

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.4

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.5 n.4, abril 2023

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
 Prof. Dr. Flávio da Silva
 Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
 Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
 Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
 Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
 Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
 Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe]
 Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.5, n.4 (abril, 2023) - CEQ
 Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

65p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/6453ba97a9539529a43a2e43>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 28/04/2023

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
 I. Título

CDU 37/49
 CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

SUMÁRIO

p.05 - 12

COMO IDENTIFICAR A CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADEAutor(a): Marcos Aurélio Andrade Valentim

p.13 - 21

CONHECENDO A PROBLEMÁTICA DO ALUNO COM TDAHAutor(a): Marcos Aurélio Andrade Valentim

p.22 - 31

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTOS DE FADASAutor(a): Elisângela Alves da Silva Gomes

p.32 - 41

A APRENDIZAGEM INFORMAL NA EDUCAÇÃO INFANTILAutor(a): Larissa Amorim Stanísia Gonçalves Serra

p.42 - 49

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIAAutor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

p.50 - 60

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARESAutor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

p.61 - 71

A PSICANALISE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEMAutor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

p.72 - 79

O SUPORTE PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃOAutor(a): Viviane Soares Camara

p.80 - 89

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃOAutor(a): Marinalva Romão De Araujo

p.90 - 97

MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAAutor(a): Deisi Silva Vieira

p.98 - 104

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Autor(a): **Eduardo Privatelli**

COMO IDENTIFICAR A CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Autor(a): **Marcos Aurélio Andrade Valentim**

Resumo

Nesse artigo, procuramos pesquisar, analisar o conceito de hiperatividade, verificar a contribuição e participação da família e a preparação dos professores necessária para trabalhar com metodologias que auxiliem no rendimento desses alunos e principalmente, que esse material sirva de apoio e aproveitamento para professores que tenham alunos hiperativos inclusos em suas classes. Assim procuramos contribuir de maneira significativa para orientação de professores.

Palavras-chave: hiperatividade; formação docente; família; educação básica.

INTRODUÇÃO

O diagnóstico do TDAH é médico, necessitando ser realizado por médicos especialistas, com ou sem auxílio de uma equipe interdisciplinar que pode ser composta por: neurologista, neuropsicólogo, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo. Contudo todo exame de saúde deve seguir os seguintes critérios:

- Encontros com os pais (levantamento das queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais);
- Conversa com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamento com adultos e crianças);
- Questionários e escalas de sintomas para serem preenchidos por pais e professores;
- Avaliação/observação da criança no consultório;

- Avaliação neuropsicológica;
- Avaliação psicopedagógica;
- Avaliação fonoaudiológica;

“O Objetivo é determinar com maior precisão possível, a frequência do problema, as situações que o desencadeiam (Situações-gatilho), os contextos em que estas ocorrem com mais regularidade e a s consequências das condutas observadas”. (Ferreira, 2008, pág. 17).

A estimativa clínica com médico deve colher informações não apenas da observação da criança durante a consulta, mas também realizar entrevista com os pais e/ou cuidadores desta criança, solicitar informações da escola que a criança frequenta sobre seu comportamento, sociabilidade e aprendizado, além da utilização de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas.

O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de qualquer forma rotular crianças, mas sim avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e na criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado. (Benczyk, 2006, pg. 55)

Na ausência de um critério diagnóstico homogêneo, e na insuficiência de dados epidemiológicos brasileiros relacionados à síndrome TDAH, desenvolvemos esse estudo propondo um novo critério diagnóstico que considera aspectos neuropsicológicos, complementando o critério diagnóstico do DSM-IV (1994)

A prevalência do diagnóstico de TDAH usando o DSM-IV, foi de 18% [...] e de 3,5 % usando o critério neuropsicológico. Isso mostra que o critério do DSM-IV superestima a prevalência, provavelmente por incluir outros transtornos de comportamento.” (Guardiola et al., 2000, p.406)

CAUSAS DO TDAH

A hereditariedade é a causa mais frequente de hiperatividade. A primeira ligação foi estabelecida pelo estudo dos parentes de uma criança hiperativa, foi comprovado que uma criança hiperativa tem quatro vezes

mais probabilidade de possuir parentes com o mesmo problema, GOLDSTEIN (1998).

Quando se pensa em TDAH, a responsabilidade sobre a causa geralmente recai sobre toxinas, problemas no desenvolvimento, alimentação, ferimentos ou malformação, problemas familiares e hereditariedade. Já foram sugeridas que essas possíveis causas afetam o funcionamento do cérebro e que TDAH pode ser considerado um distúrbio funcional do cérebro. Pesquisas mostram diferenças significativas na estrutura e no funcionamento do cérebro de pessoas com TDAH, particularmente nas áreas do hemisfério direito do cérebro, no córtex pré-frontal, gânglios da base, corpo caloso e cerebelo. Para GOLDSTEIN (2003)

Esses estudos estruturais e metabólicos, somados aos estudos genéticos e sobre a família, bem como a pesquisas sobre reação a drogas, demonstram claramente que o TDAH é um transtorno neurobiológico. Apesar da intensidade dos problemas experimentados pelos portadores do TDAH variar de acordo com suas experiências de vida, está claro que a genética é o fator básico na determinação do aparecimento dos sintomas do TDAH.

