na escola” pela UFPB Mestre em Educação pela UFRN Atuação profissional : Professor na educação infantil.

Karlíane Ribeiro Torres Silva

Graduada em Pedagogia (ISEP). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização (FACEN)

Michelle Teixeira Freire

Graduada em Pedagogia pela UVA. Especialista em Alfabetização – Faculdade Integrada de Patos. Professora da Educação Infantil

Aldo Nicácio Barbosa Junior

Graduado em Pedagogia (UFRN), Tecnólogo em Materiais (IFRN) e em Educação Física (UFRN). Especialista em Psicopedagogia (UNINASSAU). Servidor Público

José Magnaldo Dionísio dos Anjos

Graduado em Matemática (Licenciatura em Matemática). Especialista em Didática do Ensino. Professor de Matemática do Ensino Fundamental II, na Rede Municipal de Monte Alegre RN e do Ensino Médio, da Rede Estadual do RN

RESUMO

Esse estudo buscou refletir sobre a aprendizagem infantil na perspectiva do desenho da criança. Desenhar parece ser uma atividade espontânea e natural. A criança quando desenha mostra o seu interior. Os objetivos deste estudo deliniam-se, com base nas reflexões acerca da aprendizagem infantil, e também na experiência como professora de Educação Infância. Diante deste contexto, temos como objetivos específicos: Pesquisar, organizar e sistematizar teoricamente o conceito do desenho infantil temática foco da pesquisa; analisar as atividades pedagógicas do professor de Educação de Infância na sala de aula para delas extrair o “sentido do desenho e relacionar as imagens desenhadas à fundamentação teórica, evidenciando o desenho infantil como dispositivo pedagógico, na relação do processo de aprendizagem. Podemos afirmar que o desenho, mais que um simples divertimento, também oferece à criança a oportunidade



de exercitar a criatividade, conhecer suas experimentações e formar sua personalidade, assimilando e interpretando a realidade do seu cotidiano

Palavras-chave: educação brasileira. aprendizagem. artes e educação.

INTRODUÇÃO

Esse estudo buscou refletir sobre a aprendizagem infantil na perspectiva do desenho da criança. Desenhar parece ser uma atividade espontânea e natural. A criança quando desenha mostra o seu interior.

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. (Moreira, 1984, p.16).

Nesse sentido, esse estudo pressupõe novos caminhos ao professor, tendo como base os estudos do desenho como linguagem de aprendizagem da criança da Educação Infantil. Ao evidenciá-lo como dispositivo pedagógico de forma a enriquecer o processo educativo, suscita-se um olhar mais aguçado para a Educação da Infância, revelando possibilidades para o fazer pedagógico, em que o professor possa utilizar o desenho como estratégia de ensino.

O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (Brasil, 1997, p.21)

Para isso, utilizamos a metodologia de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, sustentado em autores, como: Vayer e Roncin (1988), Moreira (1984), Salvador (1988), Sousa (2003), dentre outros.

A HISTÓRIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas que o ser humano conhece. As pinturas rupestres deixadas pelos homens da idade paleolítica e neolítica são exemplos das suas qualidades expressivas. As crianças e os homens desse período têm em comum o facto de não se preocuparem com a perfeição da sua técnica, mas sim, com a sua representação expressiva. A representação expressiva destaca-se por permitir

a expressão de sentimentos e emoções em prol da representação da realidade. Neste sentido, o desenho é para a criança uma forma de expressão, onde exprime as suas paixões, temores, afetos, entre outros, estados sentimentais e emocionais (Sousa, 2003). Segundo Piaget (1961) a expressão é a exteriorização da personalidade, realiza-se através do jogo simbólico, satisfazendo os desejos e as necessidades subjetivas de cada indivíduo.

A expressão é íntima e pessoal, ou seja, não é para ser pública, nem para comunicar algo a alguém e muito menos serve para contemplar. Por isso, quando a criança se expressa através do desenho, é possível verificarmos que a mesma demonstra interesse na sua realização, perdendo esse interesse depois de terminado, apesar de o desenho ainda ser importante para ela, deixa de lhe interessar diretamente. Dado que, a criança expressa-se pelo prazer e pela necessidade que tem de se expressar, sem se preocupar com os juízos técnicos e estéticos que poderão surgir da necessidade de avaliar ou interpretar o seu desenho.

A expressão tende a variar de pessoa para pessoa, pois o contexto social, cultural e educativo também é diferente (Sousa; Neto 2003). Por esta razão, quando a criança realiza um desenho, o conteúdo simbólico que representa, depende diretamente das motivações da mesma e da sua ação cognitiva, no momento em que o executa. O que conseqüentemente implica, que a sua expressão e o seu conteúdo simbólico, seja diferente, não permitindo generalizações nas interpretações dos seus desenhos, até porque a criança muda várias vezes de simbolização para expressar as mesmas emoções. Para podermos interpretar o desenho da criança, devemos dedicar-lhe tempo, prestando atenção ao modo como o descreve e realiza os movimentos, sem que tenhamos de interferir, questionando sobre o que está a desenhar. A interpretação serve para compreender a criança e não o seu desenho (Sousa, 2003).

Para realizar um estudo psicológico de uma criança através do desenho é necessário estudar uma série de desenhos, só um não chega, estes devem ser acompanhados de uma análise às verbalizações das crianças proferidas durante a produção, como destaca Sousa (2003). Sobretudo porque o mundo fantasmático da criança, ou seja, as suas fantasias, sentimentos, conflitos e emoções, só são acessíveis a partir de deduções e reconstruções, associadas às particularidades dos seus desenhos. Um maior número de dados recolhidos permitirá uma melhor avaliação. Como a criança não desenha representando a realidade visual, mas sim a exteriorização do seu ser, cabe mais ao psicólogo, do que ao educador, interpretar o conhecimento da criança através do desenho. Compete ao educador propor e proporcionar às crianças as melhores condições possíveis para que estas se possam expressar livremente através dos desenhos, estimulando-as e apoiando-as sempre (Sousa, 2003).

Segundo Moreira (1984) O desenho é uma linguagem para a criança, que comunica e registra a sua fala, esta desenha também para escrever, “O desenho é a sua primeira escrita” (Moreira, 1984, p. 20). A autora destaca também, que ao desenhar a criança cria um mundo, um jogo, silencioso ou ruidoso, com ou sem comentários, salientando acima de tudo que a criança desenha para brincar. Salvador (1988) do mesmo modo, refere que ao desenhar a criança cria personagens e ambientes onde vive aventuras, coloca os seus sentimentos e os seus desejos no seu traçado, destacando que não é necessário pedir ou

dizer à criança para desenhar seus desenhos, até porque a criança muda várias vezes de simbolização para expressar as mesmas emoções. Para podermos interpretar o desenho da criança, devemos dedicar-lhe tempo, prestando atenção ao modo como o descreve e realiza os movimentos, sem que tenhamos de interferir, questionando sobre o que está a desenhar. A interpretação serve para compreender a criança e não o seu desenho (Sousa, 2003).

Para realizar um estudo psicológico de uma criança através do desenho é necessário estudar uma série de desenhos, só um não chega, estes devem ser acompanhados de uma análise às verbalizações das crianças proferidas durante a produção, Sousa (2003). Sobretudo porque o mundo fantasmático da criança, ou seja, as suas fantasias, sentimentos, conflitos e emoções, só são acessíveis a partir de deduções e reconstruções, associadas às particularidades dos seus desenhos. Um maior número de dados recolhidos permitirá uma melhor avaliação. Como a criança não desenha representando a realidade visual, mas sim a exteriorização do seu ser, cabe mais ao psicólogo, do que ao educador, interpretar o conhecimento da criança através do desenho. Compete ao educador propor e proporcionar às crianças as melhores condições possíveis para que estas se possam expressar livremente através dos desenhos, estimulando-as e apoiando-as sempre (Sousa, 2003).

Segundo Moreira (1984) O desenho é uma linguagem para a criança, que comunica e registra a sua fala, esta desenha também para escrever, “O desenho é a sua primeira escrita” (Moreira, 1984, p. 20). A autora destaca também, que ao desenhar a criança cria um mundo, um jogo, silencioso ou ruidoso, com ou sem comentários, salientando acima de tudo que a criança desenha para brincar. Salvador (1988) do mesmo modo, refere que ao desenhar a criança cria personagens e ambientes onde vive aventuras, coloca os seus sentimentos e os seus desejos no seu traçado, destacando que não é necessário pedir ou dizer à criança para desenhar. seus desenhos, até porque a criança muda várias vezes de simbolização para expressar as mesmas emoções. Para podermos interpretar o desenho da criança, devemos dedicar-lhe tempo, prestando atenção ao modo como o descreve e realiza os movimentos, sem que tenhamos de interferir, questionando sobre o que está a desenhar. A interpretação serve para compreender a criança e não o seu desenho (Sousa, 2003).

Para realizar um estudo psicológico de uma criança através do desenho é necessário estudar uma série de desenhos, só um não chega, estes devem ser acompanhados de uma análise às verbalizações das crianças proferidas durante a produção, como destaca Sousa (2003). Sobretudo porque o mundo fantasmático da criança, ou seja, as suas fantasias, sentimentos, conflitos e emoções, só são acessíveis a partir de deduções e reconstruções, associadas às particularidades dos seus desenhos. Um maior número de dados recolhidos permitirá uma melhor avaliação. Como a criança não desenha representando a realidade visual, mas sim a exteriorização do seu ser, cabe mais ao psicólogo, do que ao educador, interpretar o conhecimento da criança através do desenho. Compete ao educador propor e proporcionar às crianças as melhores condições possíveis para que estas se possam expressar livremente através dos desenhos, estimulando-as e apoiando-as sempre (Sousa, 2003).

Segundo Moreira (1984) O desenho é uma linguagem para a criança, que comunica e registra a sua fala, esta desenha também para escrever, “O desenho é a sua primeira escrita” (Moreira, 1984, p. 20). A autora destaca também, que ao desenhar a criança cria um mundo, um jogo, silencioso ou ruidoso, com ou sem comentários, salientando acima de tudo que a criança desenha para brincar.

Salvador (1988) do mesmo modo, refere que ao desenhar a criança cria personagens e ambientes onde vive aventuras, coloca os seus sentimentos e os seus desejos no seu traçado, destacando que não é necessário pedir ou dizer à criança para desenhar

Desta forma, comprovamos que existem diferentes tipos de desenhos, estes podem ser classificados por desenho de memorização, desenho de observação, e desenho criativo, autoestima, motricidade, imaginação.

Segundo Santos; Silveira (2016) O desenho de memorização, tal como o nome indica é realizado com base na memória da criança; o desenho de observação é realizado quando a criança observa um objeto ao mesmo tempo que o desenha; o desenho criativo pode ser livre ou dirigido/orientado. No livre a criança desenha com base na sua criatividade e imaginação, no dirigido/orientado, o adulto dá um tema à criança para ela desenhar. No desenho orientado, apesar de a criança criar de forma livre o seu desenho, é sempre estimulada pelo educador.

Ao executar o seu primeiro traço, pegando num lápis e começando a riscar um papel, a criança desenha “pelo simples prazer que tal ação lhe dá e por necessidade de desenvolvimento neuromotor” (Sousa, 2003, p. 172).

Ainda segundo o autor, os adultos, por norma não consideram as suas verdadeiras motivações, pensamentos ou sentimentos. Quando desenha ou garatuja, a criança descobre que existe uma relação entre o que a sua visão ordena, o que o seu braço faz e o que fica marcado no papel.

Nesta etapa, o que realmente importa é o movimento que executa e não o desenho que executou. Por isso, não sente necessidade de dar um nome ao seu traçado (Sousa, 2003). Conforme o autor, quando o adulto passa a intervir, o desenho passa a ter mais importância que o movimento que lhe deu origem. O que coloca a criança numa posição desconfortável, pois esta tinha confiança em si mesma, devido ao fato de poder controlar os seus movimentos consoantes a sua vontade e agora precisa preocupar-se com o que desenhará, tendo em vista a apreciação do adulto. Podemos observar que um dos principais erros cometidos pelos adultos é tentar ensinar a criança a desenhar, tentando demonstrar à criança o que espera que ela desene, a criança de boa vontade tenta desenhar, como o adulto, no entanto, não consegue, os seus traços acabam por desagradar ao adulto e à própria criança, causando-lhe frustração e sensação de incapacidade, esta acaba por perder a espontaneidade e a criatividade expressiva, deixando progressivamente o desenho

Conforme Sousa (2003, p. 173), no centro infantil já se apercebeu que bonecos, casas, árvores e flores, são do agrado do adulto. Estes elementos são signos ou figuras esquemáticas que fazem parte do seu vocabulário plástico e aparecem em várias fases do seu desenvolvimento, quanto mais forem apreciadas pelo adulto mais vezes são utilizadas.

Além disso, a criança tende a pedir ajuda do adulto para desenhar algo que tem dificuldade. Na maior parte das vezes, não precisa de ajuda apenas está interessada em estreitar as suas relações afetivas com o adulto

Este nunca deverá interferir no desenho, pois se o fizer poderá inibir a criança, limitando a sua criatividade e a sua liberdade de expressão, bem como afetar a sua autoestima, a sua autonomia e a sua motivação, estes fatores psicológicos são de extrema importância para um desenvolvimento harmonioso da criança, tendo o educador que os ter em consideração e sempre que possível estimulá-los, recorrendo por exemplo à prática do desenho.

De acordo com Colaço (2013) a criatividade, a motivação, a autoestima e a autonomia, são fatores que não podemos descartar na prática educativa e que passaremos a descrever e a relacionar de forma breve. Por acaso, deve ser deliberadamente empregada e desenvolvida no contexto educativo, cabendo à escola proporcionar oportunidades que favoreçam a utilização da expressão criativa nos processos de ensino e aprendizagem. O reconhecimento e a valorização da espontaneidade, do desejo natural de descobrir o mundo e da linguagem simbólica da criança são importantes atitudes e práticas criativas, a ter em conta no processo de criatividade. Ao estimularmos a criatividade mostramos à criança que confiamos nela, nas suas possibilidades de realização, o que conseqüentemente, leva a criança a descobrir que o criador é mais importante do que uma ação de imitação. A capacidade criadora, ajuda a criança a desabrochar, tornando-a capaz de ultrapassar a si mesma e ir além do conhecido, sendo capaz de fazer descobertas e criar coisas

Conforme Sousa (2003) para a capacidade criadora desabrochar é necessário haver também liberdade educativa, esta, atribui-se à criação de um clima de tolerância e aceitação às iniciativas e opções da criança. Nesta perspectiva, a liberdade expressiva e criativa da criança integra a liberdade de iniciativa, a liberdade de escolher as atividades e os materiais a utilizar. A existência de liberdade favorece o surgimento da espontaneidade, uma das primeiras características do ato criador, por esta razão a espontaneidade só desabrocha num clima de liberdade.

Para Read (1958) citado por Sousa; Neto (2003), afirma que a espontaneidade é a realização de alguma coisa ou a realização de uma ação expressiva que decorre sem constrangimentos, pois, para o autor, o oposto da espontaneidade é o constrangimento. Nesta perspectiva, sem espontaneidade, não existe a criatividade, originalidade e a adaptação a novas situações. A motivação é igualmente um fator importante no desenvolvimento das crianças.

Campos (2016) afirma que não existe uma definição específica do conceito de motivação, porém expõe a definição de vários autores, já Engelman (2010), *apud* Campos (2016), considera que a motivação está implicada em diversos fatores que estimulam o indivíduo a alcançar um determinado comportamento, perante um problema ou situação. Do mesmo modo, Campos (2016), considera que a motivação deve ser entendida para apoiar o desenvolvimento de atividades que são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, que nelas se envolve. Ao nível educativo, uma criança motivada dispõe-se a aprender de forma autônoma. Por esta razão, Campos (2016) considera que a motivação é importante para obter sucesso escolar. O sucesso escolar deve-se à existência de

um ambiente favorável em casa e na escola. Jesus e Abreu (1993) *apud* Campos (2016) destacam que a motivação é importante para os educadores. Ao nível educativo, estes tendem a reconhecer determinadas características que demonstram a falta de motivação da criança no desenvolvimento de uma atividade, tais como: pouco empenho na execução de tarefas e diminuição da participação nas atividades. Por essa razão, a existência pouca motivação influenciará o sucesso escolar do indivíduo.

Valdivia (2011) considera que a motivação é importante para o desenvolvimento gráfico e expressivo das crianças. Salientando algumas estratégias que o educador deverá utilizar para motivar as crianças a desenharem. Desta maneira, a autora ressaltou que o educador deve: procurar estimular a imaginação das crianças; escolher temas que motivem todas as crianças do grupo a desenharem, dando-lhes liberdade, para desenharem de acordo com o seu ato criador. Ressaltamos ainda que, o educador não deve: impor qualquer critério estético ao desenho da criança; criticar a criança e o seu trabalho; sugerir um modelo para as crianças desenharem, um dos fatores que também influencia o desenvolvimento da criança é a autoestima. A autoestima pode definir-se como o conceito que temos de nós próprios, envolvendo todos os nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e experiências que vamos recolhendo ao longo da nossa vida (Mejía; Pastrana; Mejía, 2011).

Logo, autoestima é um conjunto de avaliações, experiências e impressões que são interdependentes umas das outras, contribuindo para a formação de sentimentos positivos e negativos sobre nós próprios. Logo, a autoestima é uma apreciação pessoal, desenvolvendo-se ao longo da vida, onde as situações passadas e presentes interferem na avaliação que o indivíduo faz às suas competências e ao seu próprio valor.