Têm outras hipóteses científicas a respeito dos mecanismos anatômicos, fisiopatológicos e bioquímicos (Biederman et. al. 2007; Spencer 2007). Estudos usando metodologias clínicas (Still 1902; Grattan and Eslinger 1992; Barkley 1998), neurobiológicas (Alexander, 2000), neuroquímicas (Himelstein, 2000), neuropsicológicas (Halperin, 1991), neurofisiológicas (Tannock, 1998; Himelstein 2000), psiconeurofarmacológicas (Himelstein, 2000) e neuroimagnológicas (Sieget al. 1995; Gustafsson, 2000; Schweitzer et al. 2000), acordam que o TDAH tem o jeito de ser uma doença de origem multifatorial, com elementos genéticos e ambientais, onde possivelmente vários genes anormais de baixo efeito em combinação com um ambiente hostil, formatariam um cérebro modificado em sua composição química e anatômica. Os circuitos cerebrais envolvidos são os incluídos ao domínio da prevenção e dos estímulos - fronto-estriatais, límbicos e cerebelares - e as estruturas neuroquímicas são os sistemas dopaminérgicos e noradrenérgico (Barkley 1998, 2002; Biederman 2005).

Embora de todos os estudos realizados para tentar descobrir as presumíveis causas do TDAH, elas ainda prosseguem desconhecidas e, apesar de conjecturas existam em abundância, nenhuma responde satisfatoriamente por todos os casos; como afirma Arnold e Jensen (1999).

Segundo Kaplan, Sadock e Grebb (1997), por mais que não exista base neurofisiológica ou neuroquímica específica para o transtorno, o TDAH está associado a outros transtornos que afetam as funções cerebrais, como o transtorno de aprendizagem. As exposições tóxicas pré-natais, imaturidade e insulto

mecânico pré-natal ao sistema nervoso central fetal também são fatores que podem contribuir para o TDAH.

Apesar de estar caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, existem diferentes quadros clínicos, bem como várias possibilidades de tratamento, indicando que, pelo menos ao nível fenotípico, o TDAH é uma patologia bastante heterogênea (ROMAN, et al., 2003).

Segundo Kaplan, Sadock e Grebb (1997), determinadas crianças com TDAH podem durante o período fetal e perinatal ter passado uma lesão cerebral mínima ou sutil do Sistema Nervoso Cerebral. Esta lesão poderia ter sido originada por acometimentos circulatórios, tóxicos, metabólicos, mecânico, bem como por estresse e insultos físicos ao cérebro durante a primeira infância, causados por infecção, inflamação e traumatismo.

O papel da escola no processo ensino aprendizagem das crianças com TDAH.

Inicialmente, precisa-se definir de fato, o que é hiperatividade, pois esse termo tem sido amplamente confundido com indisciplina, sendo comum a qualquer criança ser ativa, às vezes, até em excesso. E isso é normal. Da mesma forma, é evidente, principalmente na escola, crianças desinteressadas pelas aulas tornarem-se bagunceiras, o que caracteriza a indisciplina. Pode-se compreender, com base em Severino (1996, p. 59): Que no caso da indisciplina em crianças pequenas deve-se rever a educação dada, visto que a indisciplina e a má educação andam juntas. Se a indisciplina é na escola, deve-se analisar a quantidade de alunos indisciplinados. Se a classe toda tem bom comportamento e somente alguns alunos desobedecem, deve-se verificar o que ocorre com eles, poderá ser desde má educação até algum distúrbio.

De acordo com VYGOTSKY (2004): A aprendizagem é um processo social. É possibilitada através das áreas de desenvolvimento proximal, isto é, da distância entre a zona de desenvolvimento real, que se costuma determinar através das soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que pode aprender. A zona de desenvolvimento proximal pode ser ilustrada através daquilo que a criança faz hoje com auxílio de adultos ou mesmo de crianças mais hábeis, mas que amanhã poderá fazer por si mesma.

Pode-se exemplificar através da criança que esboça o desejo de caminhar, a partir da visualização que faz de um adulto caminhando. O auxílio para caminhar que o adulto fornece exerce o papel da zona de desenvolvimento proximal, pois ela, sozinha, sem o apoio do adulto, não é ainda capaz de caminhar. A criança não caminha sozinha, mas é capaz de fazer com ajuda. Logo, porém, estará caminhando por si só. A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, enfim, possibilita verificar as futuras aprendizagens da criança.

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança na escola tem suma

importância, pois o papel do professor é semelhante ao do adulto que caminha, instigando a criança a alcançar a plenitude de seu desenvolvimento potencial

Segundo VYGOTSKY (2004), no sentido de que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para cada passo que a criança dá adiante no aprendizado, são dois passos que ela avança no desenvolvimento, é inegável que cresce em importância a atuação do professor nesse processo. De fato, cabe a ele estimular constantemente a atenção da criança com TDAH, para que a mesma não se perca a qualquer novo estímulo do ambiente. Para possibilitar que a criança fixe atenção em um único brinquedo ou brincadeira por um tempo suficiente para o máximo aproveitamento daquela experimentação, com uma melhor interação com aquele objeto e mesmo com os colegas. Assim pode conseguir também aproximação aos demais. Relacionar-se com os colegas é estar em ambiente proximal, aproveitar os modelos, orientações e mesmo a afetividade com os pares. É esperado, ainda, e também dos professores e orientadores, que evitem ao máximo a repreensão de uma criança com TDAH, por ser a mesma bastante frágil às frustrações e repreensões, o que pode levar a reagir muitas vezes de forma violenta frente a atos como tais. Nesse sentido a compreensão, conhecimento e estudo dos professores para a relação com alunos com TDAH são fundamentais.

Como identificar a hiperatividade na escola

A hiperatividade pode ser percebida em várias fases do desenvolvimento da criança, podendo ser observada já no lactente, porém torna-se bem mais evidente quando as crianças estão na fase pré-escolar ou escolar.

Com base em TOPCZEWSKI:

Podem-se perceber algumas características, tais como: ao brincar, não consegue se fixar, durante algum tempo, em determinadas atividades, pois se desinteressam rapidamente de uma atividade e sai à procura de outra; são aquelas crianças que estão sempre em todos os lugares; necessitam de supervisão constantemente, pois com frequência inventam atividades que envolvem perigo, o que gera uma grande inquietude para os pais; trocam com muita frequência de brinquedo, pois não conseguem se satisfazer com nenhum por muito tempo; apresentam espírito de destruição, mesmo com seus objetos; não conseguem ficar sentada à mesa durante as refeições; assistem televisão mais por tempo limitado; falam muito e mudam de assunto rapidamente, sem mesmo terminar o pensamento anterior; qualquer estímulo, por

mais simples que seja, é suficiente para desviar a atenção da atividade que estão desenvolvendo; não conseguem finalizar uma tarefa de maneira adequada; são muito desorganizadas na sua vida diária, com suas roupas, com seus objetos pessoais, brinquedos e com material escolar. (TOPCZEWSKI, 1999, p. 35).

Atualmente a escola tornou-se uma atividade obrigatória e o êxito escolar passou a representar um papel importante de realização pessoal e sócio- econômica. E com isso as dificuldades e/ou fracasso passaram a representar um terror para muitas famílias e entre as várias causas deste insucesso encontra-se entre uma das mais frequentes a hiperatividade.

A criança hiperativa na escola não necessariamente deverá apresentar todas estas características e estas também variam de intensidade dependendo de fatores circunstanciais. Se a criança estiver em idade escolar, deverá frequentar uma escola que tenha bastante espaço uma boa brinquedoteca, e se acaso ainda não estiver na escola, caberá aos pais levá-la a um parque público ou playground do próprio prédio (quem mora em condomínios) e também comandarem brincadeiras instrutivas como teatro de fantoches, por exemplo.

É possível confeccionar bonecos simples juntamente com a criança e depois usá-los na encenação, isso a manterá ocupada por um bom tempo e será uma atividade educativa. Além disso, muitas outras atividades podem ser usadas, com boa vontade e paciência, os pais poderão criar muitas formas de entreter o filho. Identificação do hiperativo em sala de aula segundo movimentar-se excessivamente na sala de aula; atrapalham a dinâmica das aulas; falam muito com os outros colegas; não prestam atenção e não conseguem se concentrar nas atividades; interrompem a professora com frequência; Interferem de modo impróprio e inoportuno nas conversas dos outros alunos; tumultuam a classe com brincadeiras fora de hora; apresentam iniciativas descontroladas; O desempenho global nas diversas atividades encontra-se além da média do seu grupo. (TOPCZEWSKI, 1999, p. 36):

Existe sem dúvidas certa subjetividade na avaliação do paciente, pois isso depende do grau de tolerância das pessoas que convivem com a criança. As primeiras observações, na maior parte, são feitas pelos professores que notam ter um comportamento muito agitado, quando comparado ao comportamento das outras crianças durante as aulas. Além disso, notam que o desempenho da criança em relação à média do grupo está, também, defasado. A mãe percebe, muitas vezes, alterações comportamentais no convívio diário com a criança.

“O TDAH está frequentemente associado a comprometimentos acadêmicos, sociais e profissionais,

além de haver maior incidência de transtornos psiquiátricos em portadores quando comparados à população geral, e os sintomas frequentemente permanecem durante a vida adulta”.(Coutinho e tal.,2007,p.216)

CONCLUSÃO

Já no aspecto clínico, a hiperatividade pode ser constatada através de uma Ressonância Magnética Nuclear do Crânio, revelando algumas alterações nos pacientes portadores de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) que continua em pesquisa; diferente do EEG (Eletroencefalograma) e da Tomografia Computadorizada que são indicados pela maioria dos médicos não especializados, causando equívocos na sua interpretação e orientação, pois são mais indicados em caso de convulsões e alterações mais significativas no cérebro do indivíduo.