Mejía; Pastrana e Mejía (2011) referiram-se que a autoestima pode ser classificada em alta autoestima e baixa autoestima. Ainda Harte (2012) *apud* Cremers- Laurent (2015) explicou a alta e a baixa autoestima, com base nas observações que fez ao comportamento das crianças. Na alta autoestima, a criança revela iniciativa, curiosidade, confiança e autonomia. Na baixa autoestima, a criança revela pouca iniciativa, confiança, curiosidade e autonomia. Cremers-Laurent (2015) apontou alguns exemplos ilustrativos do comportamento das crianças, em idade pré-escolar, relacionados com a alta autoestima e a baixa autoestima. Observamos que as crianças com alta autoestima confiam nas suas ideias, têm iniciativa, demonstram confiança face aos desafios, são curiosas, gostam de explorar e questionar coisas novas demonstram orgulho nas suas produções e descrevem-se de modo positivo. Adaptam-se ainda a mudanças, tolerando frustrações, demonstrando persistência, sendo capazes de lidar com críticas. No caso das crianças com baixa autoestima, estas manifestam, embora pela negativa, os mesmos comportamentos das crianças com alta autoestima. Algumas crianças com baixa autoestima têm a particularidade de não participarem em atividades, limitam-se a observar e tendem a desistir facilmente. Não conseguem adaptar-se a mudanças, frustram-se com facilidade, acabando por desistir, tendem a ter comportamentos imaturos e inadequados a situações inesperadas e estressantes (Cremers-Laurent, 2015).

Quando nos referimos anteriormente, sobre a autonomia da criança, tivemos em conta o seu conceito. Para Gonçalves (2015), a autonomia é a capacidade de proceder a ações de modo independente e de assumir a responsabilidade das mesmas, por outras

palavras, a autonomia é a capacidade que a criança tem em realizar tarefas sozinhas, de maneira independente, sem a presença do adulto.

Vilhena (2015) ressalta que esta capacidade se adquire, gradualmente desde o nascimento até ao fim da vida de um indivíduo, podemos afirmar que, em síntese, a criatividade, a liberdade, a autoestima, a autonomia e a motivação contribuem para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, consideramos que a melhor opção para ajudar a criança a desenhar é dispensar-lhe atenção, dando-lhe motivação e ajudando-a a relembrar conhecimentos e vivências que poderá transpor para o papel.

Ainda Sousa (2003) também realça que o escárnio, a indiferença e o elogio injusto são atitudes que o adulto não deve ter em relação ao desenho infantil, pois são nefastas para a criança. Troçar, ou comentar ironicamente um desenho, pode ser traumático, pois as crianças expressam os seus sentimentos no desenho, não importa se estes são estereotipados ou não. A indiferença é muito sentida pela criança, pois muitas vezes desenha para agradar o adulto, esforçando-se e anulando-se, com o objetivo de criar uma ligação com o mesmo. Quando isso não acontece a criança sente-se desapontada. O elogio exagerado, para ela ou para outra criança, quando sabe que não é justo, também pode causar desequilíbrios no seu desenvolvimento.

O adulto ao julgar a produção infantil, a partir dos seus padrões estéticos poderá comprometer o desenvolvimento da criança, “Se toda a criança desenha, a maioria quando cresce diz:” eu não sei desenhar e também não cria mais histórias, endurece o seu corpo e não canta mais”, inibe-se (Moreira, 1984, p. 51).

Já que, a liberdade para criar e a espontaneidades expressivas foram suprimidas pelo desejo de realizar desenhos do agrado do adulto. A sua falta de habilidade para corresponder a esse desejo, gera problemas psíquicos, o que faz com que as crianças já não encontrem no desenho a sua via de alívio catártico, por outras palavras, a liberdade para expor os seus sentimentos e emoções (Sousa, 2003b)

O DESENHO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento tem como significado o crescimento e o progresso. Este termo, quando aplicado à evolução da criança, é enunciado de desenvolvimento infantil, pois, segundo Vayer e Roncin (1988, p. 15) afirmam:

[...] significa que a quando observamos no tempo constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, processos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender.

É através das interações com o meio em que está inserida que a criança cresce, progride e desabrocha (Vayer; Roncin, 1988). O seu desenvolvimento se dá nos aspectos motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, um processo que deriva da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social em que ela vive. O desenvolvimento é um processo único, contínuo, dinâmico e global, no qual é possível reconhecer algumas características que são comuns à maioria das crianças. No entanto, é preciso destacar que nem todas as crianças da mesma faixa etária têm as mesmas características e capacidades e, por isso, não devem ser comparadas.

A educação pré-escolar surge como uma forma de auxiliar a criança na sua capacidade de compreender e de se fazer compreender pelo meio que a rodeia, de forma a proporcionar-lhe condições necessárias para a sua formação e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os —dons artísticos—, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele —transmitir— aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (Brasil, 1997, p.25)

Dessa forma, não podemos esquecer que a educação pré-escolar estabelece uma ação educativa complementar à família das crianças. Como já foi mencionado, o desenho é para a criança uma forma de brincar (Moreira, 1984; Salvador, 1988; Sousa, 2003).

O desenho é, por isso, uma função do desenvolvimento das suas capacidades neuromotoras (movimentos da ação de desenhar), cognitivas (criatividade e raciocínio lógico), das dimensões emocionais e sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais que pode utilizar e relacionamentos sociais). Como tal, o desenho é uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete e estimula o desenvolvimento da criança (Sousa, 2003).

Seguindo a mesma ideia, Hope (2008 *apud* Anim, 2012) salienta que o desenho ajuda a criar, desenvolver e esclarecer ideias. Permite também esclarecer observações e relacionamentos, ao representar e analisar essas concepções a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas. O que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo.

Seguindo o mesmo ponto de vista, Hawkins (2002 *apud* Anim, 2012) considera que, ao realizarem um desenho, as crianças se desenvolvem do ponto de vista cognitivo, afetivo e linguístico. A nível cognitivo, o desenho favorece a emergência do pensamento, permitindo à criança conhecer e explorar o mundo; a nível afetivo, permite que as crianças expressem as suas emoções; e a nível linguístico, permite que as crianças desenvolvam a sua linguagem visual.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há um novo discurso que agora integra a Educação Infantil, ocupando um espaço significativo dentro dos debates sobre a educação e a infância, de que muitas são as descobertas e apostas que defendem a qualidade da educação dessa etapa de ensino. Isto nos indica que é necessária a preparação dessa etapa educacional de maneira séria e eficaz onde deva partir da identidade própria da criança, proporcionando experiências diversas a ela, pois tudo é experimentável e benéfico para a infância. É preciso atender as

políticas para a Educação Infantil, considerando a realidade da criança de forma ampla, percebendo suas especificidades, ouvindo o educador, a escola, a criança e a família, nas suas limitações, e estar sempre aberto para uma avaliação contínua.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações como se faz o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (Brasil, 1998, p.89).

O ensino e a aprendizagem que se estabelecem entre a criança e o educador deve ser permeada por uma linguagem compreensível e enriquecida com atividades diferenciadas e planejadas. Esta qualificação está vinculada a uma diversidade de materiais e possibilidades de aprender, sendo primordial uma atenção individual para a criança e seus anseios, com avaliações permanentes, tanto dela como do educador, integrando a família e a escola.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico. O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área na qual a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento. (Brasil, 1998, p.102)

A Educação Infantil se define como etapa primordial para a criança, considerando seu desenvolvimento por meio das interações e da brincadeira como conteúdos indispensáveis na sua formação social, principalmente dentro do ambiente escolar, este que está em constante movimento, uma vez que é pelo lúdico que também se aprende.

É pelo brincar que a criança aprende expressar ideias gestos emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica (Luckesi, 2004, p. 11-20).

Ou seja, para que a Educação Infantil promova a aprendizagem da criança é necessário que ela esteja voltada inteiramente para o brincar e o educar, colocando-os como conteúdos implícitos no processo de ensino-aprendizagem, atentando para a formação do educador:

[...] abrangente no que diz respeito aquilo que se espera de um professor de Educação Básica, ao mesmo tempo em que buscam garantir a especificidade da educação que acontece nas várias etapas e modalidades desse nível educacional (Brasil, 1998, p. 40).

Sendo assim, o profissional é convidado a compreender a primeira infância, a promover os cuidados e a educação, construindo vínculos a partir da afetividade no seu processo de ensino e na aprendizagem da criança da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o desenho infantil é de grande importância na contemporaneidade, sendo já bastante argumentado no contexto da educação da infância. Durante o estudo, foi

possível constatar que os benefícios proporcionados para a criança através do desenho são muitos, uma vez que este facilita a aprendizagem natural, desperta a criatividade, propicia uma mente saudável, colabora para o processo de socialização, mantém no mundo da criança um terreno fértil para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos afirmar que o desenho, mais que um simples divertimento, também oferece à criança a oportunidade de exercitar a criatividade, conhecer suas experimentações e formar sua personalidade, assimilando e interpretando a realidade do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANIM, J. O. The role of drawing in promoting the children's communication in EARLY CHILDHOOD EDUCATION. International Master of Early Childhood Education and Care. Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Dublin Institute of Technology and University of Malta, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, I.I.F.. A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem das crianças. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2016.

CREMERS-LAURENT, A. J. A importância da autoestima para um desenvolvimento harmonioso: "Sinto-me amada e capaz, vou alcançar as estrelas!". 2015. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação. Algarve, 2015.

COLAÇO, H. A criatividade na educação pré-escolar como forma de expressão e comunicação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação pré-escolar) -Universidade do Algarve, Algarve, 2013.

GONÇALVES, Elaine Cristina. A importância da psicomotricidade na educação infantil. São Paulo: EDUCERE, 2015

LUCKESI, C. C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. Educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2004.

MEJÍA, E. A; PASTRANA C., J; MEJÍA Sánchez, M. La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. Teoría de la educación, p.1-13 , 2011.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SALVADOR, A. Conhecer a criança através do desenho. Porto: Porto Editora, 1988.

SANTOS, Nathassia Leandro de Jesus Cezar; SILVEIRA, Jussara Maria Viana. O desenho com construção e significação do pensamento infantil.in: FAMA –Faculdade Amadeus II Encontro Científico Multidisciplinar, Anais.. Aracaju, 17 e 18 de maio 2016.

SOUSA, A. B. Educação pela Arte e Artes na Educação. 1. Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUSA, M. D.; NETO, F. A educação intercultural através da música: contributos para a redução do preconceito Canelas: Gailivro, 2003.

VALDIVIA, J.V. El valor del dibujo para la educación infantil. Sevilla: Eduinnova, 2011.

VAYER, P.; RONCIN, C. Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

VILHENA, J. O corpo tela ...a tesoura como pincel. Comunicação Oral feita no Seminário de Metodologia de Pesquisa do Laboratório de Psicopatologia Fundamental da Universidade Federal do Pará. 21-13/05 de 2015.

Avaliando brincadeiras e brinquedos infantis: contribuições para a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem na educação infantil

Elis Regina Santos Souza de Albuquerque

Licenciada em Pedagogia Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior - UVA- Universidade Vale do Acaraú; Natal /RN. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar - IFRN- Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Polo de Natal /RN e em Educação Infantil - Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal – FACEN. Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professora da rede municipal de Ensino na Educação Infantil em São Gonçalo do Amarante/RN

Karlíane Ribeiro Torres Silva

Graduada em Pedagogia (ISEP). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização (FACEN)

Ryênnison Souza da Silva

Graduado em Pedagogia FACEN Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais - Faculdade Futura. Mestrando em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professor de Educação Infantil no município de São Gonçalo do Amarante/RN

Danielle Yasmim da Silva Fonseca

Graduada em Pedagogia -FACEN Especialista em neuro educação - FAEL Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professora nos municípios de São Gonçalo do Amarante/RN e Macaíba/RN. (Anos Iniciais- Fundamental I)

Mariluce dos Santos Souza

Licenciatura/ Bacharelado em Geografia. Mestra em Geografia- UFRN. Doutoranda em Ciências da Educação- ESL. Professora de geografia da rede particular de ensino de Natal- RN (Ensino médio) e da rede municipal de ensino de São Gonçalo do Amarante- RN (Ensino Fundamental II)

Magaly Shirley Rodrigues de Freitas Silva

Graduada em Formação de professores de 1-º à 4-º séries do ensino de 1-º grau. pela UERN. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica- Centro Universitário FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Gonçalo do Amarante/ RN

Anneusa Caetano Duarte

Graduada em Pedagogia UVA- Universidade Vale do Acaraú. Especialista em Ensino da Literatura - IFRN- Instituto Federal do Rio Grande do Norte Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professora da rede municipal de Ensino na Educação Infantil em São Gonçalo do Amarante/RN

Maria das Dores da Silva Soares Santana

Graduando em psicologia. Profissional liberal

Maria Célia da Silva

Graduação: Psicologia. Profissional Liberal



RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma investigação referente às contribuições das brincadeiras e brinquedos como ferramenta de inclusão no processo ensino-aprendizagem e sua atuação no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico do educando da educação infantil. De natureza qualitativa, O trabalho constitui-se metodologicamente de pesquisa bibliográfica e pesquisa virtual. A investigação contou com o aporte teórico embasado nas ideias de Antunes (1998), Fortuna (2003), Kishimoto (2009), dentre outros. No estudo realizado, concluímos que o uso de brinquedos e brincadeiras é de grande importância no contexto escolar e no processo ensino-aprendizagem, viabilizando meios e recursos para uma nova estratégia de ensino. Saliencia-se que através da aprendizagem o indivíduo atua no meio físico e social e para que ocorra a aprendizagem deve existir mudança de comportamento e a construção de novos conhecimentos mediados e orientados pelos educadores. Ao brincar o aluno alimenta sua vida interior, liberando sua capacidade de criar e reinventar o mundo, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos desenvolvendo habilidades de forma natural e agradável.

Palavras-chave: brincadeiras. inclusão. ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present work is the result of an investigation regarding the contributions of play and toys as a tool for inclusion in the teaching-learning process and its role in the cognitive, social, cultural and psychological development of early childhood education. Of qualitative nature, The work is methodologically constituted of bibliographical research and virtual research. The research had the theoretical basis based on the ideas of Antunes (1998), Fortuna (2003), Kishimoto (2009) among others. In the study, we concluded that the use of toys and games is of great importance in the school context and in the teaching-learning process, enabling means and resources for a new teaching strategy. It is emphasized that through learning the individual acts in the physical and social environment and for learning to occur there must be behavior change and the construction of new knowledge mediated and guided by educators. By playing the student feeds his inner life, freeing his ability to create and reinvent the world, providing the acquisition of new knowledge developing skills in a natural and enjoyable way.

Keywords: jokes. inclusion. teaching. learning.

INTRODUÇÃO

A brincadeira está relacionada à infância como princípio de aprendizagem, por essa razão tem sido campo de pesquisa para caracterizar suas especificidades, identificando sua relação com a forma que cada criança aprende e se desenvolve. Dessa forma, a finalidade desse trabalho pauta-se nos pressupostos teóricos e resultados de pesquisas, apresentando evidências acerca das contribuições que os brinquedos e brincadeiras favorecem ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar.

O presente estudo se justifica para aprofundamento de conhecimentos e reflexões sobre as contribuições das brincadeiras infantis na aprendizagem de crianças da educação infantil. Convém ressaltar, que alguns pais e educadores discordam da prática do lúdico na sala de aula, muitos acham que a brincadeira deve acontecer apenas no horário do recreio escolar, pois se for oferecida durante as aulas haverá grande descontrole sobre as crianças por parte do educador. Outros, porém, afirmam que é através da brincadeira que a escola e sua equipe pedagógica conhecem melhor o aluno.

A escolha de um tema, que investigue e defenda a prática do brincar nas salas de aula de Educação Infantil, contribui para que a distorção que relaciona o brincar a um mero passatempo seja marcado por experiências concretas que mostre que as brincadeiras e/ou brinquedos em sala, partindo de um planejamento elabora contribui para o desenvolvimento integral da criança, muito especialmente para sua aprendizagem. A escolha da temática está relacionada aos brinquedos e brincadeiras infantis, buscando neste caminho investigar as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem no ensino infantil.

Para tanto, educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em “uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”, esclarece o RCNEI (Brasil, 1998, p. 23).

Essas contribuições acima estabelecidas de brincadeiras favorecem e contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da pré-escola, e se faz com base na perspectiva de estabelecer subsídios que permitam saber de que forma estes contribuem no ensino-aprendizagem das crianças, privilegiando a faixa etária e adequando as brincadeiras.

Ainda segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 28), “as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro)”, jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Brincadeiras e brinquedos em suas peculiaridades estimulam o raciocínio lógico, exercita a disciplina, ajuda a lidar com as emoções e desperta muitos outros benefícios que auxiliam as crianças a apropriarem-se dos significados expressivos da vida, uma vez que, quando a criança tem oportunidade de vivenciar experiências, envolvendo diversas brincadeiras e brinquedos, adquirem capacidades de atenção que estimulam áreas do cérebro que vão favorecer o desenvolvimento de outras linguagens como a escrita e a oralidade.

Nestas diferentes visões desses autores citados, no entanto, há o entendimento de que as crianças, ao adquirirem o brinquedo, de certa forma, facilitam a necessidade do imaginário, enriquecem as habilidades motoras e reforçam a aprendizagem educativa. Observamos que ao participar de uma brincadeira, além de aprendê-la, a criança começa a inventar outras, com variações da mesma. É importante refletir sobre a maneira como o

brinquedo vem sendo trabalhado nas escolas e se ele favorece um aprendizado significativo nas atividades pedagógicas. Logo, é persistente a busca de respostas que levem à solução do problema. Portanto, verifica-se que é preciso não apenas saber que ensino escolher, mas como ensinar, sobretudo, quando a criança está pronta para aprender as várias tarefas intelectuais do processo ensino-aprendizagem.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO OS AUTORES

A perspectiva teórica, que dá base, ao estudo está amparada no pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por um contexto histórico, social e cultural.

As vantagens do brincar na Educação Infantil se dão por meio de jogos e brincadeiras, que possibilitam à criança desenvolver o aprendizado. A observação e a interpretação da atividade de brincar dão ao professor caminhos que os levam a entender o aluno, e à criança, oportunidade de mesclar as informações, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, sejam elas motoras; cognitivas ou linguísticas, e nesta perspectiva, fundamentos teóricos embasam para compreender a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Vygotsky (1984) observa o brinquedo como o meio principal do desenvolvimento da criança. Considera que o desenvolvimento e as funções psicológicas superiores são construídos ao longo da vida. Vygotsky (1984) não estabelece fases para explicar o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1984), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprende a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Santos (1997,) afirma que o brincar é uma característica da criança e faz parte da sua índole, ambas são praticamente sinônimas, uma não existe sem a outra, “[...] as atividades lúdicas são a essência da infância [...]”, Santos (1997, p. 19) e enfatiza que o brincar contribui no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. No entanto, Santos (1997) apresenta outra face, que brinquedos e brincadeiras aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto.