Para que esses alunos possam aprender da mesma maneira que os demais, sugere-se aos professores que utilizem ao máximo de recursos de multimídia, pois todos se interessam muito, assim como brinquedos, jogos e esportes que exigem força e ajudam a gastar energia, ensinando regras. Através desses recursos, os conteúdos se tornam mais atrativos e os alunos aprendem com prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Enio Roberto. Quadro clínico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARCKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, **Mentes Inquietas TDHA** . São Paulo:Fontanar,2009

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer – brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997.

GIACOMINI, Márcia Cristina. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. **Revista digital Buenos Aires**, agosto 2006.

GOLDESTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 4 ed. Campinas: PAPIRUS, 1998.

GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma visão geral sobre o TDAH.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua, perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

PHELAN, T.W. **TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade:** sintomas, diagnósticos e tratamento. São Paulo: M. Books, 2005.

TOPCZEWSKI Abram. **Hiperatividade: como lidar?.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

Sites consultados:

www.abpp.com.br/abpprsul-acesso em 25/07/2015 [www.abpp.com.br/abpprsul/artigos/reflexao-psicopedagogica-sobre-](http://www.abpp.com.br/abpprsul/artigos/reflexao-psicopedagogica-sobre-criancas-com-transtorno-deficit-de-atencao-texto-isabel-parolin.doc)

criancas-com-transtorno-deficit-de-atencao-texto-isabel-parolin.doc-acesso em 25/07/2015

www.mentalhelp.com/psicopedagogia-acesso em 28/08/2015

www.vivainclusao.blogspot.com/2010/01/hiperatividade-tdah.html- acesso em 28/08/2015

<http://www.tdah.net.br>- acesso em 01/09/2015.

CONHECENDO A PROBLEMÁTICA DO ALUNO COM TDAH

Autor(a): **Marcos Aurélio Andrade Valentim**

Resumo

Há hoje um corpo sintético de pesquisas sobre o manejo de problemas de comportamento em sala de aula e muitos destes estudos abordam especificamente a criança com TDAH. Os dados indicam claramente a eficiência das técnicas comportamentais sobre o desempenho acadêmico da criança com TDAH. As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, "quebra" das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo (Barkely, 1998).

Palavras-chave: TDAH; educação infantil; diagnóstico escolar.

INTRODUÇÃO

Os principais obstáculos para programar estratégias comportamentais em sala de aula são o tempo do professor e a sua atitude em relação às estratégias. Primeiramente o professor deverá conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má-educação ou preguiça. Além disso, este deverá ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança TDAH.

É importante que o professor perceba a criança com TDAH como uma pessoa que tem potencial que poderá ou não se desenvolver, e reconheça sua responsabilidade sobre o resultado final desse processo. O professor ideal terá mais equilíbrio e criatividade para criar alternativas e avaliar quais obtiveram melhor funcionamento prático. Deverá saber aproveitar os interesses da criança, criando situações cotidianas que a motivem, e oferecer feedback consistente, imediatamente após o comportamento da criança (Rief, 2001).

O manejo de uma criança com TDAH em sala de aula não é uma tarefa fácil. Os estilos de trabalho

do professor, além de características pessoais deste profissional, têm importante impacto sobre o comportamento em classe e sobre o desempenho acadêmico de crianças com TDAH. Professores mais entusiasmados e dinâmicos parecem ter maior facilidade para aumentar a participação destas crianças. Além disso, a utilização de sistemas de fichas, incluindo custo de resposta, parece auxiliar no desenvolvimento e manutenção do comportamento adequado e do desempenho acadêmico (Barkley, 1998).

Barkley (1998) fornece sugestões que podem facilitar o manejo comportamental da criança em sala de aula. Estratégias cognitivas que facilitam a autocorreção, assim como, melhoram o comportamento nas tarefas, devem ser ensinadas. As tarefas devem variar, mas é preciso que sejam interessantes para o aluno. Nos horários de intervalos e reuniões, devem ser supervisionados. Os professores também precisam estar atentos à qualidade de reforço negativo do seu comportamento, GOLDSTEIN (2003).

Os professores devem ter conhecimento do conflito incompetência x desobediência e aprender a discriminar entre os dois tipos de problema. É preciso desenvolver um repertório de intervenções para poder atuar eficientemente no ambiente da sala de aula de uma criança com TDAH. Essas intervenções podem minimizar o impacto negativo do temperamento da criança, assim também melhorando as habilidades deficientes da criança com TDAH.

Segundo GOLDSTEIN (2003), *o professor pode fazer várias intervenções para ajudar a criança com TDAH, para que assim o mesmo possa se ajustar melhor à sala de aula.*

Algumas intervenções como, manter a mesma arrumação das carteiras e cadeiras, regras claramente definidas, colocar a criança próximo do professor e longe de colegas que o provoquem, fazer elogios, dar responsabilidades que possam cumprir, proporcionar um ambiente acolhedor, começar com atividades simples e depois ir para o complexo, comunicar-se com os pais, recompensar os esforços, proporcionar exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade, avaliar constantemente, colocar limites claros e objetivos, preparar a criança para novas situações, desenvolver um repertório de atividades físicas com toda a turma, manter comunicação constante com o psicólogo ou orientador, pois ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e os médicos.

De acordo com MATTOS (2001):

Em algumas crianças que apresentam TDAH, a memória não é muito boa e são necessários alguns truques como, resumir o leu em voz alta e também por escrito, fazer lembretes em cartões, relógios com alarmes também podem ser usados, mas apenas para coisas muito específicas (como lembrar de tomar medicamentos na hora do recreio ou de telefonar quando chega à casa do amigo), jamais usem alarmes para marcar o tempo das tarefas.

Os professores que trabalham com crianças hiperativas enfrentam muitas dificuldades, mas creio que um professor que aceita desafios vai também criar condições para receber essa criança, vai usar dicas e buscar ajuda de outros profissionais, se atualizarem no que se refere à TDAH e principalmente fazer cumprir regras decididas em conjunto com a classe, porque essas crianças também precisam de limites, cobranças de atitudes e muito carinho.

De acordo com MATTOS (2001),

O professor precisa ter jogo de cintura e criatividade para gerar uma variedade de alternativas, avaliando qual delas funcionou melhor para aquela situação em particular. Precisa ser capaz de modificar estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e as necessidades da criança.

O professor deverá entender bem o fato de a criança prestar e se dedicar apenas aquilo que interessa ou motiva. Essa é uma das características do transtorno que mais se confunde com uma série de outras coisas, como por exemplo, distinguir incapacidade para atender as regras (o caso do TDAH) com falta de vontade de atender as regras (problemas comportamentais). *Às vezes o TDAH pode coexistir com problemas comportamentais, o que complica as coisas*, MATTOS (2001).

Segundo Edylein Bellini PeroniBenczik:

Os professores são bem diferentes em seus estilos pessoais:

- o professor autoritário, intolerante e rígido, valoriza somente as necessidades acadêmicas do aluno, focalizando apenas a produção de tarefas, tornando-se impaciente com a criança à medida que esta não consegue corresponder às suas expectativas.
- o professor pessimista, desanimado e infeliz, com tendência a ter uma visão categórica de todo mau comportamento e das tarefas inacabadas como proposital e por desconsideração a ele, não conseguirá estabelecer um bom relacionamento com a criança.;
- o professor hiper crítico, ameaçador e “nunca erra”- certamente ficará frustrado pela dificuldade da criança com TDAH em fazer mudanças adequadas rapidamente;
- o professor do tipo impulsivo, temperamental e desorganizado - poderá ter também uma experiência difícil dada à similaridade de seu comportamento com aquele tipicamente apresentado pela criança com TDAH;
- o professor que parece mais se ajustar às necessidades dos alunos com TDAH é aquele que se mostra: Democrático, solícito, compreensivo, otimista, amigo e empático, dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não

manifestando raiva ou insultando o aluno, bem organizado e administra bem o tempo, flexível no manejo dos vários tipos de tarefa, objetivo e descobre meios de auxiliar o aluno a atingir as suas metas.

O profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica. (Benczik, 2000, pg. 92)

Com isso a criança ou adolescente poderá desenvolver habilidades como:

- Saber ouvir
- Iniciar uma conversa
- Olhar nos olhos para falar
- Fazer perguntas e dar respostas apropriadas
- Oferecer ajuda para alguém
- Brincar cooperando com o grupo
- Sugerir outras brincadeiras, usando sua criatividade.
- Agradecer, falando obrigado.
- Saber pedir, por favor,
- Manter-se sentada ou quieta por um período
- Saber esperar sua vez para falar ou jogar
- Ser amigável e gentil
- Mostrar interesse em algum assunto
- Respeitar o outro como um ser diferente que possui sentimentos e diferentes opiniões
- Dar atenção às outras pessoas
- Saber perder, entendendo que não se pode sempre ganhar.

Os jogos que possuem regras permitem que a criança, além de ter seu desenvolvimento social quanto a limites, possa participar saber ganhar, perder, melhorar seu desenvolvimento cognitivo, e possibilita a oportunidade para a criança saber onde está, o motivo e o tipo de erro que cometeu, tendo chance de refazer, naquele momento, da maneira correta. (Edyleine Bellini Peroni Benczik, 2000)