Ainda segundo Vygotsky, (1984, p. 134), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebida por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira. “As crianças fazem das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir dele muito pode ser trabalhado”.

A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem à ação na esfera imaginativa numa situação de faz de conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Em outro estudo, Vygotsky; Luria; Leontiev (1998). definem que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera que depende de motivações internas. É também no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra. Para superar essa necessidade, a criança brinca e, durante a atividade lúdica, vai compreendendo à sua maneira o que faz parte desse mundo, esforçando-se para agir como um adulto, por exemplo, dirigir um carro, andar a cavalo, preparar uma comida, ou atender um paciente. É o que diz Kishimoto, (1994):

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo, da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...]. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros [...]. Como “sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”. (Kishimoto, 1994, p. 68).

A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brinquedo, mas principalmente, pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real, isto geralmente é impedido pelos adultos.

Antunes (1998, p. 27), relata que “entre 3 e 6 anos de idade, as crianças estão no segundo estágio, que para Piaget corresponde ao período pré-operacional, o do desenvolvimento cognitivo, em que podem pensar em símbolos, mas ainda não podem usar a lógica”. Esta proposta faz com que se perceba que o lúdico é uma opção de trabalhar o conhecimento de forma prazerosa, pois é através do brinquedo e do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade, recriando situações do seu dia a dia na busca de novas experiências.

Para Antunes (1998, p. 36-37), o brincar é:

a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, como intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

Percebe-se assim, que a criança que brinca, desenvolve suas potencialidades intelectuais e, em especial, sua saúde motora.

Piaget (1971, p. 65), seguindo uma orientação cognitiva, “analisa o jogo integrado à vida mental caracterizado por orientações do comportamento que denomina assimilação”. Dentro dessa perspectiva, Piaget (1971) ressalta que a inteligência é definida pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Segundo o autor, a maneira da criança assimilar é transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades, enquanto a acomodação é a maneira da criança mudar a si mesma para adaptar-se ao meio em que está inserida.

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: RETROSPECTIVA

Este capítulo tratado Educação Infantil sobre os aspectos e leis que asseguram o direito ao ensino de qualidade para todos os que dele necessitarem. Atualmente, trazer para

discussão a temática de Educação Infantil no Brasil sugere fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações apontadas nessas duas leis e das suas consequências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

Para fazer uma apreciação das definições constituídas na LDB nº 9.394/96 com relação à Educação Infantil, Saviani (1997) indica que esta deve ser considerada tanto do ponto de vista dos objetivos aclamados quanto dos objetivos reais, uma vez que os primeiros advertem as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das ações:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação às forças que controlam o processo (Saviani, 1997, p. 190).

Isso porque o percurso, que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constituiu sete anos de embates políticos entre distintos pontos de vista, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público.

Vale enfatizar que esta LDB foi construída, tendo por base a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Assim como, esta LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado, conforme artigo 29.

DCNEI (Brasil, 2010) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Constituição Federal de 1988 assim como o estatuto da criança e adolescente – ECA a Lei nº 8.069/90 artigo 208, Brasil (2001, p.70) reconhece que a Educação Infantil é dever do estado e responsabilidade do município. De acordo com as legislações, que conduzem os assuntos educacionais a Educação Infantil, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma, decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), etnia, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social.

Enquanto a LDB (Brasil,1996) determina, que as crianças de zero a três anos de idade sejam atendidas pelas creches e as de quatro e cinco anos de idade pela pré-escola. Segundo o DCNEI (Brasil, 2010), a matrícula na Educação Infantil é obrigatória para crianças que completam quatro ou cinco anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

O RCNEI (Brasil, 1998) destaca que polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em Educação Infantil.

Portanto, compete à Educação Infantil expandir as competências de cada criança, considerando-as como sujeitos singulares e com qualidades próprias, proporcionando elementos para a criança desenvolver sua identidade, através de diversas situações de interação e aprendizagem que respeite suas necessidades nas diversas áreas. Segundo o RCNEI:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (Brasil, 1998, p. 23).

É importante esclarecer aos pais e alguns educadores de que o processo de alfabetização é muito importante, mas não obrigatório para as crianças que frequentam a Educação Infantil. De acordo com o DCNEI (Brasil, 2010) as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o relacionamento e a interação, o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Conforme o mesmo autor, as práticas pedagógicas ainda possibilitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar e incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza etc.

A BNCC E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que apresenta um conjunto de competências gerais que deve ser desenvolvido por todos os alunos da Educação Básica, desde a Educação Infantil, bem como Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentre as propostas da terceira versão da BNCC, foram definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças de 0 a 5 anos 11 meses por meio das vivências para que tenham condições de aprender e se desenvolver. Sendo eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Segundo a Brasil (2017, p. 38):

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: • Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos [...]. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando [...]. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador[...] • explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias [...]. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, [...]. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar.

A BNCC também apresenta cinco campos de experiências onde as crianças podem aprender a se desenvolver. Como: 'O eu, o outro e o nós'. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Oralidade e escrita. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias.

É correto dizer que a "Base" busca garantir uma formação humana com foco na criação de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Define aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas, buscando sempre se adequar a realidade de cada sistema e/ou rede de ensino.

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e [...] Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) [...] Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. [...] Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. (Brasil, 2017, p. 40-43).

BRINCADEIRAS INFANTIS COMO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo discute a temática que defende que as crianças aprendem através da relação com outras pessoas, além do contato com os objetos e com o meio ambiente, explorando e vivenciando esses materiais. Isto é, as brincadeiras infantis são uma forma de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Quando brinca, a criança pensa e se organiza para aprender aquilo que está no momento de aprender. Na brincadeira espontânea, a criança cria, escolhe e organiza seus brinquedos, lidando com o mundo à sua maneira e aprendendo o que ela quer aprender. Neste sentido, vale ressaltar nas palavras de Almeida (2003) que:

O brinquedo faz parte da vida da criança, simboliza a relação pensamento/ação e torna possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação. O mundo do brinquedo é um mundo composto, que representa o apego, a imitação, a representação e faz parte da vontade de crescer e desenvolver-se. Ao brincar com as bonecas a criança descarrega seus sentimentos, exprime suas necessidades de afeto. Faz do brinquedo a representação, constituindo uma autêntica atividade do pensamento. (Almeida, 2003, p. 34).

Com este apontamento, percebe-se a importância do brincar como forma da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir. A criança aprende melhor brincando e muitos conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras, as atividades com brinquedos podem ter objetivos didático-pedagógicos que visem proporcionar o desenvolvimento integral do educando.

O ideal, de acordo com nossa vivência, é que as escolas de Educação Infantil devem ter espaços e recursos que promovam a hora da brincadeira livre e dirigida. Livre: onde a criança se expressa e desenvolve sua criatividade, o professor não interfere, apenas observa e nesse brincar espontâneo, podemos diagnosticar as ações da criança. Dirigida: a criança tem uma meta a alcançar, estabelecida pelo professor, o professor é o orientador, o mediador e deve ser o parceiro nesse processo.

Em Kishimoto (2002), pode-se observar o aparecimento do brinquedo nas escolas:

Os brinquedos ficam expostos como decoração e não servem de suporte ao desenvolvimento motor da criança. Móviles são pendurados no alto, nas paredes, distantes do olhar e da mão da criança. Enfim o uso do brinquedo destina-se a decoração da sala, e não como suporte de brincadeira ou de estímulo para a exploração do ambiente. A falta de hábito em observar os efeitos do uso de brinquedos e brincadeiras impede profissionais de creches de compreenderem a necessidade de selecioná-los e adequá-los com interesses e nível de desenvolvimento das crianças (Kishimoto, 2003, p. 34).

Dessa forma, o brinquedo passa a assumir a condição de simples objeto desprovido de valor lúdico, perdendo seu real significado que é favorecer a interação, a representação e a criação da criança. O papel do educador é propiciar oportunidades para as crianças brincarem, propiciar um ambiente de atividades ricas, prazerosas, lúdicas, educativas e sociais diversas. Fortuna (2003) diz que: “[...] a escolinha e a creche são lugares de brincar, enquanto a escola (as demais séries do ensino) é lugar de estudar”.

Entende-se que a ação do educador é fundamental no processo denominado brincadeira, pois a sua intermediação poderá ser requisitada a qualquer momento, seja para incentivar ou para moderar as atividades. “Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica do jogo subsidia o desenvolvimento integral da criança” (Kishimoto, 2003, p. 53).

Os brinquedos são objetos mediadores das brincadeiras, trazem consigo informações que podem ser inseridos nas escolas, considerando-se a seleção, de acordo com a faixa etária da criança e a necessidade de cada projeto ou propósito de trabalho. O brinquedo deve apresentar desafios para a criança e deve estar adequado ao seu interesse e suas necessidades criativas, ele deve ser um convite ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com o mesmo; com isso, o brinquedo torna-se recurso didático de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem.

E é nesse sentido que o professor pode e deve utilizar-se do brinquedo como

recurso no processo de ensino-aprendizagem. “Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral do jogo educativo”. (Kishimoto, 2003, p. 42).

Propor atividades em que as crianças possam participar dando sugestões sobre o que será feito, estimula a autonomia e o raciocínio, a atividade se torna atrativa, o interesse e a concentração são maiores. Diz Fortuna (2003, p. 52) “que o educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho”.

O momento de brincar das crianças é uma oportunidade para o educador observar e refletir sua prática, analisando particularmente os avanços e necessidades de cada criança, buscando reorganizar e replanejar sua proposta de trabalho, inserindo novas estratégias que contemplem efetivamente a evolução da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos e as brincadeiras são de fundamental importância para a Educação Infantil, são utilizados como ferramenta no processo de ensino aprendizagem na escola, tornando-a mais agradável para se adquirir as competências inerentes a essa faixa etária. Através do brincar, a criança conhece a si própria e aos seus pares, aprende as normas sociais de convivência, os costumes da cultura, desenvolve a linguagem, a socialização e trabalha com o imaginário.

Portanto, o espaço escolar deve favorecer através das brincadeiras um ambiente de interação que proporcione um desenvolvimento amplo, desafiador, que provoque sua imaginação e a sua criatividade. É de suma importância o papel do professor no processo da Educação Infantil, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança, em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança.

Através do ato de brincar, a criança pode desenvolver a confiança em si mesma, sua imaginação, a autoestima, o autocontrole, a cooperação e a criatividade, os brinquedos revelam o seu mundo interior e leva-os a aprender fazendo. Pensando assim, percebe-se que as brincadeiras estão profundamente ligadas à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo.

Entendeu-se que nas brincadeiras das escolas de Educação Infantil não há uma receita pronta a se seguir, portanto, cada educador tem que ter habilidade, sensibilidade, autonomia, criatividade e dinamismo, buscando atividades construtivas e lúdicas, favorecendo o desenvolvimento do educando, proporcionando momentos de brincadeiras na rotina. É grande a responsabilidade do professor, pois, cabe a ele instruir e valorizar a criança na interação entre seus pares, pois, propicia o desenvolvimento do raciocínio lógico, desenvolvimento motor, a atenção, a memorização, a percepção espacial e as noções básicas de cores, formas geométricas, e lateralidade, entre outros.

Deste modo, a aprendizagem passa a ter seu efeito positivo, se vincula ao prazer e a relação afetiva nas ações pedagógicas. Portanto, as brincadeiras, sendo livres ou dirigidas, permitem a evolução do afeto, da interação e da socialização, além de auxiliarem na construção do pensamento e de novos conhecimentos.

Por fim, os brinquedos e as brincadeiras não são apenas um instrumento didático e facilitador do trabalho do professor para o aprendiz, definitivamente essa práxis pedagógica eleva a criança ao mundo onde ela cria e recria, exteriorizando seu potencial criativo, estudando e brincando de forma prazerosa. Portanto, professor/educador brinque e divirta-se com seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. [1990]. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da república, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio: Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, V. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. (orgs.) Educação infantil pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 89 -100.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

O jogo e o lúdico na aprendizagem

Alcimara Simões Neves e Silva

Lorena Raimundo dos Santos

MarluCIA Vasco

Rahissa Fernanda de Oliveira Almeida

Renata Simões Neves

Sâmella Freire Lima Martins

Zilanda Oliveira da Matta

RESUMO

Partindo da falta de informações no contexto da Educação Infantil sobre o significado e a importância do jogo, sobretudo na idade infantil, vimos a necessidade de voltar nosso interesse sobre este aspecto, a fim de conduzir uma prática em direção aos reais interesses da criança. Diante de metodologias usualmente empregadas na Educação Infantil, as quais demonstram uma dissociação entre o fazer e o compreender, o prazer e as atividades desenvolvidas, propusemo-nos a empenhar neste processo no sentido de oportunizar a criança de agir, criar, descobrir e modificar comportamentos. Não nos cabe aqui transmitir ou elaborar uma prática nova na Educação Infantil, mas retomar todos os aspectos indisponíveis ao desenvolvimento total da criança que raras vezes são considerados. Além disso, nossa proposta se constitui em redimensionar e revalorizar o sentido do lúdico, assegurando à criança o direito de ser sujeito de sua própria ação. Visando manter significativamente os conteúdos norteadores do desenvolvimento dos aspectos psicomotores, através de sua relação com a teoria do jogo – de conformidade com Piaget – direcionamo-nos numa prática que procura favorecer efetivamente o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos. (Tremea, 2000, p. 127) Assim, através de comprovações teóricas sobre a influência exercida pelo jogo na idade infantil, acreditamos ser de fundamental importância sua inclusão nos conteúdos da Educação Infantil, sem descaracterizá-lo quanto à sua função, significado e importância no decorrer das atividades propostas. Portanto, temos a intenção de mostrar que, se bem entendido o sentido do jogo, principalmente nas séries iniciais da escolaridade, ele passa a ser um empreendimento da criança, através de que ela possa alimentar o processo de desenvolvimento dos aspectos psicomotores de modo geral.

Palavras-chave: influência. norteadores. redimensionar. psicomotores.

INTRODUÇÃO

A importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento



integral do ser humano, conforme estudos realizados por diferentes autores, como Loureiro, Brito, e Schroeder. Esse desenvolvimento se dá por meio do esclarecimento, do movimento, através da expressividade e da interdependência entre o corpo e a mente, a razão e a sensibilidade, a ciência e a estética, promovendo a liberdade na criação e na realização de suas próprias ações. Durante muitos anos a música não foi considerada como uma fonte de estímulo para o desenvolvimento infantil, pois se acreditava que ela poderia ser até prejudicial. Educadores consideravam que algumas letras e temas musicais deveriam inibidos de passar nas rádios, devido ao seu conteúdo violento.

O presente projeto objetivou-se na busca de informações sobre o trabalho com a música no processo de desenvolvimento do educando. Nessa perspectiva, propõe valorizar e explorar a contribuição da música durante os primeiros anos de vida escolar e contribuir, com a temática sobre a musicalização na educação infantil. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi à revisão bibliográfica, com o objetivo de a criança explorar e identificar elementos da música para se expressar.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. Veremos neste projeto que a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está intimamente ligada às tradições e à cultura das sociedades na história. Compreender esta linguagem é chave para construir a sensibilidade. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo música é definido como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras que variam conforme a época e a civilização. No âmbito da Educação Musical, contudo, a música deve ser entendida como linguagem artística, imprescindível para a formação humana dos alunos. As composições, interpretações e improvisações que comumente chamamos de “músicas” são, na verdade, produtos desta linguagem.

Aprender música na escola significa, portanto, aprender a se expressar por meio dos sons e desenvolver habilidades como o canto, a execução instrumental, a audição e a improvisação sonora. O desafio, agora, é considerar toda essa diversidade da produção musical brasileira e mundial (que está em discos, filmes, na internet, nas canções, ou no som puro da voz e dos instrumentos) e levá-la para a sala de aula de maneira planejada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento: “A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis,

amadores talentosos ou músicos profissionais. (...) Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história”.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para explorar o brinquedo e suas diversas possibilidades, consideramos de imediato nossas vivências no mundo da brincadeira, ou seja, nossa relação íntima quando crianças com o brinquedo, para então explorar e fundamentar nossas idéias com uma gama de fontes sobre o assunto.

Assim, apresenta-se o brinquedo como um instrumento para o desenvolvimento infantil com funções ludo-educativas. Destacamos, não apenas a importância do brinquedo, mas a função, a implicação no desenvolvimento infantil e sua contribuição com a práxis do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, além do apoio pedagógico do supervisor em todo esse processo de alfabetização e conquista da aprendizagem.

As palavras de D. W. Winnicott (1975) deixam claras as idéias que quero propor: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Percebe-se a brincadeira, como uma atividade inerente da infância, levando-se em conta as condições da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, essencialmente, a maneira pela qual esta começa a aprender a viver no seu ciclo social.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 125), percebe-se que a aprendizagem acontece no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. Pressupõe-se na aprendizagem humana uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as rodeiam. Assim, por isso que se entende que de acordo com o autor, a brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-se a desejar, relacionando os seus desejos, a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras.

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Ao definir papéis a serem representados, aferindo significados diferentes aos objetos para uso no brinquedo e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas dos jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir acedendo, a partir de sistemas de representação, ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

A brincadeira é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, para explorar o desconhecido. É através do brinquedo que ela consegue pegar o mistério na mão, sem queimar o coração, sem enredar-se em dúvidas insolúveis e massacrantes. Autoridade, poder de dar ordens e exigir obediência, morte, escuridão, fogo, incêndio, briga e agressividade, solidão, tristeza, alegria, mistérios que precisam ser desvelados. (Fortium, 2010, p. 205)

De acordo com Antunes (2004, p. 30) houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas por rígido abismo e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava.