Segue uma lista de sugestões retirados do site <http://www.plenamente.com.br>

- Evite colocar alunos nos cantos da sala, onde a reverberação do som é maior. Eles devem ficar nas primeiras carteiras das fileiras do centro da classe, e de costas para ela;
- Faça com que a rotina na classe seja clara e previsível, crianças com TDAH têm dificuldade de se ajustar a mudanças de rotina;
- Afaste-as de portas e janelas para evitar que se distraiam com outros estímulos;
- Deixe-as perto de fontes de luz para que possam enxergar bem;
- Não fale de costas, mantenha sempre o contato visual;
- Intercale atividades de alto e baixo interesse durante o dia, em vez de concentrar o mesmo tipo de tarefa em um só período;
- Repita ordens e instruções; faça frases curtas e peça ao aluno para repeti-las, certificando-se de que ele entendeu;
- Procure dar supervisão adicional aproveitando intervalo entre aulas ou durante tarefas longas e reuniões;
- Permita movimento na sala de aula. Peça à criança para buscar materiais, apagar o quadro, recolher trabalhos. Assim ela pode sair da sala quando estiver mais agitada e recuperar o autocontrole;
- Esteja sempre em contato com os pais: anote no caderno do aluno as tarefas escolares, mande bilhetes diários ou semanais e peça aos responsáveis que leiam as anotações;
- O aluno deve ter reforços positivos quando for bem sucedido. Isso ajuda a elevar sua autoestima. Procure elogiar ou incentivar o que aquele aluno tem de bom e valioso;
- Crianças hiperativas produzem melhor em salas de aula pequenas. Um professor para cada oito alunos é indicado;
- Coloque a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor na parte de fora do grupo. Proporciono um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada e, se possível, fazer os colegas também terem a mesma atitude;

- Nunca provoque constrangimento ou menospreze o aluno;
- Proporcione trabalho de aprendizagem em grupos pequenos e favoreça oportunidades sociais. Grande parte das crianças com TDAH consegue melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos;
- Adapte suas expectativas quanto à criança, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH. Por exemplo: se o aluno tem um tempo de atenção muito curto, não espere que se concentre em apenas uma tarefa durante todo o período da aula;
- Proporcione exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade. Avaliação frequente sobre o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros ajuda bastante;
- Coloque limites claros e objetivos; tenha uma atitude disciplinar equilibrada e proporcione avaliação frequente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado;
- Desenvolva um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos;
- Repare se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas. Isso pode ser um sinal de dificuldades: de coordenação ou audição, que exigem uma intervenção adicional.
- Desenvolva métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem sucedido ao ensinar uma criança com TDAH. No entanto, quando as novas experiências envolvem uma miríade de sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), esse aluno provavelmente precisará de tempo extra para completar sua tarefa.
- Não seja mártir! Reconheça os limites da sua tolerância e modifique o programa da criança com TDAH até o ponto de se sentir confortável. O fato de fazer mais do que realmente quer fazer, traz ressentimento e frustração.
- Permaneça em comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola. Ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico.

Escola/professor em relação aos pais e profissionais.

A escola deve oferecer oportunidade apropriadas de aprendizagem, ou seja, precisa estar preparada para receber este aluno, com espaços adequados e diversidade de recursos, professores qualificados, criativos e

renovadores, que possam repensar suas práticas pedagógicas. Além disso, tenham pelo menos uma noção básica sobre o TDAH, sobre a manifestação dos sintomas, e as consequências em sala de aula. Saber diferenciar incapacidade de desobediência, isso é fundamental. Portanto trabalhar com TDAH é preciso que o educador tenha acesso ao histórico e ao prontuário médico (diagnóstico da criança), o mesmo precisa ter sensibilidade apurada no processo pedagógico, ser desprovido de preconceitos e ser afetuoso. Da mesma forma, os pais precisam conhecer o distúrbio e suas complicações, para poder lidar com o TDAH e cooperar com o tratamento. Portanto O tratamento de crianças com TDAH exige um esforço coordenado entre os profissionais das áreas médica, saúde mental e pedagógica, em conjunto com os pais. Esta combinação de tratamentos oferecidos por diversas fontes é denominada de intervenção multidisciplinar, tão importante para o avanço do indivíduo.

Dissertar em relação a pais resistentes e pais que aceitam bem.

A maioria dos pais tem a preocupação de saber se a deficiência tem cura, por isso, a resistência ao tratamento. A falta de informação sobre a doença também contribui para a resistência dos pais em fazer o tratamento e procurar ajuda. Portanto, eles resistem em participar e cooperar no acompanhamento do processo pedagógico, muitas vezes negando informações sobre o problema da criança e o histórico de vida. Por isso, dificulta todo trabalho pedagógico e também o processo de ensino aprendizagem.

Quando os pais se negam ao tratamento a escola como uma equipe deverá encaminhar a criança para o CEFAL (Centro de formação e Acompanhamento à Inclusão) que enviará um profissional para orientar a família e acompanhar a criança. Caso a família continue resistindo, a mesma terá que assinar um termo de responsabilidade que consta o bloqueio da família em relação ao tratamento. Esse documento será encaminhado ao Conselho Tutelar que fará a investigação necessária e o encaminhamento para instituições especializadas.

Porém, os pais que aceitam bem a deficiência e o tratamento são parceiros e cooperadores da escola. Contribuindo com a aprendizagem da criança, bem como sua interação social.