Algo pode caber ao cognitivo, mas não no afetivo. O brinquedo e o jogo facilitam o trânsito do cognitivo para o afetivo.

Do ponto de vista psicanalítico, Freud e Lacan consideram o brinquedo um instrumento não verbal valioso, um fazer efeito da estruturação significativa do sujeito, um recurso importante, de que se valem as crianças para lidar com o mundo fantasmático. Winnicott diz que a brincadeira tem um lugar, um tempo e uma função muito importante: preparar a criança para um relacionamento social, e que é pelo jogo que a criança recebe e se compromete com o sistema linguístico exterior a ele. Melanie Klein, para quem a criança é um sujeito em análise, o brincar é uma atividade mediadora para abordar o inconsciente. Daí a necessidade do adulto, especialmente o educador, se esforçar em compreender essa linguagem.

“O jogo do faz-de-conta”, brincadeira na qual a criança cria um enredo fantasioso e se coloca nele, é a mais rica e constante brincadeira da infância. Através dele, a criança trabalha sua angústia frente ao desconhecido, pratica o auto conhecimento, descobrindo quem é e o que deseja ser, exercita sua capacidade de decisão e experimenta sentimentos como o amor, o medo, o ódio e o desapontamento, entre outros, essa estruturação emocional proporcionada também através do ato de brincar é essencial para que a aprendizagem formal aconteça.

Piaget (1999, p. 131) reconhece a necessidade de equilíbrio emocional para que a capacidade intelectual seja plenamente exercida, pois, segundo ele, o desenvolvimento afetivo inclui sentimentos, tendências, valores, emoções, desejos, interesses e motivação, sendo os três últimos essenciais para o desenvolvimento intelectual. De acordo com Piaget (1999, p.105):

As crianças só são livres quando brincam entre si dentro de suas faixas etária: é nesta ocasião que, verdadeiramente, criam e desenvolvem sua autonomia. O melhor brinquedo didático para uma criança é outra criança da mesma faixa de desenvolvimento.

Para Antunes (2004, p. 31) brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidade e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Ainda de acordo com Antunes (2004, p. 31) a brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.

Mesmo que no “jogo de faz-de-conta” a criança pareça realizar somente o que gosta, ela na verdade se propõe às circunstâncias que ela determina, aprendendo assim a se subordinar às regras. Exemplificando: a menina escolhe ser a “mãe” numa brincadeira de casinha, apegando-se às atividades restritas aos seus papéis, ela só mudará de atitude, se trocar o papel e concordar em não ser mais a “mãe”.

Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são, justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação, e, sobretudo, a ação. (Antunes, 2004, p. 31)

Antunes (2004, p. 32) ressalta que importa bem menos que a escola tenha brinquedos e que os exiba aos pais e bem mais como os utiliza e de que forma esse uso realmente estrutura a proposta educativa.

Percebe-se que brinquedos caros e professores despreparados constituem equação que agride os fundamentos de aprendizagem e ‘atiram pela escada abaixo’ todos os estudos e todos os progressos sobre a arte de brincar e o desafio do aprender. Uma escola ou uma creche em uma favela, por exemplo, podem não dispor dos coloridos e atraentes brinquedos eletrônicos presentes em algumas outras, mas com sucata e criatividade, com mestres verdadeiros e pesquisadores interessados podem desenvolver estímulos que nada ficam a dever aos propiciados pelos brinquedos caros em mãos competentes. (Antunes, 2004, p. 32)

Assim, a brincadeira é organizada pela própria criança de forma espontânea e autônoma. A participação do adulto é mínima, ele jamais interfere no papel que o aluno assume, na linguagem que usa ou no rumo que a fantasia toma. O papel do adulto é criar condições para que as crianças brinquem, incentivar e propor o que se fará para que a brincadeira tenha início, mas se as crianças se desviarem da atividade inicialmente proposta, isto não constitui problema algum: a liberdade de mudar de rumo durante a brincadeira é uma característica importante da atividade. Cabe assim o professor organizar a sala, conseguir brinquedos e arrumá-los de forma lógica, estimular o início da brincadeira com uma história (por exemplo), combinar regras e impedir regras, fornecer informações, ajuda e incentivo quando as crianças os pedem e dar assistência àqueles que não entram na brincadeira. (Emerique, 2003)

A professora deverá ter cuidado ao propor brincadeiras.

Determinados alunos simplesmente ficam de fora. Alguns são agressivos e atrapalham o brinquedo enquanto outros, apáticos, ficam quietos e apenas olhando. Essas crianças não podem ser forçadas a participar, senão a atividade perde seu objetivo. Elas precisam do apoio do professor, que, por exemplo, fiquem sentados juntos e que se diversifique o tema das brincadeiras, com a finalidade de atrair sua atenção. Esse cuidado tem como objetivo não desacertar o caráter de socialização do momento da brincadeira. (Emerique, 2003)

Outro aspecto relevante é o cuidado em se despertar na criança a curiosidade para observar e descobrir semelhanças e diferenças entre objetos, pessoas, plantas, animais e aparelhos e para discutir com outras crianças suas descobertas, assumindo e expressando seus sentimentos. (Antunes, 2004, p. 37)

As crianças se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, dele se apropriarem e terem possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o. Isso se realiza por meio de formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, modelando, imaginando). (Faria, 2007, p. 47)

As brincadeiras não devem ser adaptadas a conteúdos. Na verdade, o paradoxo do uso da brincadeira em sala de aula é que os objetivos da atividade não podem ser determinados de antemão. Diferente do jogo didático, a brincadeira não é dirigida, é apenas assistida e é com base nessa observação que o professor determinará objetivos que serão alcançados em outras atividades. (Rosa, 2002)

A brincadeira é uma atividade informal que se desenvolve sem que haja investimento de objetivos pedagógicos. Mas a brincadeira também se desenvolve no quadro familiar, no quadro das relações de comunicação, das relações de prazer na construção de um universo de vida cotidiana entre as crianças e os pais.

Então, o que é interessante perceber, que a maioria das atividades das crianças no espaço familiar são atividades informais: de informação, de comunicação, de passeio, de descobertas, e assistir televisão. Neste conjunto de atividades, a brincadeira tem características peculiares porque se desenvolve por iniciativa da criança, enquanto as outras iniciativas podem estar mais relacionadas a uma proposta de adultos. (Rosa, 2002)

E estas iniciativas informais, sem intenções educativas, têm, entretanto, a característica de ser um jogo de aprendizagem considerável para a criança. A aprendizagem da linguagem materna é um exemplo, os adultos comunicam-se com as crianças (atividade informal), e não têm objetivos pedagógicos: não tentam desenvolver uma aprendizagem da língua, mas a criança vai aprender naturalmente.

Isto posto, é preciso, contudo assinalar que o informal passa por processos de formalização, no sentido em que os adultos são peritos em relação às crianças, que são iniciantes em muitos campos. As crianças mais velhas, que são peritos em relação às crianças que são iniciantes, têm uma tendência a desenvolver com estas, uma atividade quase pedagógica, no sentido popular e não no técnico dos especialistas; no sentido da educação, quando se começa a desenvolver uma atividade pedagógica em uma atitude de tutela. De fato, há uma tendência a usar uma linguagem mais simples para se transmitir algo a alguém que sabe menos, e isto nos remete às tradições: desde que o mundo existe, assumiu-se a posição de simplificá-lo para as crianças. (Rosa, 2002)

Há um processo de semi-formalização que faz com que os ambientes da vida da criança talvez já sejam ambientes de adultos. Então qual é o papel da educação, da escola, neste universo? É, por um lado, o de fazer o que a família já está fazendo, sobretudo quando a família está menos presente pelo fato de ambos os pais trabalharem. Por outro lado, aceitar o desenvolvimento da atividade informal, mas fazê-lo sob a perspectiva educacional para que as crianças possam se apropriar do mundo, se apropriar do entorno. A diferença é que o educador tem uma competência pedagógica e a formalização se tornará mais significativa.

O BRINQUEDO

O brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira (Kishimoto, 1997, p. 23) que tem uma relação íntima com a criança quando esta exerce uma ação, ou seja, quando mergulha no lúdico. Ao brincar, a criança esquece do seu cotidiano e descobre através das ações realizadas com seu brinquedo o poder de criatividade e o seu lado simbólico, muitas vezes esquecido ao penetrar no mundo escolar.

É no mundo da fantasia que as crianças vivem simulações repletas de simbolismos e abstrações, para tanto, se engana quem pensa que elas apenas estão se divertindo neste momento, o fato é que ela leva o lúdico muito a sério, abstraem o brinquedo, a situação, os comportamentos e os resultados da brincadeira, até mesmo as crianças com menos de três anos, que não usam o brinquedo sem separar a situação imaginária do real, também levam o ato da brincadeira a sério.

O brinquedo corresponde na verdade uma das necessidades da vida social. É fácil perceber que onde estiver a criança o brinquedo também estará, mesmo porque é o primeiro objeto que a criança realmente possui. Assim, o brinquedo tal como é, oferece um objetivo a alcançar, ele foi construído para dar uma ou mais destinações.

Diferente de todo objeto existente, o brinquedo apresenta além de função, um valor simbólico. Neste sentido, argumenta Vygotsky:

A ação e o significado do brinquedo, a criança não vê no objeto apenas uma imagem, pois ela lhe atribui um significado. Na verdade a função do brinquedo se constitui no brincar e este não tem função definida, o que o define são as construções feitas pelas crianças através de manipulação do objeto associada ao meio em que vive. A criança brinca do modo que a convém livre de regras e princípios. (*apud* Kishimoto, 1997, p. 18)

De acordo com Oliveira (1992, p. 43) “o brinquedo fornecedor da brincadeira, ele é fonte de imagens a ser manipulada, traduzindo o universo real ou imaginário, alimentando a ação. Essas imagens fazem parte da cultura a ser assimilada pela criança, ela pode transformar, criar e recriar suas próprias significações por meio da manipulação”.

O lúdico na sua categorização apresenta uma formulação ampla acolhendo o jogo regado, a brincadeira que é na verdade um jogo sem regras e o brinquedo como suporte da brincadeira (Kishimoto, 1997, p. 23). Assim o lúdico reforça o aspecto simbólico e criativo do brinquedo que por sua vez se diferencia em relação ao demais objetos culturalmente impostos sofrendo uma grande interferência da mídia, pois atribuem significações e cria elementos funcionais pré-estabelecidos descaracterizando a real proposta do brinquedo.

O brinquedo visto com potencial educativo tem seu reconhecimento desde o Renascimento (Ex: quebra-cabeça), permitindo a ação intencional, a manipulação de objetos, o desempenho da ação sensório-motora e troca na interação, em um contexto diferenciado, pois, a função do brinquedo no processo pedagógico hoje, é permitir o desenvolvimento da criança na apreensão do mundo e em seus conhecimentos, para tanto esse brinquedo pode ser escolhido voluntariamente e vai atingir sua função lúdica quando propiciar prazer, diversão ou até mesmo desprazer.

Utilizando o brinquedo como meio para o desenvolvimento da ação pedagógica

deve-se levar em conta a fase de desenvolvimento de cada criança, tendo em mente que segundo Almeida (1998, p. 42) elas podem ser divididas em fase sensório-motora (1 a 2 anos), fase simbólica (2 a 4 anos), fase intuitiva (4 a 6/7 anos), fase de operação concreta (6/8 a 11/12), fase de operação abstrata (11, 12 anos em diante).

Tais fases de desenvolvimento têm pertinência. Com crianças de 1 a 2 anos na utilização de brinquedos que sugere repetição, o objeto reproduz situações, a criança de 5 ou 6 anos, representa papéis realizando o faz de conta, dando outro significado aos objetos, já a partir dos 7 e 8 anos aparece os jogos com regras e de construção que permanece no decorrer dos anos. A criança manipula, cria ou até mesmo fantasia e por último ela compete.

Compreende-se que no brinquedo infantil práticas e interpretações sociais estão representadas. A análise do brinquedo permite uma incursão crítica aos problemas econômicos, culturais e sociais vividos no Brasil, permite também discutir a situação social da criança em relação aos adultos e por fim testemunhar a riqueza do imaginário, superar barreiras e condicionamentos do mundo do adulto.

No Brasil é possível perceber três estruturas diferentes do brinquedo, isso porque é um país com grande discrepância econômica das classes sociais, daí cada grupo vai adquirir seu brinquedo do melhor modo possível, pode ser pela fantasia com objetos isolados (isso ocorre nas comunidades menos favorecidas, na qual à vontade de brincar supera a condição de ter ou não o brinquedo), pode ocorrer à manufatura dos brinquedos industrializados (quem não tem como comprar tende a construir), por outro lado, tem a industrialização do popular (que nada mais é do que a criação e recriação dos brinquedos pré-existentes incrementando novidades).

A mídia e o comércio na sociedade capitalista direcionam o brinquedo, sedutor tanto aos pais como aos filhos, deixando de lado o poder de decisão das crianças em procurar ou querer o brinquedo que mais as agradam e dão total liberdade aos pais em estarem escolhendo os brinquedos que agradem a eles e não aos seus filhos.

A relação social do uso do brinquedo nos leva a perceber dois pontos pertinentes, promover a relação com o outro e o aspecto ideológico, a esse último os meios de comunicação são grandes responsáveis por incentivar e visar o lucro.

É esse objeto complexo e fundamental que com uma função desencadeia a interação do indivíduo com ele mesmo e com a sociedade, sendo o ato do brincar que dá sentido no desenvolvimento global da criança.

BRINCAR, CONHECER E ENSINAR

O contexto atual traz a necessidade de promover o debate sobre os profissionais e o curso de pedagogia, bem como a necessidade de ressignificar as modalidades de ensino oferecido por ele, no sentido de avançar a educação básica, enfim, uma reflexão em torno da implementação das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver e de ser, numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão tem

direito de desenvolver ao longo da vida. (Santin, 1997, p. 21).

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem dos profissionais da pedagogia novas aprendizagens e conseqüentemente novas tarefas passam a se colocas à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição da aprendizagem escolar formal e social, impõem também uma visão da formação continuada e inicial dos professores no sentido de fortalecer ou criar novos processos de mudanças no trabalho desenvolvido pelo pedagogo tanto na sala de aula, quanto na instituição. (Kishimoto, 1999, p. 103)

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de pedagogos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores do fazer dos profissionais da pedagogia. (Kishimoto, 1999, p. 104)

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de pedagogo como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de pedagogos uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (Kishimoto, 1999, p. 110)

Apesar de, nas últimas décadas, a educação ter se preocupado em contextualizar as possibilidades de adequação da capacidade cognitiva do aluno com os conteúdos e estratégias de ensino que vão do behaviorismo passando pelo construtivismo e chegando até as inteligências múltiplas, percebe-se que a maioria dos trabalhos de salas de aula se desenvolvem sob uma ótica mecanicista com modelos generalizados e objetividade muito acentuada, com organização curricular que fragmenta o conhecimento em temas, tópicos, etc. (Benjamin, 1983, p. 62)

No entanto, é necessário desenvolver um programa não rigidamente pré-estabelecido, mas obedecendo a ordem determinada pelas necessidades dos alunos.

É importante destacar que o brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados. Considera-se que a esfera lúdica, num plano emocional, é revitalizadora tanto quanto mediadora da aprendizagem que, por sua vez, possibilita a criação. Também reflete que a resistência ou a incapacidade de participar de algum jogo revela um Eu inundado por temores que pode inibir o pensamento e o desenvolvimento psico-emocional e relacional.

Certamente, não é especulativo dizer que quando bebê, o brincar revela-se de forma sensitivo-motora; contudo, desde esse primórdio já existem características próprias de movimento, de sensibilidade e de reações reflexas que anunciam o desenvolvimento psicológico, paralelo ao fisiológico, ou melhor, às sensações cinestésicas. Significa que a partir dessas sensações, explora e apreende o mundo realizando atividades que, centralizadas em seu próprio corpo, prepara o desenvolvimento de funções como o andar e a linguagem. Porém, nesse jogo autocósmico, é imperioso dar-mo-nos conta das dimensões emocionais e afetivas que o compõe, uma vez que neste espaço potencial, objetiva a

vinculação. Admitir-se-á, portanto, que a partir dessa vinculação o bebê está pronto a encontrar com o mundo dos brinquedos e, mais crescido, compartilhar sua imaginação e fantasia. (Kishimoto, 1999, p. 121)

É curioso (quanto envolvente) observarmos como o brincar das crianças têm a ver com a espontaneidade de seus olhares. Todas as vezes que brincam o fazem não tão-somente por serem capazes de participar da natureza a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser homens, mas por serem capazes de olhar com seriedade os afetos, quando estão a brincar. Talvez, por isso, brincar seja um espaço do qual não pode ser abandonado, tanto porque se descobre a si (e ao outro) através dos brinquedos e brincadeiras (portanto, aprende-se!), por ser a única atmosfera em que o ser psicológico pode respirar e agir.

A importância do brincar e dos brinquedos, no sentido clássico do termo, não constitui apenas uma necessidade biológica destinada a descarregar energia. Quando as crianças brincam é à verdade, porque pensam sobre suas experiências emocionais e torna (re)conhecível suas potencialidades. Como não há gestos inúteis, qualquer que seja a atividade lúdica conduz ao encontro da criatividade. É no brincar que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).

É suposto com sensatez que as descobertas e invenções mais primitivas foram criadas, provavelmente, a partir do envolvimento lúdico com as coisas: o domínio do fogo, por exemplo.

Assim, num plano mental, brincar não é puro divertimento. Supõe a evocação de uma relação de domínio e triunfo entre a realidade psíquica e o mundo real no qual se vive, conferindo harmonia ao pensamento e às emoções. Talvez por isso, quando se brinca, organiza (ainda que intuitivamente e numa qualidade mágica) o mundo interior e abre espaço para a aprendizagem, num processo análogo ao das crianças quando encaixam quebra-cabeças, como percebendo que haverá sentido na junção das peças, e também entendessem que aprender converte o significante em significado. Haverá, então, a partir do lúdico, um lado estruturador na aprendizagem: não faz sentido aprender quando se não o faz por um sentido dentro de nós. (Kishimoto, 1999, p. 112)

Muitas das indisponibilidades para a aprendizagem talvez surjam quando o brincar das crianças se encontram com o silêncio do desejo de aprender. Esse silêncio, não deixa lugar para a imaginação (e, tantas vezes, por isso, inibe o pensamento, que é uma maneira de não perceber os afetos) e a curiosidade que, separada do desejo, não pode cultivar a ideia.

O desejo realiza-se na ideia e que, por sua vez, realiza o encantamento. Nele, suponho, sobressai os gestos mágicos que, manifestados no brincar, alimenta os sonhos, dramatiza os comportamentos e dá asas à criatividade. Esses movimentos serão como disponibilizadores de “espaço-conteúdos” para a aprendizagem. Afinal, como já foi dito a verdade com que as crianças brincam (conscientes do que é o brincar) imprimem um mister de significados essenciais à relação, conjugando suas emoções e propiciando o seu crescimento.

Por outro lado, perante a criança que não consegue aprender (aquilo que esperamos que ela aprenda) urge considerarmos uma criança que não consegue dar sentido ao brincar; talvez, porque percebe-se incapaz de dar à sua realidade interna o seu significado. Cristalizadas, bloqueiam as experiências no espaço vivido do brincar e do aprender.

Quando o brincar torna-se dramaticamente intolerável, sente-se só para aprender e submerso em angústias. Semelhante ao brincar (que funciona como uma catarse, segundo o qual libera-se emoções contidas e encontra-se alívio), o aprender transpõe o temor de ficar enclausurado (numa ignorância sem afetos e sem espaço para confiar os pensamentos). Não podemos imaginar a infância sem os seus risos e os seus jogos. Imaginai que, de repente, as crianças deixavam de jogar, que os recreios das nossas escolas se tornavam silenciosos, que já não éramos distraídos pelos gritos ou até pelos choros que vêm do jardim ou do pátio do recreio. Já não teríamos junto de nós esse mundo infantil que faz as nossas alegrias e os nossos tormentos, mas um povo triste de pigmeus ineptos e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Imaginem. (Almeida, 2003, p. 45)

A transicionalidade é um fenómeno essencial para a atividade de ilusão-desilusão, para a progressiva aceitação da realidade externa, discriminação entre self e não-self, e para o desenvolvimento da criatividade. O sujeito só opera a individuação a partir de uma experiência de dependência prévia, onde foi possível contar com o outro sem se perder nele. (Almeida, 2003, p. 51)

Consideramos que essa maleabilidade na estruturação do self, essa porosidade de limites do “eu”, experimentada na transicionalidade, possibilita a reestruturação da subjetividade em qualquer tempo. Na conjugalidade, de forma privilegiada, essa oscilação entre dependência-independência, diferenciação-indiferenciação, é favorecida. Isso ocorre na medida em que o objeto amoroso não é realidade nem fantasia, constitui-se na transicionalidade. (Almeida, 2003, p. 53).

O JOGO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação lúdica é uma proposta que uni o prazer do brincar com a fonte do conhecimento. Além do exercício do desenvolvimento e aprendizagem, brincar faz a criança assimilar papéis sociais que ocorrem em seu meio, fazendo assim do jogo e da brincadeira situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos.

A atividade lúdica fornece informações elementares a respeito da criança como: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral. Esses elementos, quando associados à educação, promovem ao educador um amplo conhecimento de seus alunos e o brincar assume papel didático sendo explorado no processo educativo.

O jogo motiva e desafia, pois provoca um conflito interno, o aluno precisa encontrar uma solução para o seu problema: vencer! Através do jogo a criança aprende a lidar com suas frustrações, constrói e reconstrói sua realidade e conseqüentemente desenvolve e internaliza novos conhecimentos.

Para Piaget (1999, p. 102-103), se define assim a importância dos jogos em cada etapa do desenvolvimento infantil:

- Fase sensório-motora (De 0 a 2 Anos Aproximadamente – Maternal)

Ao nascer (para Wallon) os jogos funcionais podem ser vistos em movimentos muito simples como estender e recolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos e emitir sons, conforme cresce a criança ao brincar incorpora ao cérebro impressões verdadeiras que irão aflorar no seu desenvolvimento cognitivo.

De 1 a 2 Anos aproximadamente, a criança necessita do adulto por inteiro. Dele dependerão seu crescimento e sua relação social, a primeira infância é importantíssima e deve ser estimulada de todas as formas possíveis, falar ler, contar histórias, conversar, brincar correr, e ter um relacionamento saudável com os Pais, faz com que a criança cresça com uma mente ativa, corpo saudável e estado emocional de equilíbrio. É exatamente este contato estimulante e afetuoso do adulto com a criança que caracteriza o primeiro sinal da educação lúdica.

- Fase simbólica (De 2 a 4 Anos Aproximadamente – Jardim I)

Nesta fase a criança executa movimentos motores mais específicos, utilizando para isto as mãos, adora pegar, rasgar, pegar no lápis, encaixar objetos, montar e desmontar, dando aos exercícios uma intuição inteligente e evolução natural de sua coordenação. Também manifestam expressões de puro simbolismo representados na mente, brincam de casinha, motorista, cavalo de pau, etc. nesta fase as crianças estão assimilando as brincadeiras com as realidades intelectuais.

- Fase intuitiva (De 4 a 6/7 anos, aproximadamente – Jardim II/ Pré-escola)

Nesta fase tudo a criança quer saber (fase do por que). É importante saber que nesta fase todos os jogos que a criança participa, inventam ou se interessam, constituem verdadeiros estímulos que enriquecem os esquemas:

Perceptivos (visuais, auditivos e sinestésicos),

Operatórios (memória, imaginação), que ajudarão a facilitar o aprendizado da leitura e escrita.

A criança nesta fase gosta de ajudar os pais e deve ser estimulados pois aflora na criança um sentido utilitário e funcional. Atividades como ordenar cores, classificar etiquetas, dar laços, montar, ver figuras e recortar revistas ajudam as crianças a aprender a fixar a atenção, dominar a instabilidade natural, e se forçar a construir uma série de informações cognitivas que vão lhe garantir uma maturação para a aquisição de novos conhecimentos, principalmente para a escrita e leitura, tidas como trabalho-jogo.

- Fase operação concreta (De 7/8 a 11/12 aprox. – Escola de 1º Grau)

É a fase onde a criança incorpora conhecimentos sistematizados, tomará consciência de seus atos e despertará para um mundo em cooperação com seus semelhantes. Nesta idade a criança começa a entender o mundo mais objetivamente e é muito importante a ela participar de práticas esportivas, danças e teatros, pois estes aparecem sempre em formas

de interações sociais, munidos de regras onde a criança aprende democraticamente a normas de cooperação social, e também equilíbrio, cálculos, velocidade e outros.

NEGAÇÃO DA INFÂNCIA

Hoje a infância é o período da vida em que a criança fica entalada entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico e a nossa formação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro deste reino “escola” onde imperam os valores da sociedade neoliberal: Racionalidade, produtividade, eficiência, competitividade, sucesso financeiro.

A escola educa para quê? A resposta mais comum é a que prepara a criança para a vida adulta.

Mas a escola paralisa a vida infantil, atua em prol de um futuro adulto que não existe, deixando de dar importância ao presente, Que é ser criança.

O QUE DIZEM OS PENSADORES, EDUCADORES E FILÓSOFOS SOBRE OS JOGOS

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como de sobrevivência, ultrapassando muitas vezes o caráter restritivo de divertimento e prazer natural. As crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos. O corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo.

Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência.

De acordo com Tremea (MEC, 2000), veremos o que desde a Grécia antiga é dito a respeito deste tipo de educação.

- Platão (427-348)

Afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de criança. Segundo ele e todo o pensamento grego da época, a educação propriamente dita deveria começar aos sete anos de idade.

Platão dava ao esporte, tão difundido na época, valor educativo, moral, colocando-o em pé de igualdade com a cultura intelectual.

Foi ele que introduziu, de modo bastante diferente, uma prática matemática lúdica, tão enfatizada hoje em dia. Ele aplicava exercícios de cálculos ligados a problemas concretos, extraídos da vida e dos negócios.

- Montaigne (1533-1592)

Já partia para o campo da observação, fazendo a criança adquirir curiosidade por todas as coisas que visse ao redor: um edifício, uma ponte, um homem, um lugar, ou uma passagem de Carlos Magno ou César.

- Comênio (1592-1671)

Resumia seu método em três ideias fundamentais que foram as bases da nova didática: naturalidade, intuição e auto-atividade. Esse método natural, que obedeceu às leis do desenvolvimento de criança, traz consigo rapidez, facilidade e consistência no aprendizado.

- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Demonstrou que a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, demonstrou que não se aprende nada senão por meio de uma conquista ativa.

Percebeu ainda que só se aprende a pensar se se exercitam os sentidos, instrumentos da inteligência.

Destacou também o interesse que a criança sente ao participar de um processo que corresponde a sua alegria natural.

Ainda faz referência ao aprendizado da leitura e da escrita: “Tem-se grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler e a escrever. O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais, e qualquer método será bom”.

- Pestalozzi (1746-1827)

Graças a seu espírito de observação sobre o progresso do desenvolvimento psicológico dos alunos e, sobre, o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas empregadas, abriu um novo rumo para a educação moderna. Segundo ele, a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças, e o jogo é um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação.

- Froebel (1782-1852)

Discípulo de Pestalozzi, estabelece que a pedagogia deve considerar a criança como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva. Na verdade, com ele se fortalecem os métodos lúdicos na educação. O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças. Para ele, a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto-expressão e à socialização seria por meio dos jogos como fatores decisivos na educação das crianças.

- Dewey (1859-1952)

A partir dele se obteve uma evolução ainda maior. Para ele, as diversas formas de ocupação ativa têm a oportunidade de filiar-se à vida, de fazer o ambiente natural da criança, onde ela aprende a viver retamente, em vez de aprender simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência a alguma vida possível que haja de localizar-se

no possuir.

Ele acredita que a verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais – necessidades de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver - , a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesse da criança.

- Maria Montessori (1870-1952)

Constitui referência obrigatória de toda a reflexão pedagógica sobre o ensino pré-elementar. Tendo encontrado em Froebel a ideia dos jogos educativos, ela remonta à necessidade desses jogos para a educação de cada um dos sentidos. Os jogos “sensoriais” estão ligados a seu nome.

- Jean Piaget

Cita em diversas de suas obras, fatos e experiências lúdicas aplicados em crianças, e deixa transparecer claramente seu entusiasmo por esse novo processo. Para ele, os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual. Por exemplo, os jogos pré-operatórios (antes do período escolar) não servem somente para desenvolver o instinto natural, mas para representar simbolicamente o conjunto de realidades vividas pela criança.

Para ele, os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que já exige uma “adaptação” mais completa. Essa adaptação, que deve ser realizada pela infância, consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação.

E ainda conclui: “Os métodos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso permanecem exteriores à inteligência infantil”.

- Celestin Freinet

Em princípio, parece excluir os jogos da atividade educativa séria e formadora. Porém ele investe: contra a pedagogia dos jogos que leva a criança a jogar segundo uma estratégia concebida pelo adulto (de fora para dentro); contra a prática pedagógica que substitui todas as atividades sérias (trabalho) pelos jogos com o intuito de satisfazer apenas às necessidades de prazer e alegria das crianças (modismo).

- Makarenko (1888-1939)

Ele recusa toda a oposição entre o princípio da realidade e do prazer. A realidade pode e deve tornar-se a base, a própria fonte do prazer, e deve estabelecer uma relação entre o dever, a alegria presente e a aspiração a um futuro feliz.

- Georges Snyders

Um dos pioneiros da educação progressista, parte do princípio de que a educação

deve ser prazerosa, mas exige esforço. Caracteriza o jogo como uma atividade séria, que exige esforço, porém sem perder o sentido de busca e prazer. Recompõe o jogo como trabalho, atividade séria, desde as concepções da educação tradicional até as mais modernas de nosso tempo.

Retoma Durkheim ao afirmar que a educação exige um esforço difícil, pois deve conduzir-nos a ultrapassar a cultura inicial...

- Paulo Freire

Não só para nós brasileiros como para diversos povos, ele foi sem dúvida um dos maiores pensadores de educação como prática e liberdade, aborda implicitamente em seus estudos o conceito de trabalho – jogo e avança o pensamento de Makarenko e Snyders ao afirmar que “o ato de buscar, de apropriar-se dos conhecimentos, de problematizar, de estudar é, realmente, um trabalho penoso, difícil, que exige disciplina intelectual e que se ganha somente praticando”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva sócio-histórica de construção do sujeito, os estudos mostram que a criança interage, através do brincar, desde cedo, com a cultura em que está inserida.

Com a intenção de aproximar o aluno da escola e mantê-lo motivado neste ambiente, deve-se utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula acolhedor, divertido, descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação/união entre o professor e o aluno.

Para isso, faz-se necessário que o professor conheça o processo de desenvolvimento da criança, assim como as etapas que ela deve conquistar. Deve conhecer, também, como ocorre o processo de aquisição de conhecimento, a partir da teoria de Vygotsky, que muito contribuiu para que se chegasse à visão que temos hoje a respeito da importância do brincar no ambiente da sala de aula.

Esta pesquisa está direcionada a importância do brincar na realidade da Educação, embora se saiba que a utilização do brincar na prática pedagógica vai além dos muros da educação da educação infantil, podendo ser utilizada durante todos os níveis de ensino.

Não se pode esquecer do papel do professor como aquele que media as estratégias sociais, linguísticas e cognitivas, num contexto educativo, fornecendo subsídios para a construção dos conhecimentos que serão adquiridos, servindo-se do brincar.

Percebe-se, ao longo da história, a evolução da importância do brincar, de um simples ato de lazer para uma contribuição na área cognitiva auxiliando no processo de aprendizagem e na construção de referenciais de mundo.

Não se pode deixar de mencionar a importância da brinquedoteca, um espaço destinado, especialmente, à atividade do brincar. A criação da brinquedoteca foi um marco legitimador e histórico da importância do brincar para a criança. É uma conquista para a sociedade e, em especial, para a criança que, assim, aprende de forma mais harmoniosa e lúdica.

Ainda há quem julgue o brincar como perda de tempo ou sinal de indisciplina, mas um número cada vez maior de educadores descobrem que a criança aprende, e muito, numa brincadeira. A observação e a correta interpretação do ato lúdico, dá ao educador um instrumento valioso para entender seus alunos, além da oportunidade de mesclar as informações, não privando a infância das belas brincadeira que não se perdem em meio a nenhum progresso tecnológico, por combinarem aspectos lúdicos que agradam à própria essência da criança.

Várias pesquisas já comprovaram que são os desafios, encontrados na vivência das diferentes experiências, que vão provocar a construção do conhecimento da criança, sentindo, percebendo, pensando, brincando, a criança descobre o mundo e pode ser atraída pelos seus encantos e mistérios.

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, a porta pela qual entra em contato com outras pessoas e com as coisas, o instrumento para a construção coletiva do conhecimento. Se a criança necessita brincar para ser ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar suas emoções, entender o mundo que chega até ela, pode-se afirmar que a criança tem o direito de brincar e que os adultos (principalmente os educadores) têm obrigação de possibilitar o exercício desse direito, assegurando a sobrevivência dos sonhos e promovendo uma construção de conhecimentos vinculada ao prazer de viver.

O resultado dessa pesquisa nos traz a convicção de que o ato de brincar, independente do espaço em que ocorra, deve ser valorizado por se constituir num instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas adultas vigentes na sociedade, contribuindo com a formação de um cidadão crítico e atuante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P.N. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- ALMEIDA, P.N. Explosão recreativa dos jogos. São Paulo, Editora Estrutura, 1977.
- ANTUNES, C. Educação Infantil. 4ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumais Editorial, 1983.
- BRAGA, Aucy Bernini. Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil. Florianópolis: UDESC/Cead, 2003.
- BRASIL. Referencial curricular para a educação infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Pioneira: São Paulo, 1998.
- CAGLIARI, L.C. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação do profissional. Editado por Beatriz L.C. Scoz *et al.* Porto Alegre, Artes Gráficas, 1987.

- DEHEINZELIN, M.; LIMA, Z.V.C. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.
- DIDONET, Vital. O direito da criança brincar. Jornal do Alfabetizador. Porto Alegre, 1998.
- EMERIQUE, P.S. Brincaprende, dicas lúdicas para pais e professores. Campinas, Papyrus Editora, 2003.
- FARIA, V. Currículo na Educação Infantil. São Paulo: Scipione, 2007.
- FONSECA, V. da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FLIOT, Jéssica Sukan. Brincadeira na Escola: Perda de Tempo ou Preciosa Ajuda?, 2010-2023 Pedagogia ao Pé da Letra.
- FRIEDMANN, Adriana. A arte de brincar. São Paulo, Editora Scritta, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Pioneira: São Paulo, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. São Paulo, Editora Cortez, 1999.
- MENDES, Nelson & FONSECA, Vitor da. Escola, escola, quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. Em B. Oliveira & N. Duarte (Orgs.). 1992, p. 43.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.
- ROSA, Sanny S. da. Brincar, conhecer e ensinar. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A.V. Faz de conta. Como obter o máximo da imaginação infantil com o mínimo de Interferência. Nova Escola. São Paulo, 1996.
- VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.
- TREMEA, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 2000.
- WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

Educação especial e inclusiva: importância e desafios

Special and inclusive education: importance and challenges

Joelton Enilson Dantas

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade ressaltar a importância e os desafios contidos no conceito de educação especial e inclusiva, através de levantamento bibliográfico, leitura e análise de obras de autores, apresentar aspectos relevantes ao tema abordado. Tendo como objetivo principal a análise, de forma contextualizada, da importância da educação inclusiva para crianças e educadores, como também ressaltar os obstáculos contidos nesse processo. Observando as particularidades existentes e trazendo uma discussão da temática que é tão importante, não só para pessoas com deficiência, como para toda a comunidade escolar, pois tanto educadores como educandos precisam estar preparados para lidar com a diversidade existente nesse ambiente. Com o estudo, pode-se afirmar que, como benefícios da educação inclusiva, temos a afirmativa de que ao conviver com as diferenças, os atores sociais da escola podem aprender a aceitar e respeitar as limitações de todos, possibilitando que o processo de inclusão ocorra de forma justa e coerente, e que a cidadania e a dignidade da pessoa humana possam existir plenamente. Uma escola plural consiste naquele ambiente que acolhe as diferenças e é capaz de exercer seu papel fundamental de formação incluyente, reforçando que os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais serão integrados e propondo a evolução de toda a comunidade. Afinal, a real inclusão é um desafio que deve ser enfrentado por todos os membros da comunidade escolar e governantes, tendo consciência de que é um compromisso que deve pautar-se na ética, na capacitação profissional e no comprometimento com a garantia de direitos.