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa foi possível observar que embora não exista um modelo de currículo ideal aplicável a hiperatividade, podem-se destacar algumas características curriculares, presentes no cotidiano da

escola, que podem facilitar a inclusão dos alunos portadores desta, como por exemplo, buscar o desenvolvimento da atenção do aluno para as atividades, explorando o atendimento às suas motivações; aprimorar o clima favorecedor da estabilidade emocional dos alunos; estimular ao máximo as interações dos alunos com o meio externo; mapear as competências desejáveis, a serem desenvolvidas com os alunos portadores de condutas típicas; evitar as atividades muito complexas, que levem a muitas tentativas para a sua execução, pois o erro causa geralmente acentuada frustração neste tipo de aluno; desenvolver as atividades com instruções simples, curtas e claras, pois a atenção dispersa dificulta a memorização das mesmas.

É importante, salientarmos a necessidade de uma prática compreensiva e acolhedora da escola, o que não significa ser excessivamente tolerante ou abrir mão dos limites necessários à educação em relação às condutas típicas. Discriminar, castigar e rotular, em nada ajudará esses alunos, normalmente inseguros, frágeis e assustados com as repercussões dos seus comportamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Enio Roberto. Quadro clínico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARCKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa, **Mentes Inquietas TDHA**. São Paulo: Fontanar, 2009.
- CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer – brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997.
- GIACOMINI, Márcia Cristina. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. **Revista digital Buenos Aires**, agosto 2006.
- GOLDESTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 4 ed. Campinas: PAPIRUS, 1998.
- GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma visão geral sobre o TDAH.
- MATTOS, Paulo. **No mundo da lua, perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.
- NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

PHELAN, T.W. TDA/TDAH -Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: sintomas, diagnósticos e tratamento. São Paulo: M. Books, 2005.

TOPCZEWSKI Abram. **Hiperatividade: como lidar?**. São Paulo: Casa dopsicólogo, 1999.

Sites consultados:

www.abpp.com.br/abpprsul-acess em 25/07/2015 [www.abpp.com.br/abpprsul/artigos/reflexao-psicopedagogica-sobre-](http://www.abpp.com.br/abpprsul/artigos/reflexao-psicopedagogica-sobre-criancas-com-transtorno-deficit-de-atencao-texto-isabel-parolin.doc)

criancas-com-transtorno-deficit-de-atencao-texto-isabel-parolin.doc-acesso em 25/07/2015

www.mentalhelp.com/psicopedagogia-acesso em 28/08/2015

www.vivainclusao.blogspot.com/2010/01/hiperatividade-tdah.html- acesso em 28/08/2015

<http://www.tdah.net.br>- acesso em 01/09/2015.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

Autor(a): **Elisangela Alves da Silva Gomes**

Resumo

A questão que motiva o estudo aqui proposto é de como os contos de fadas tradicionais contribuem na aprendizagem e formação das crianças de quatro a seis anos de idade que frequentam a educação infantil e como isto contribui na aquisição de novos conhecimentos. As histórias exercem fascínio sobre as crianças que ainda não são alfabetizadas e possibilitam o contato com a literatura através da intervenção de um adulto. É válido ponderar que a maneira prática que isto se efetiva na família e na escola traz influências positivas na aprendizagem da criança, no entanto, nem sempre a contação de histórias está presente no cotidiano familiar e escolar. As crianças nesta idade ainda se interessam muito pelos contos de fadas tradicionais, quando lhes oferecido tal contato. Os adultos, muitas vezes, as privam disto por acreditarem que tais contos são extremamente violentos, fantasiosos (uma vez que ninguém é feliz para sempre) – oferecendo versões amenizadas que frequentemente não atendem a real necessidade da criança em determinado momento de sua vida, ou simplesmente a privam disto ou até antecipam as expectativas dos adultos impregnados de opiniões e julgamentos próprios alheios à vivência infantil. Assim, modernizando os contos antes da hora para as crianças.

Palavras-chave: conto de fadas; educação infantil; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma oportunidade privilegiada para a educação das emoções. Antes, esta educação começou no ventre da mãe, que foi a primeira professora deste ser que veio habitar o planeta Terra através do primeiro respiro, logo após o nascimento. Nenhuma família é igual à outra, muito menos um ser ao outro.

Através das artes desde a mais tenra idade a criança aprecia arte quando lhe é ofertado através de

atividades artísticas como teatro para bebês, música variadas tocadas ao vivo, danças e histórias. Ao observar bebês com olhar atento, em casa ou em outros ambientes sociais, é perceber como o ser humano é dotado de poesia desde sempre.

A educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, ela propicia a criança um desenvolvimento como ser integral, permeando as áreas do conhecimento. O principal instrumento para o desenvolvimento na educação infantil acontece de maneira lúdica através das relações com os demais, acesso ao seu mundo interno (emoções e sentimentos) e pelos sentidos através do seu corpo em formação. Além do conteúdo curricular estabelecido pelo governo federal em forma de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Educação Fundamental, é válido oferecer a criança outros conhecimentos a cerca de si mesma e tranquilizá-la em relação aos seus medos e angustias decorrentes de seu processo de desenvolvimento durante seu crescimento natural.

A criança está experimentando o mundo e aprimorando seus conhecimentos. Dentro destas linguagens está a literatura que exerce grande fascínio sobre os pequenos. Para a criança não alfabetizada é fundamental a presença de adultos que possibilitem a ela desde a mais tenra idade o contato com o mundo letrado e em especial, com a literatura. Isto só tem a influir de maneira positiva na aprendizagem ao longo da vida.