Palavras-chave: educação inclusiva. cidadania. acessibilidade. legislação.

ABSTRACT

The purpose of this study is to highlight the importance and challenges contained in the concept of special and inclusive education, through bibliographical research, reading and analysis of authors' works, presenting relevant aspects to the topic addressed. The main objective is to analyze, in a contextualized way, the importance of inclusive education for children



and educators, as well as highlighting the obstacles contained in this process. Observing the existing particularities and bringing a discussion on the topic that is so important, not only for people with disabilities, but for the entire school community, as both educators and students need to be prepared to deal with the diversity that exists in this environment. With the study, it can be stated that, as benefits of inclusive education, we have the affirmation that by living with differences, social actors at school can learn to accept and respect everyone's limitations, enabling the inclusion process to occur in a fair and coherent way, and that citizenship and human dignity can fully exist. A plural school consists of an environment that welcomes differences and is capable of exercising its fundamental role of inclusive training, reinforcing those students with disabilities and/or special educational needs will be integrated and proposing the evolution of the entire community. After all, real inclusion is a challenge that must be faced by all members of the school community and government officials, being aware that it is a commitment that must be based on ethics, professional training and a commitment to guaranteeing rights.

Keywords: inclusive education. citizenship. accessibility. legislation.

INTRODUÇÃO

Conforme a criação da Constituição Federal de 1988, houveram novos rumos para a garantia de direitos, abrindo espaço para a visibilidade de pessoas com deficiência e trazendo avanços e reflexões quanto aos espaços que essas pessoas ocupavam e que deveriam ocupar. Foram diversos os movimentos em prol da causa da educação inclusiva, almejando que a escola se tornasse um espaço em que a diversidade pudesse existir e trazer consigo a evolução necessária para uma sociedade justa e igualitária.

Tendo em vista que entre a legislação e a prática educacional há divergências, foram apresentados alguns obstáculos que contribuem negativamente para que, até hoje, a inclusão desses alunos não ocorra da forma desejada. Existem impedimentos nas estruturas físicas, na capacitação dos profissionais e na elaboração de projetos pedagógicos para que possam ser considerados inteiramente inclusivos.

Historicamente, o Brasil participou de importantes eventos voltados a educação inclusiva e estes foram responsáveis por influenciar ações nacionais voltadas as pessoas com deficiência e necessidades especiais educacionais. Foram essas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocorrida em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, resultando na Declaração de Salamanca (1994).

O trabalho foi elaborado com o objetivo de discutir a importância da integração da criança no ambiente escolar a partir de uma perspectiva inclusiva, explanando também os desafios que esse processo possui. Afinal, uma escola inclusiva não é aquela que abre espaço para todos, mas que se compromete em fazer com que todos os alunos se sintam parte daquele ambiente e, conseqüentemente, da sociedade.

No processo de produção deste estudo, foram usados estudos e pesquisas bibliográficas em livros, sites e reportagens. Todos apontam para o mesmo caminho: o de

que a educação inclusiva é um passo importante que damos enquanto sociedade e esse passo é capaz de mudar completamente a vida de todos os sujeitos envolvidos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISÃO HISTÓRICA

É importante contextualizar a educação especial para que tenhamos uma noção de quando as escolas especiais passaram a existir, pois foram essas as responsáveis pela evolução da educação especial. Houve um período de extrema exclusão das pessoas com deficiência, com diversos estigmas como pessoas inválidas, incapazes e possuidoras de obstáculos tidos como insuperáveis.

Um importante marco para a educação especial foi a criação da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, está presente em mais de 2 mil municípios em todo o país e prioriza aqueles com deficiência intelectual e múltipla.

Mesmo diante da criação de várias instituições e em meio a alguns movimentos em prol do atendimento especial, segregar e isolar foram práticas bastante comuns e naturalizadas até meados dos anos de 1970. A partir daí passou-se a discutir e planejar a educação especial, por meio da criação de instituições públicas e privadas, através dos órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, houve novos rumos para a discussão e execução na prática de questões relacionadas a dignidade da pessoa humana, abrindo caminho para que diversos direitos fossem assegurados, dentre eles, a educação inclusiva. Que estabelece em seu Art. 8:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

As pessoas com deficiência, que, em meio a diversas formas de exclusão, não possuíam a visibilidade e inclusão necessárias no âmbito da educação passaram a, ao menos na teoria, ter seu direito assegurado e amparo para exercerem sua cidadania.

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, que tinha como objetivo um ordenamento de ações educativas que priorizavam a educação inclusiva. Portanto, assumia que um fracasso das políticas educacionais “[...] no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece em seu Art. 4º, inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular

de ensino” (BRASIL, 2013). A nova LDB, vem com o intuito de contemplar as importantes mudanças ocorridas no final do século XX, influenciada pelas discussões em pauta nacional e internacionalmente. Assim como mudanças e revisões na ideia do professor e do aluno, e na perspectiva de educação inclusiva.

Mais adiante, define o que é educação especial Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013)

Foi de suma importância que o atendimento educacional da educação especial passasse a ser na escola regular, trazendo avanços para a referida educação inclusiva.

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes. (CARVALHO, 1999, p.52)

EDUCAÇÃO ESPECIAL VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDANDO CONCEITOS

A educação especial destina-se ao atendimento de alunos com deficiência; alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento pode ser feito, preferencialmente, no ensino regular ou em ambientes especializados, que são escolas para surdos, escola para cegos, dentre outros. Em ambas deve haver a adoção de tecnologias assistivas, estratégias de ensino, serviços especializados como profissionais de apoio, atendimento em salas de recursos, ou seja, uma gama de atendimentos específicos voltados para esse público.

O público-alvo dessas escolas também são crianças com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação de acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Já, a educação inclusiva consiste em dar oportunidade para todas as pessoas dentro da escola, independente de crenças, cor, orientação sexual, o grau de deficiência que possuem, como também os diferentes ritmos de aprendizagem. É quando todas as pessoas têm oportunidades iguais e valorização no ambiente escolar, pelo menos na teoria. Portanto, a educação especial faz parte da educação inclusiva, mas a Educação Inclusiva é mais abrangente, tratando do público em geral.

É importante salientar que, historicamente, a escola é um ambiente em que os alunos tinham que se encaixar em seu padrão pré-estabelecido, fazendo com que muitos fossem segregados, já que o exercício de adaptação era unilateral. Hoje, de acordo com a definição de educação inclusiva, é a escola que deve proporcionar meios para que haja a adaptação de todos os alunos, evitando a exclusão, segregação e a integração sem adaptação tão praticados anteriormente.

É preciso compreender que esse processo ainda possui a necessidade de diversas melhorias e visibilidade por parte dos governantes, mas ao mesmo tempo a possibilidade de discutirmos amplamente seus avanços e desafios, por si só, já representa um grande avanço. Além das diferenças aqui apresentadas, é importante ressaltar que a educação especial, trata-se de uma modalidade e a educação inclusiva, uma concepção.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva por si só é um desafio para pais, alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. A escola é desafiada quando necessita não só formar seu alunado, mas também garantir que este seja acolhido e que permaneça, almejando também a efetividade da aprendizagem, o respeito a diversidade e a individualidade.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, a proporção das escolas de ensino fundamental com infraestrutura adaptada para alunos com deficiência chega a 55%. Já no ensino médio essa proporção é de 67,4%. Mas há disparidades regionais significativas: em São Paulo, por exemplo, apenas 33% das escolas de ensino médio eram adaptadas, contra 96,1% em Santa Catarina.

Por mais que sigamos na direção de planejamentos pedagógicos que possam incorporar a educação inclusiva, barreiras nos espaços físicos inviabilizam o acesso ao ambiente escolar. Esse é um grande problema, pois a criança, em muitos casos, sequer pode adentrar a escola e quando o faz, as barreiras pedagógicas impedem sua permanência de forma ideal.

No artigo intitulado “*O que é uma escola inclusiva e como construí-la na prática*”, a jornalista e historiadora Olivia Baldissera (2023) traz cinco princípios que devem fundamentar a elaboração do planejamento pedagógico, que segundo ela, são responsáveis por garantir o pleno funcionamento da educação inclusiva, são eles: toda pessoa tem o direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; a educação inclusiva diz respeito a todos.

Uma pesquisa realizada pela consultoria Kearney, em parceria com as organizações Amankay e Labor, mostra que dentre 763 professores participantes e 48 diretores de escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo, quase todas as escolas (94%) possuem ao menos um aluno com deficiência. Mas, há grande diversidade de deficiências, distúrbios e transtornos e 72% das escolas pesquisadas atendem quatro ou mais condições. As mais comuns são deficiência intelectual, presente em 88% das escolas, e física, em 63%.

Menos de 20% dos estabelecimentos de ensino possuem salas equipadas com recursos de atendimento. E embora 95% dos diretores digam que a educação inclusiva é muito importante, apenas 1 em cada 4 considera que o tema está contemplado no projeto pedagógico de suas escolas.

Ou seja, existem barreiras estruturais que contribuem negativamente com a inclusão que o ambiente escolar deveria possuir. A falta de acessibilidade inviabiliza o acesso das crianças com deficiência até essas escolas e essas barreiras não são apenas estruturais.

Muitas escolas também não possuem salas equipadas com recursos de atendimento especializado, como tecnologia assistiva, o que afeta diretamente deficientes visuais e auditivos.

(...) enquanto teóricos e pesquisadores estão refletindo sobre o “estado da arte”, discutindo terminologias, as escolas têm recebido em suas salas de aula crianças com necessidades especiais em um fluxo cada vez mais acentuado. No meio desse turbilhão temos as escolas, os professores, as crianças e os pais tentando acertar o passo. (MINETTO, 2010, p. 16)

Além dos obstáculos citados, temos os relacionados aos materiais pedagógicos, atitudinais, da subestimação da capacidade do aluno, da recusa de matricular e também comunicacionais. As barreiras também estão relacionadas aos pais, que podem julgar seus filhos como incapazes de frequentar uma escola de ensino regular e a capacitação dos profissionais. Carvalho (2004, p. 175) afirma que o desafio do milênio é conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas diversas manifestações de deficiências não devem ser confundidas com impedimentos.

A inclusão é considerada como um paradigma possível mediante a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. No entanto, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo. Não é possível, pois, estudarmos essas concepções sem identificarmos o entorno socioeconômico, cultural e emocional. (MINETTO, 2010, p. 20)

Os padrões de homogeneidade valorizados pela sociedade são outro obstáculo significativo, exaltando sempre a imagem de um aluno ideal/padrão. Outro empecilho no quesito escola inclusiva é a forma de enxergar o mundo na dualidade, alunos normais, alunos não normais.

As autoras Edilene Ropoli, Maria Mantoam, Maria Terezinha dos Santos e Rosângela Machado no livro: “*A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*”, discutem acerca do conceito de diversidade e suas implicações práticas na escola. Segundo as autoras, ambientes escolares inclusivos não se fundamentam nessa perspectiva de dualidade, ou seja, “...em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.” (ROPOLI, 2010, p.7)

A legislação educacional quando pensa numa educação que deve incluir a todos buscou algumas soluções, entre elas o encaminhamento de alunos para classes especiais, currículos, ferramentas, instrumentos adaptados, ou seja, as ideias que giram em torno da diversidade, se conceberam de forma a dividir e excluir. Isso porque acabam criando um grupo de indivíduos idênticos ou com características muito semelhantes, exercendo a dualidade.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las. (MINETTO, 2010, p.09)

A partir dessa concepção, na perspectiva das autoras, a diversidade continua com a mesma lógica da exclusão, por isso elas propõem um currículo igual para todos e dentro desse currículo, cada aluno teria sua forma de estudar a partir da implementação de planos de estudo que são diferentes e individualizados.

Exaltando a importância do Projeto Político Pedagógico enquanto forma de nortear a escola, mas também de garantir a inclusão, abrindo espaço para que o diálogo, a criatividade, a solidariedade e o espírito crítico sejam praticados por todos os agentes envolvidos. Um ensino de qualidade contém iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas.

É importante perceber que, através do olhar das autoras, a escola só se torna inclusiva quando realmente reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo, reconhecendo que tais mudanças não são fáceis pois não são mudanças feitas apenas na escola e na sala de aula, necessitando de novos conceitos, alternativas e práticas pedagógicas.

RESULTADOS

Diante do exposto, conclui-se que as políticas educacionais de inclusão buscam considerar a deficiência como uma limitação que pode ser superada e não como uma impossibilidade, uma espécie de obstáculo. Lançando desafios principalmente para a rede regular de ensino, que no decorrer dos últimos anos, vem recebendo um número crescente de matrículas desses alunos.

Também é possível perceber, por meio do estudo, o tema abordado vem passando por constantes avanços e que para além de tecnologias assistivas, apoio técnico, acessibilidade física, atitudinal e de comunicação, é preciso que a escola incorpore a ideia de inclusão, promovendo debates com a comunidade escolar, conscientizando e ajudando no processo de capacitação dos profissionais, ou seja, é preciso uma mobilização real e coletiva para que, de fato, a escola seja verdadeiramente inclusiva e não excludente.

Um ensino de qualidade é um ensino que gera identificação para com os alunos, com abordagens que eles se sintam respeitados e representados, sem a eleição de um padrão ou uma norma que é privilegiado diante dos outros, com um plano de trabalho que considere a diversidade, eleito e definido pelo coletivo escolar.

Como se trata de um tema que está em constante evolução, percebe-se que é necessário que haja uma constante necessidade de atualização por parte dos governantes, dos profissionais da educação e do próprio ambiente escolar, possibilitando que esses avanços possam atingir todos os âmbitos e que a garantia dos direitos flua de forma efetiva.

O ensino de qualidade é um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade. A afirmação destaca a importância de um ensino que vai além da simples transmissão de conhecimentos, enfatizando a necessidade de estabelecer uma conexão significativa com os alunos. Tal conexão se baseia na identificação e no respeito, promovendo um ambiente inclusivo que reconhece e valoriza a diversidade.

A primeira parte da afirmação destaca a importância de abordagens que permitam aos alunos se sentirem respeitados e representados. Isso implica em reconhecer e valorizar as diversas identidades presentes na sala de aula, sejam elas étnicas, culturais, de gênero, orientação sexual, entre outras. Um ensino de qualidade não deve eleger um padrão normativo como superior aos demais, mas sim celebrar a riqueza da pluralidade, reconhecendo que cada aluno é único.

A ideia de um plano de trabalho eleito e definido pelo coletivo escolar enfatiza a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Isso inclui não apenas os professores, mas também os alunos, funcionários e pais. A construção coletiva de metas e estratégias pedagógicas favorece a criação de um ambiente escolar mais democrático, no qual as decisões são tomadas de forma participativa, levando em consideração as necessidades e peculiaridades de todos.

A constante evolução do tema destaca a natureza dinâmica da educação. As demandas sociais, as mudanças culturais, os avanços tecnológicos e as descobertas científicas impactam diretamente no modo como o conhecimento é transmitido e absorvido. Portanto, é vital que governantes, profissionais da educação e o próprio ambiente escolar estejam sempre atentos a essas transformações, buscando atualização constante.

A participação dos governantes é crucial, pois eles têm o papel de criar políticas públicas que favoreçam um ensino de qualidade, promovendo a equidade e garantindo recursos adequados para a educação. Os profissionais da educação devem estar abertos a novas metodologias e abordagens, adaptando-se às necessidades dos alunos e incorporando inovações pedagógicas. O ambiente escolar, por sua vez, deve ser um espaço flexível e receptivo a mudanças, proporcionando condições para que o ensino de qualidade seja uma realidade palpável.

Em síntese, a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade de estabelecer uma conexão significativa com os alunos, respeitando e valorizando a diversidade. A construção coletiva de um plano de trabalho e a constante busca por atualização são elementos-chave para garantir que a educação cumpra seu papel transformador na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo, é possível compreender que, entre outros instrumentos normativos, a LDB e a Política Nacional de Educação, vem garantindo a tão importante inclusão educacional de alunos com deficiência e necessidades especiais no ensino regular, algo que contribui significativamente para o acesso e a permanência de todos os indivíduos, inclusive dos deficientes físicos e mentais.

Desse modo, a educação inclusiva tem um papel fundamental no reforço da educação especial. A educação inclusiva visa assegurar o direito de todos à igualdade de oportunidades sem qualquer discriminação. A educação especial visa promover a inclusão de alunos portadores de deficiência e com necessidades educacionais especiais, em todas as escolas regulares de ensino.

A discussão trouxe diversos aspectos relacionados aos desafios que devem ser superados, compreendem a estrutura das escolas e a formação dos profissionais, e que não basta só as garantias por lei e as metodologias especializadas, mas que sempre devam existir adaptações tanto para a garantia dos direitos citados, como para o pleno papel social da escola na formação e desenvolvimento de todos.

Ao analisar os documentos normativos da educação sob a ótica da educação inclusiva, é unânime a premissa de que pessoas com deficiência tem os mesmos direitos e, fundamentalmente, liberdades que outras pessoas. Portanto, nada mais justo que a escola, um ambiente democrático e que deve ser acolhedor, ser também responsável por disseminar essa consciência social através do exemplo.

A educação inclusiva concebe a escola enquanto espaço plural, no qual alunos são protagonistas na construção e propagação do conhecimento de acordo com suas capacidades, se desenvolvendo enquanto cidadãos a partir de suas diferentes, com liberdade para expressar suas ideias e suas formas de existir, pois é através das diferenças, das vulnerabilidades e de toda a pluralidade contida na subjetividade de cada um, que todos nos tornamos iguais.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BALDISSERA, Olívia. O que é uma escola inclusiva e como construí-la na prática. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://poseducacao.unisinos.br/blog/escola-inclusivab> Acesso em: 20 fevereiro 2023.

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 janeiro 2023.

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 janeiro 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 janeiro 2023.

BRASIL. Lei nº 12.786, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 15 janeiro 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 22 janeiro 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 janeiro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 janeiro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Orientador Programa Escola Acessível. Brasília - DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2013. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 28 janeiro 2023.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em: 05 janeiro 2023.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de Ter Direito. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004, 175 p.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. / Diversidade na aprendizagem de pessoas com de necessidades especiais. / Maria de Fátima Joaquim Minetto *et al.* — Curitiba : IESDE BRASIL S/A., 2010.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. A ação pedagógica diante da diversidade: formação competente. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim *et al.* Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais. Curitiba: IESDE, Brasil, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNE.

Autismo: aspectos comportamentais, inclusão social e escolar

Flaizy Jussara Santos de Araújo

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestranda em ciências da Educação, Professora de Educação Especial da Rede Estadual do RN. 1º direc / Natal-RN

Vanice Miguel da Silva Vieira

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia clínica e Institucional. Especialista em Educação Infantil. Especialista em Alfabetização e Neurociência. Educadora infantil da rede municipal de Natal

Izanilton Lopes de Araújo

Licenciado em Matemática. Especialista em Ensino de Matemática. Mestrando em Ciência da Educação pela Word University Ecumenical. Professor Titular do quadro permanente da Secretaria de Educação – PB

Jassy Mickelly de Melo Passos de Jesus Silva

Graduada em direito e Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Rede Municipal de Natal/RN

Maria de Lourdes da Trindade Duarte

Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica (UVA) e em EJA (IFRN). Professora da rede municipal de Natal e de São Gonçalo do Amarante

Iolanda Gomes Mafra

Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Estácio de Sá), Literatura e Ensino (IFRN). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo do Amarante/ RN

Mécia Maria Ferreira da Silva

Graduação: Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização: Psicopedagogia institucional e Clínica- UNIFACEX. Pedagoga - F1 / anos iniciais na rede municipal de São Gonçalo do Amarante e Ielmo Marinho-RN

Jovêngela Martins de Araújo

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva Faculdade de Educacional da Lapa (FAEL). Coordenadora Pedagógica (Anos Iniciais) Município: Ceará Mirim RN

Maria de Fátima Santos de Araújo

Graduada em Pedagogia (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy). Especialização em Educação Infantil (Faculdade Integradas de Patos-PB). Mestranda em Ciências da Educação Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Natal-RN

Rosimary de Carvalho

Graduada em pedagogia. Especialista em educação infantil Professora do ensino fundamental anos iniciais do município de Natal. Educadora infantil atualmente na função de coordenadora em um Cmei da rede municipal de Natal

RESUMO

O presente estudo bibliográfico visa investigar e compreender a importância do comportamento social e escolar das crianças autistas, caracterizando os aspectos linguísticos e neurológicos. As habilidades dos portadores do transtorno do espectro autista são predominantemente não interativas, visto que, as causas do autismo ainda são desconhecidas, portanto, durante o processo de inclusão social e escolar é de extrema importância a



família e escola apoiá-los e entendê-los em sua forma de ser, pois os mesmos são bastante inteligentes e devemos oferecer-lhes meios em todas as áreas que necessitem, para que o tratamento venha a ter eficácia. Nesta perspectiva, os familiares e professores devem tentar compreender e propiciar um ambiente acolhedor para que os autistas desenvolvam suas habilidades específicas em algumas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: autismo. comportamento social. inclusão.

ABSTRACT

This bibliographic study aims to investigate and understand the importance of the social and school behavior of autistic children, characterizing the linguistic and neurological aspects. The abilities of people with autism spectrum disorder are predominantly non-interactive, since the causes of autism are still unknown, therefore, during the process of social and school inclusion, it is extremely important for the family and school to support and understand them. in their way of being, as they are quite intelligent and we must offer them resources in all the areas they need, so that the treatment can be effective. From this perspective, family members and teachers must try to understand and provide a welcoming environment for autistic people to develop their specific skills in some areas of knowledge.

Keywords: autism. social behavior. inclusion.

INTRODUÇÃO

De acordo com Merlleti (2018), o termo autismo foi citado pela primeira vez em 1906, e com o passar do tempo teve alteração e classificação modificada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), onde nos dias atuais, se denomina como: Transtorno do Espectro Autista-TEA

O Autismo, de acordo com Cunha (2012, p. 20). Se origina do grego autós, que significa “de si mesmo”. Esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler que o descreveu como a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia

Historicamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), teve uma ampla importância a partir do interesse e estudo do médico psiquiatra Austríaco Leo Kanner, que foi o precursor ao relatar no ano de 1943 nos Estados Unidos diagnósticos sobre o autismo, onde fez uma observação clínica extraída de materiais, na qual, realizava o acompanhamento e tratamento de onze crianças.

Os mesmos, possuíam em comum um isolamento distante que predominava desde o início da vida, apresentavam um desenvolvimento anormal denominando-as como autistas.

Segundo Rodrigues; Spencer (2010) para Kanner chegar a este consenso, o mesmo analisou que estas crianças apresentavam alto grau de déficits de comunicação,

não interagem e tinham na maioria das vezes atitudes repetitivas incomuns ao ambiente, resistência a mudanças, entre outras. Ressaltando que a detecção imediata é imprescindível para que as intervenções sejam efetivadas.

Kanner através de pesquisas elencou características comuns à maioria das crianças, o que denominou como uma síndrome, autismo infantil precoce, assim apresentando como características comuns: “sérias dificuldades de contato com as pessoas; ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-los; fisionomia inteligente; alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas” (Rodrigues; Spencer, 2010, p. 18), apresentou mais 38 casos semelhantes em Tratado de Psiquiatria Infantil.

Posteriormente fez a distinção entre autismo e esquizofrenia infantil, porém ainda mantendo no grupo das psicoses infantis, para tanto verificou a necessidade de estudar o autismo como sintoma primário, afastando de outros quadros orgânicos e psíquicos.

Conforme o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, estima-se que há um caso de autismo para cada 110 pessoas, o que equivale a um em cada 160 crianças, ainda conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Segundo Oliveira (2019), no Brasil em 2010, com 200 milhões de habitantes, possuía cerca de 2 milhões de autistas, portanto, 1% da população total. sendo 300 mil ocorrências apenas no Estado de São Paulo. No Brasil, estimavam-se cerca de 500 mil pessoas com autismo.

Enquanto Kanner se aprofundava sobre o autismo, o médico austríaco Hans Asperger observava crianças com um quadro semelhante ao descrito por Kanner: “No entanto, os indivíduos analisados mantinham como característica a presença da intelectualidade e maior capacidade de comunicação. Asperger intitulou sua pesquisa como psicopatia autista” (Cunha, 2012, p. 22).

Durante muitos anos houve uma desordem sobre a natureza do autismo, mas, apenas no ano de 1960 houve a comprovação de que o autismo seria um transtorno cerebral predominante desde a infância e encontrado em todos os países. Segundo Sadock (2007, p.1289):

O transtorno autista, historicamente chamado de “autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner”, é caracterizado por interação social recíproca anormal, habilidades de comunicação atrasadas e disfuncionais, um repertório limitado de atividades e interesses.

As habilidades dos autistas variam entre altas e baixas, segundo as classificações dos transtornos mentais e de comportamento da (CID-10), os autistas se classificam como indivíduos que apresentam dificuldades nas interações sociais e preferem ficar isolados no seu mundo, predominando um atraso significativo ou a total ausência da comunicação verbal e gestual, destacando os comportamentos incomuns.

Tendo em vista bloqueios no aspecto de expressar entendimento e sentimentos, pouco contato visual, dificuldade em obedecer regras e rotinas, prevalecendo constantemente as manias e atividades repetitivas, ficando agitada em determinadas situações, sempre quando são contrariadas, salientando que os autistas agem desta forma devido a ter um

transtorno que acompanha fortes e redundantes déficits na interação e comunicação social, sendo assim, sempre que uma criança autista está em um ambiente não agradável e que não se adapta aos seus padrões e interesses, ela manifesta uma irritabilidade, causando posteriormente a agressividade na maioria das vezes.

Conforme Cunha (2012):

O termo 'autismo' deriva do grego 'autos', que significa 'por si mesmo' e, 'ismo', condição, tendência". As crianças observadas pelo psiquiatra austríaco apresentavam as características de isolamento, igualmente demonstrada pelos esquizofrênicos, dando a impressão de que eles estavam presos em si mesmos. Porém, o diferencial era que no autismo esta condição já estava presente desde tenra idade. (Cunha,2012, p. 50)

As pessoas autistas denotam implicações em três relevantes comandos do desenvolvimento do indivíduo: a comunicação, a imaginação e a socialização, nos quais recebem o nome de tríade. Com relação ao processo de ensino aprendizagem vale ressaltar que, o desenvolvimento escolar dos mesmos são variáveis de criança para criança.

Durante a fase infantil escolar geralmente apresentam um comportamento estranho, não falam e demoram a identificar as pessoas, ao seu redor, não demonstrando contato físico com os demais alunos. De acordo com Orrú (2012, p.37):

[...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome.

Percebemos, ainda que, o autista é um requisito limitado entre os professores e que no momento das práticas inclusivas realizadas em sala de aula, diversas dificuldades são verificadas.

As atividades escolares são praticadas de maneira repetitiva, de acordo com estas dificuldades apresentadas pelos mesmos, o professor deverá elaborar atividades e brincadeiras adaptadas e voltadas para estimular e promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, motoras entre outras, no intuito de propiciar a interação com as demais crianças.

A ação motivadora impulsiona a aprendizagem de novas capacidades, salientando que, quanto mais animada e encorajada for a interação, maior será a probabilidade de o aluno autista manter-se interessado nas atividades propostas.

Diante desta perspectiva, é importante evidenciar que todos os exercícios devem ser formulados, elaborados e acompanhados diante das suas necessidades observadas pelo professor, para que o desenvolvimento das competências específicas, sejam contemplados com êxito.

No Brasil, através da Lei Berenice Piana, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, estas passam a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Essa mesma lei, em seu Art. 1º, § 1º, classifica como pessoa com autismo "aquela portadora de síndrome clínica caracterizada" com:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, p.1)

DEFINIÇÕES E CAUSAS DO AUTISMO

O autismo é um transtorno neurológico que causa grandes danos e prejuízos ao desenvolvimento das intercomunicações sociais dos portadores, ainda não tem cura definitiva, mas com o tratamento apropriado podem ter uma vida comum e saudável.

As razões e causas sobre o autismo são e sempre serão um mistério, embora através de diversos estudos propõe que ele pode ser ocasionado através dos elementos genéticos ou decorrente de propriedades externas, tais como: Decorrência de uma infecção originada através de um vírus ou complicações durante o parto. Porém alguns estudiosos acreditaram que o autismo seria predeterminante de anomalias.

Santos (2008) ressaltava alguns deles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, tuberculose, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética.

RELAÇÕES FAMILIARES E EDUCACIONAIS

No ano de 2012, os autistas foram reconhecidos através da lei 12.764/2012, como pessoas deficientes, esta lei foi regulamentada garantindo total proteção social aos mesmos, rejeitando todas as discriminações baseadas na deficiência.

No entanto, a inclusão social dos autistas, deve-se iniciar a partir do apoio dos seus familiares, todas as pessoas com esta deficiência têm o direito de ser respeitada e amada, incentivando seu total desenvolvimento e a sua participação social. Os familiares são conscientes do seu papel, apoiando a inclusão e estimulando as pessoas autistas a integrar-se mais na sociedade.

É de suma importância o empenho familiar quando estes participam intensamente e integralmente no processo de inclusão, seja na escola, na família, nos especialistas da área, o acompanhamento será sempre positivo.

A sociedade, o estado e a família têm a obrigação de caminhar unidas combatendo arduamente a discriminação e o preconceito, sempre contribuindo para a construção de um mundo mais humano e inclusivo, no qual, propicie as pessoas autistas expor todas as suas competências.

As pessoas estranham o comportamento das crianças autistas, porém é imprescindível inseri-los a sociedade, existem diversas estratégias para os mesmos se socializarem. Os autistas precisam ser incentivados a evoluir o seu desenvolvimento educacional e social, de acordo com as atividades propostas.

É de responsabilidade dos pais e professores a estimulação e decorrente desenvolvimento das habilidades infantis dos autistas, faz toda a diferença. Embora, nenhuma criança seja igual à outra, os familiares devem conduzir uma indicação individualizada e única para os mesmos.

Para Silva (2012, p.109):

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

Diante desta perspectiva a elaboração do professor para atender aos alunos autistas é de extrema relevância, pois este profissional é o responsável por conduzir o desenvolvimento pedagógico no aluno, todavia também, os princípios, regras, normas sociais, valores entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir a partir desta pesquisa bibliográfica, na qual ressalta o estudo acerca do autismo infantil nos possibilitando tratá-lo como uma situação a ser debatida e analisada, visto que, através deste artigo, apesar da criança portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentar uma dificuldade na área da convivência social, tanto no processo familiar, como no processo escolar, é concebível que o autista transforme-se em uma pessoa “comum” podendo conviver normalmente em sociedade, progredindo como uma pessoa normal.

Portanto, para resultar neste avanço do autista é imprescindível que seu transtorno seja identificado inicialmente e de preferência nos seus primeiros anos de vida, para que o mesmo seja compreendido, recebido com afeto e aceito pela sociedade. Vale ressaltar também, que no aspecto escolar os professores deverão estimular o desenvolvimento do aluno autista e promover atividades voltadas para a sua aprendizagem pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno de espectro autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da república, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde. Brasília: Ministério da Saúde. 2013. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MERLETTI, C. Autismo em causa: histórico diagnóstico dos pais, prática clínica e narrativas. Psicologia USP. v.29. n.1. p.146-151. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

OLIVEIRA, Tatiana de. O autismo na educação infantil. 2019. Monografia (Licenciatura em pedagogia) – Centro de humanidades da universidade estadual da paraíba, Guarabira, 2019.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SADOCK, Benjamin James. Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica. Tradução Claudia Dornelles. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.1289.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Tecnologias digitais na educação: possibilidades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação

Anizia Araujo Nunes Marques

Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7015-934X>

RESUMO

O presente trabalho aborda as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o enriquecimento curricular dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, a partir da revisão da literatura, abrangendo livros, dissertações, teses, artigos e periódicos. O referencial teórico envolveu os estudos na área das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação (MULRINE, 2012; YILDIZ, 2016; SIEGLE, 2019; ALVES, 2020) em interlocução com a teoria de superdotação dos três anéis de Joseph Renzulli (2004). Os resultados apontam que as tecnologias digitais de informação e comunicação são ferramentas profícuas para o enriquecimento curricular dos estudantes com altas habilidades/superdotação, contudo, as práticas pedagógicas subsidiadas por tais recursos ainda são exíguas. São necessários investimentos em pesquisas sobre a temática, em políticas públicas e formação docente na área das altas habilidades, envolvendo os recursos tecnológicos para que o enriquecimento curricular desses estudantes se efetive.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação. educação. enriquecimento curricular. altas habilidades/superdotação.

ABSTRACT

The present work addresses the contributions of digital information and communication technologies (DIT) to the curricular enrichment of students with high abilities/giftedness. To this end, bibliographical research was carried out, based on a literature review, covering books, dissertations, theses, articles and periodicals. The theoretical framework involved studies in the area of digital information and communication technologies in education (MULRINE, 2012; YILDIZ, 2016; SIEGLE, 2019; ALVES, 2020) in dialogue with Joseph Renzulli's theory of giftedness of the three rings (2004). The results indicate that digital information and communication technologies



are useful tools for the curricular enrichment of students with high skills/giftedness, however, the pedagogical practices supported by such resources are still scarce. Investments are needed in research on the subject, in public policies and teacher training in the area of high skills, involving technological resources so that the curricular enrichment of these students is effective.

Keywords: digital information and communication technologies. education. curriculum enrichment. high abilities/giftedness.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira prevê o direito à educação de qualidade para todos, o que implica atendimento das necessidades específicas de aprendizagem de cada um, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem a diversidade cognitiva, sensorial, física e psicoemocional dos estudantes, incluindo os com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Os alunos com altas habilidades/superdotação compõe o público-alvo da Educação Especial, necessitando de atendimento educacional especializado. Contudo, pesquisas de Ramalho *et al.* (2016) e Oliveira (2018) evidenciam que tais educandos são os mais invisibilizados no cenário educacional brasileiro, ficando em sua maioria sem a devida identificação e, conseqüentemente, sem o atendimento das suas necessidades de aprendizagem.

Dentre as necessidades educativas desse alunado situa-se o enriquecimento curricular, no qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem apresentado significativa relevância considerando que um número significativo de estudantes com altas habilidades/superdotação tem como área de interesse as tecnologias digitais (MULRINE, 2012; PERIATHIRUVADI E RINN, 2013).

O presente estudo parte da compreensão de que as tecnologias digitais são profícuas ferramentas para o ensino e enriquecimento curricular de estudantes com altas habilidades/superdotação. Para tanto, faz-se necessário que os professores tenham formação na área para oportunizar aos estudantes com AH/SD possibilidades de desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

Essa pesquisa, de cunho bibliográfico, objetiva analisar os desafios e possibilidades quanto ao uso da TDIC no ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação. Para tanto, realiza-se um levantamento das produções bibliográficas por meio de uma revisão de literatura sobre o uso de TDIC para o enriquecimento curricular de discentes com altas habilidades/superdotação.

Esta investigação almeja somar a produção acadêmica existente, ao apontar possibilidades de uso de TDIC no ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação, fortalecendo o processo de enriquecimento teórico e prático quanto às metodologias de ensino, pautadas nos princípios da democracia, da inclusão e do desenvolvimento humano.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O conceito de superdotação é multifacetado e apresenta diferentes compreensões de acordo com o aporte teórico utilizado. Nesta pesquisa, compreende-se que os estudantes com AH/SD são aqueles que apresentam um elevado potencial em uma ou mais áreas de conhecimento, além de demonstrarem comportamentos relacionados à criatividade, ao envolvimento com as tarefas propostas e à liderança, conforme postulado pela teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (2004).

De acordo com o documento referência da educação inclusiva no país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com altas habilidades/superdotação foram definidos como aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9)

A terminologia altas habilidades/superdotação (AH/SD) adotada neste estudo coaduna-se com a oficialmente instituída na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual os termos superdotado, talentoso, habilidades ou potencial acima da média, são mencionados com similaridade, embora se tenha clareza das divergências terminológicas no âmbito acadêmico.

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva teórica de Renzulli (2004) que delinea uma teoria geral para o desenvolvimento do potencial humano, também conhecida como a teoria dos três anéis, que envolve a capacidade acima da média, a criatividade elevada e o envolvimento com a tarefa como os três traços centrais para identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação (RENZULLI, 2004). Rompe-se assim com a antiga concepção de superdotação baseada somente em avaliações psicométricas identificadas por meio da mensuração do quociente de inteligência (QI).

O enriquecimento curricular é uma categoria expressiva na teoria renzulliana, envolvendo desde atividades exploratórias para a compreensão dos interesses dos alunos no enriquecimento do tipo 1, passando pela realização de pesquisas, treinamentos e métodos no enriquecimento do tipo 2 e abrangendo a produção de produtos ou serviços no enriquecimento do tipo 3, no intuito de estimular as habilidades, a criatividade e a persistência no processo de aprendizagem desse público-alvo.

É importante mencionar que as pessoas com altas habilidades/superdotação não apresentam as mesmas características de forma homogênea, possuindo diferentes tipos e níveis de habilidades e interesses. De modo geral, a teoria propõe dois tipos de superdotação, a do tipo escolar ou acadêmico e a do tipo criativo-produtivo.

As pessoas com superdotação do tipo escolar ou acadêmica são aquelas que costumam apresentar notável capacidade de captar informações, têm boa memória e raciocínio dedutivo. Costumam ser estudantes atentos, dedicados e que assimilam os conteúdos com facilidade.

A superdotação do tipo criativo-produtivo, por sua vez, tem como premissa a criatividade, o raciocínio indutivo, a busca por soluções originais e criação de produtos ou serviços não convencionais. Os alunos inseridos nessa categoria podem sentir entediados ou desmotivados com aulas tradicionais, com a rotina e repetição de exercícios.

Em ambos os tipos de superdotação, a proposição de atividades desafiadoras costuma ser necessária para o processo de aprendizagem. No que concerne às tecnologias digitais na educação, o estudante com altas habilidades/superdotação precisa ter acesso a desafios e experiências que estimule sua criatividade, o envolvimento e aprofundamento do conhecimento, cabendo ao docente exercer a função de mediador nesse processo, proporcionando o uso consciente, crítico e ético necessário dos recursos digitais e tecnológicos.

Renzulli (2014) contempla em sua teoria as questões emocionais e da personalidade da pessoa com AH/SD, sem desconsiderar as demandas da era da informação e comunicação e das tecnologias que as permeiam.

Neste tempo e era, quando o conhecimento está se expandindo em proporções quase geométricas, seria sábio considerar um modelo que enfocasse como nossos alunos mais hábeis acessam e usam a informação, em vez de focar meramente como eles a acumulam e estocam (RENZULLI, 2014, p. 224).

Importante apontar que a teoria supracitada dialoga com a teoria das inteligências múltiplas proposta por Gardner (2010), a saber: a linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, naturalista, visual/espacial, intrapessoal e interpessoal. Nesse referencial teórico, a inteligência se apresenta como uma multiplicidade de capacidades mentais, sendo possível a manifestação de uma inteligência mais dominante em detrimento das demais, o que explica que o estudante com AH/SD não necessariamente tenha elevado desempenho em todas as áreas do conhecimento.

Pode-se afirmar que a superdotação, neste esteio teórico, não é um estado estático, mas é uma condição ou conjunto de comportamentos que podem se manifestar em uma ou mais áreas do conhecimento, apresentando diferentes tipos e graus, que podem ser desenvolvidos em certos momentos da vida acadêmica e sob distintas circunstâncias (VIRGOLIM, 2019).

Faz-se necessário, assim, conhecer as características e necessidades das pessoas com altas habilidades/superdotação para planejar e realizar atividades educativas que propiciem o desenvolvimento de seus potenciais de aprendizagem, sendo imprescindível investimento em formação de professores que contemplem esses saberes e fazeres.

Diversas pesquisas têm evidenciado os desafios da formação de professores no que tange à inclusão escolar (MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; VITALIANO, 2007), revelando a necessidade formativa dos docentes em sua atuação pedagógica frente a complexidade e diversidade dos estudantes, principalmente dos que tem AH/SD.

A formação de professores é fundamental para a identificação de indicativos de altas habilidades, pois sem a identificação muitos estudantes permanecem sem o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem. O conhecimento sobre as múltiplas formas, ritmos e estilos de aprendizagem, entendendo as características do estudante

com AH/SD permite a construção de um planejamento e atendimento mais adequado e qualitativo a esse público, de modo a oferecer recursos para o aprofundamento temático, incluindo as TDIC para o avanço escolar e acadêmico desses sujeitos aprendentes.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM AH/SD

Nos últimos anos, tem se observado uma ampliação de estudos e pesquisas, principalmente em âmbito internacional, que têm evidenciado as altas habilidades em tecnologia por parte de estudantes com AH/SD.

Shaunessy e Page (2006) realizaram um estudo envolvendo a utilização do Sistema de Posicionamento Global (GPS) e do Sistema de Informação Geográfica (GIS) para o enriquecimento curricular na área da geografia, ressaltando os reflexos benéficos da interação do componente curricular com os problemas da vida real.

Já Kieler (2010), propôs a utilização de narrativas digitais como prática pedagógica para estudantes com AH/SD, por propiciar o protagonismo do discente em seu próprio processo de aprendizagem. O trabalho de Yildiz (2016), por sua vez, investigou e apresentou resultados positivos quanto ao uso da TDIC no ensino da matemática para alunos superdotados matriculados no nono ano do ensino fundamental por meio do *software GeoGebra*, um programa livre que potencializa o ensino de geometria e álgebra.

Nesse cenário, destaca-se a pesquisa de Siegle (2019), realizada na Universidade de Connecticut, na qual utilizou *hardwares* e *softwares* para o ensino de estudantes com altas habilidades na área das tecnologias, integrando de forma diferenciada recursos tecnológicos em seus projetos, a exemplo da ferramenta Excel como possibilidade de ensino de estatística, gráficos e análise de dados, além do *Windows Story Remix* como ferramenta para promover a expressão de pensamentos e sentimentos.

Em âmbito nacional, Pereira (2016) destacou a robótica como estratégia educativa para potencializar a aprendizagem desse alunado, sugerindo a opção do Arduíno, como “plataforma de prototipagem eletrônica de baixo custo e de fácil manuseio por qualquer pessoa interessada em criar projetos com objetos e ambientes interativos” (PEREIRA, 2016, p. 74).

As tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser utilizadas para o desenvolvimento das diversas inteligências definidas por Gardner (2010) como demonstra pesquisa realizada por Santos (2019) sugerindo no desenvolvimento da inteligência linguística e naturalista a criação online de histórias em quadrinhos por meio de ferramentas como *Pixton*, *ToonDoo* e *Goanimate*, a utilização de ferramentas de autoria com narrativas digitais/*storytelling* através do *Powtoon*, *UtellStory* e *StoryBird* e produção de *gifs* pedagógicos por meio do *Create a Gif* e *Gifmake*, além da produção de vídeos com o *ShotCut* e *Filmora*. No que tange à inteligência lógico-matemática e espacial indicou softwares como o *GeoGebra*, *Régua* e *Compasso* e *Sage*, além dos jogos matemáticos a exemplo do *Rhom-bus* e de recursos para programação como *Scratch* e o *Programaê*. A Robótica Educacional foi elencada como estratégia para trabalhar a inteligência corporal-

cinestésica, interpessoal e intrapessoal, podendo ser utilizada a plataforma de prototipação Arduino. A autora propôs ainda a utilização do *software Solfege*, o *Music Memory*, os Jogos DÓ RÉ MI e Piano *Online* para treinamento auditivo na área da inteligência musical.

Observa-se que tecnologias digitais podem ser importantes aliadas para o processo de aprendizagem dos alunos com AH/SD, entretanto ainda se observam desafios quanto uso da TDIC no ensino e, de forma mais específica, na educação de superdotados.

Segundo Alves (2020), o uso das tecnologias digitais na educação ainda não acontece de modo satisfatório, em decorrência de certas resistências dos docentes quanto à utilização das TDIC em sala de aula, sendo necessária a busca de estratégias formativas que subsidiem e estimulem os profissionais da educação a se apropriarem dos recursos tecnológicos em suas práticas de ensino.

Besnoy (2012) investigou os motivos que poderiam estar prejudicando o uso das TDIC no ensino de estudantes com AH/SD e chegou à conclusão de que a infraestrutura inadequada, a falta de capacitação profissional e atitudes de resistência dos professores frente às tecnologias são alguns fatores que corroboram para tal dificuldade.

Santos (2019) alerta para a carência de estudos e pesquisas na área no âmbito nacional:

Apesar de haver diversos trabalhos em torno do uso de TDIC no ensino para AH/SD, a maioria dos estudos recuperados são internacionais, sugerindo que nacionalmente ainda encontramos déficits nesta área. A análise revelou a necessidade de pesquisas que abordem a sistematização do uso das TDIC no ensino para as AH/SD (SANTOS, 2019, p. 60).

É essencial o investimento em estudos e pesquisas no que tange às tecnologias educacionais, principalmente, no contexto do atendimento educacional especializado, no qual os estudantes com altas habilidades/superdotação estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são contemplados nas políticas nacionais de educação especial no Brasil. Destaca-se a Lei nº. 13.005/2014, que estabeleceu a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2014), contudo, é indispensável investimento em políticas públicas e formação docente, tanto a nível inicial quanto continuada, que garantam a efetividade de uma educação inclusiva a esse alunado, na qual as tecnologias digitais devem estar inseridas.

Embora as pesquisas evidenciem que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são ferramentas profícuas para o enriquecimento curricular desses estudantes, as práticas pedagógicas subsidiadas por tais recursos ainda são exíguas.

A formação docente para a inclusão e promoção de educação de qualidade para todos os sujeitos aprendentes está imbricada a um compromisso político, social e pedagógico com a diversidade e com a democracia.

Nesse cenário faz-se necessário o fomento da formação docente na área das altas

habilidades, envolvendo os recursos tecnológicos para que o enriquecimento curricular, tanto na sala de recursos multifuncionais, quanto na sala de aula regular, se efetive.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus. Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas? Porto Alegre: editora Fi, 2020.

BESNOY, K. D. Criando um ecossistema digital para a sala de aula de educação de superdotados. *Jornal de Acadêmicos Avançados*, v. 23, n. 4, p. 305- 325, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202x12461005>. Acesso em: 08.06.2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

GARDNER, H. *et al.* Inteligências múltiplas ao redor do mundo. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KIELER, Lynda. A. Uma reflexão: tentativas de usar a narrativa digital de forma eficaz com os superdotados. *Gifted Child Today*, v. 33, n. 3, p. 48-52, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107621751003300311?icid=int.sj-abstract.similar-articles.2>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H. MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MULRINE, C. F. Creating a Virtual Learning Environment for Gifted and Talented Learners. *Gifted Child Today*, v. 30, n. 2, p. 37-40, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991843.pdf>. Acesso em 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, F.S. É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as Altas Habilidades/superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da PUC/ SP, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21458>. Acesso em: 17 mar 2021.

PEREIRA, W. R. F. Altas Habilidades/Superdotação e Robótica: relato de uma experiência de aprendizagem a partir de Vygotsky. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez B; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. 2. Ed. Revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

PERIATHIRUVADI, S.; RINN, A. N. Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, v.45, n.2, p.153-169, 2013. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991843.pdf> . Acesso em: 07 jun. 2022.

RAMALHO, J. *et al.* A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 2, p.235-248, abr./jun. 2016.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, v.27, n.52, p.75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento curricular para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. In: *Revista Educação Especial*, v. 27, n.50, p. 539-562, dez. 2014.

SANTOS, C. L. Altas Habilidades/Superdotação na Rede Municipal de Foz do Iguaçu/PR: Uma Proposta Educacional com Tecnologias Digitais. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2019.

SHAUNESSY, E.; PAGE, C. Promoting Inquiry in the Gifted Classroom through GPS and GIS Technologies. *Gifted Child Today*, v. 29, n. 4, p. 42-53, 2006.

SIEGLE, Del. Seeing Is Believing: Using Virtual and Augmented Reality to Enhance Student Learning. *Gifted Child Today*, nº 42(1), 46–52, 2019.

VIRGOLIM, Angela M. R. A. Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3. p. 399-414, set./dez. 2007.

YILDIZ, A. The Geometric Construction Abilities of Gifted Students In. *Solving Real - World Problems: A Case from Turkey*. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, v.4, 2016.

Organizadora

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar. Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora de trabalhos científicos na graduação e pós graduação, com 18 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um em Portugal e diversos artigos nacionais em diversas áreas como: Educação, Gestão e Psicologia, Avaliadora das Revistas: Cadernos de Pedagogia - UFSCar, Interfaces da Educação, Inter-Legere - UFRN, Psicologia, Diversidade e Saúde Pública e RBE - Revista Brasileira de Educação. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção, Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Ocupacional e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora do MBA em Gestão de Pessoas, Professora Conteudista e Tutora do Núcleo à Distância da UNIFACEX.

Índice Remissivo

A

acessibilidade 112, 116, 118, 120
adolescência 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55
adolescentes 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68
alfabetização 28, 29, 30, 31, 34, 38, 41, 42
algoritmos 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25
ambiente 13, 38, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 71, 76, 77, 79, 89, 90, 91, 107, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 125
âmbito escolar 46, 47
aprendizagem 11, 12, 13, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 50, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 109, 115, 116, 121, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135
artes 27, 71
aulas remotas 28
autismo 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128
autistas 122, 123, 124, 125, 126, 127
avaliação 30, 31, 33, 45, 46, 47, 48, 55, 56

B

bem-estar 62, 63, 64, 66, 69
brincadeiras 26, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92

C

capacitação profissional 112
cidadania 37, 112, 114
comportamentos disruptivos 46, 59
comportamento social 122, 123
comunicação 32, 53, 62, 64, 71, 78, 80, 99, 101, 118, 123, 124, 125, 126, 129, 132, 133, 134
comunidade 14, 33, 41, 50, 112, 116, 118
conhecimento 12, 13, 22, 29, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 62, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 78
criança 28, 29, 30, 32, 34, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

D

democracia 130, 134
desenvolvimento 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 29, 31, 32, 34, 36, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 118, 120, 123, 125, 126, 127
diagnósticos 48, 123
dignidade da pessoa humana 112, 114
diversidade 31, 43, 70, 79, 95, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 130, 132, 134

E

educação 11, 22, 23, 27, 28, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 59, 65, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135
educação brasileira 71
educação inclusiva 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120
educadores 12, 22, 28, 38, 42, 53, 66, 67, 76, 83, 84, 88, 110, 112
enriquecimento curricular 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136
ensino 11, 12, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44
ensino-aprendizagem 18, 35, 36, 37, 41, 42, 79, 83, 84, 85, 91
escola 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 53, 56, 58, 59, 63, 66, 67, 70, 75, 76, 78, 79, 84, 87, 89, 90, 91, 95, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121
escrita 15, 18, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 43
estratégias 22, 48, 52, 64, 76, 91, 102, 109, 115, 119, 126, 127, 130, 134
ética 112

F

ferramenta 67, 78, 83, 91

H

habilidades 12, 22, 25, 47, 49, 51, 52, 53, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 78, 83, 84, 85, 90, 95, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

história 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44

I

inclusão 45, 46, 53, 59, 65, 82, 83, 94, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 128

inclusão social 122, 126

inclusiva 89, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

influência 61, 64, 76, 86, 94

informação 39, 65, 99, 129, 132, 133, 134

instrumento 24, 31, 58, 71

investimentos 129

J

jogo 30, 71, 72, 73, 74, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 109, 111

L

legislação 40, 112, 113, 117, 130

leitura 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

liderança 131

limitações 31, 79, 112, 117

linguísticos 30, 122

M

matemática 11, 12, 13, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26

N

neurológicos 122
neuropsicológica 46
norteadores 88, 94, 102

O

observação clínica 123
operações básicas 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 24,
25, 26

P

pedagógica 27, 30, 31, 32, 33, 37
pedagógicas 65, 70, 85, 88, 92, 107, 116, 118, 119,
129, 130, 134
planejamento 27, 31, 32, 40, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 56,
58
políticas públicas 43, 53, 59, 63, 70, 119, 129, 134
práticas cotidianas 13
prático 23, 130
processo 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26,
27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 49,
51, 52, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 75,
77, 79, 80, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 99,
100, 103, 104, 107, 108, 109, 112, 113, 116, 118,
119, 122, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134
professor 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44
projeto 27, 28, 29, 30, 32, 33
psicoemocional 130
psicomotores 94

R

raciocínio 18, 21, 22, 23, 51, 52, 56, 57, 78, 84, 91, 131,
132
redimensionar 94

S

salas de aula 12

saúde mental 51, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

sistema 5

sistema familiar 46, 59

superdotação 114, 115, 129, 130, 131, 132, 134, 135,
136

T

tecnologias digitais 129, 130, 132, 133, 134

tecnológicos 28, 119, 129, 132, 133, 134, 135

transtornos disruptivos 46

tratamento 48, 50, 52, 53, 55, 63, 66, 67, 123, 126



AYA EDITORA
2023