É válido ressaltar que mesmo para a criança já alfabetizada, que tem acesso as histórias com autonomia, há diferença em ler sozinha ou quando alguém lhe conta histórias ou simplesmente lê para ela. Deve ser oportunizando a criança este contato, primeiro informalmente e segundo, na instituição escolar. Algumas crianças têm contato com a educação formal a partir dos seis meses de idade ao ingressarem numa creche, outras apenas o fazem a partir dos quatro anos, quando a educação básica passa a ser obrigatória. No entanto, é válido lembrar que aqui o foco de interesse é a criança de quatro a seis anos que frequenta uma escola de educação infantil.

Também é imprescindível mencionar que o público de uma única sala composta por trinta e cinco alunos, por exemplo, é bem complexo devido sua grande variedade de vivências: estrutura familiar, vivência em orfanatos, religiosidade, educação informal, momento de ingresso na educação formal entre outros fatores. Pode-se até acrescentar os nove meses antes de sua concepção, concepção, gestação (sua primeira professora é a mãe no ventre), parto, amamentação, vínculo familiar, seus primeiros anos de vida.

Toda instituição escolar tem um Projeto Político Pedagógico no qual constam as características da comunidade escolar: aspectos sócio econômicos, geográficos, recursos humanos. Por sua vez, o educador, cada vez que inicia com uma nova turma, gradativamente caracteriza a sua classe e depois vai conhecendo cada aluno: potencialidades e dificuldades.

O trabalho do educador da educação infantil é planejar, organizar, efetivar e refletir sobre as atividades que propõe as crianças nas áreas de conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) em parceria com as orientações curriculares junto a Instituição a qual pertencente à escola que trabalha aliada a sua formação profissional.

O Referencial (1998), documento federal citado acima, prevê experiências na educação infantil relacionadas a construção da autonomia e da identidade da criança; bem como aos objetos de conhecimentos: música, artes visuais, movimento, natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita. Com base em tais orientações, faz-se necessário a estruturação de uma rotina de trabalho para organização da escola de modo geral (horários para utilização dos espaços) e do educador (como contemplar todos os objetos de conhecimento semanalmente ou quinzenalmente, por exemplo).

Dentro dessa organização há as atividades contempladas diariamente e dentre elas está à roda de histórias, momento em que o educador lê uma história fazendo uso de um livro, conta usando objetos diversos coloca uma história gravada para apreciação auditiva, dentre outros recursos e estratégias.

Esta atividade pode atender o objetivo de a criança desenvolver a escuta de textos lidos pelo educador, a fim de propiciar o interesse pelo mundo letrado em parceria com o manuseio de livros, empréstimos, acesso a biblioteca, parceria com a família e escolha das histórias que desejam ouvir.

Além disso, pode ser um momento oportuno para leveza, diversão e criatividade, conforme as habilidades de cada educador (as) ou parcerias estabelecidas entre eles (as). Contar histórias e apreciá-las em forma de contação é bem diferente de simplesmente ouvir uma leitura com o apoio de um livro.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3 (1998, p. 140): “A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias.” Por este motivo, é necessário que a roda de histórias aconteça diariamente na rotina escolar da educação infantil. Posteriormente, será abordado como a roda de histórias contribui nas aprendizagens desta faixa-etária.

No momento, ainda é válido lembrar que para a Psicanálise interessa a descoberta humana frente aos seus processos psicológicos, independentemente de como ela se efetive: individualmente ou coletivamente; num consultório, no ambiente escolar ou familiar.

Neste caso, através da contação para uma sala inteira, a história ajudará as crianças individualmente a trabalhar dentro de si medos e angustias situações da vida as quais ainda não domina, mas pode acessar através de um conto de fadas como o medo de perder os pais, por exemplo, como é o caso do que realmente é trabalhado internamente com o conto João e Maria.

O momento da história na escola é uma tentativa de atingir no coletivo as individualidades das crianças, cada uma delas tem uma vivência diferenciada e está passando por uma dificuldade particular. Talvez uma única história não dê conta de atender as necessidades de todas as crianças, mas podem atingir duas ou mais.

Quando uma criança de quatro, cinco, seis anos pede o mesmo conto repetido vezes são porque está com uma questão sendo trabalhada internamente, quando esta questão se resolve internamente ela para de pedir tal história.

Muito além dos conteúdos estabelecidos pelos currículos, estão também as aprendizagens para a vida: a educação do sentimento, do autoconhecimento, da construção do “Eu”.

A sociedade atual está esvaziada pelo consumo excessivo, pela busca da falta de dor e da felicidade instantânea, desconsiderando assim, a tradição popular dos contos de fadas tradicionais. Alega-se que estes são violentos, disseminam a ideia de felicidade eterna quando se encerram com a frase “e foram felizes para sempre”. Em contraponto, a sociedade vende diariamente ilusões de felicidade instantânea em seus comerciais, violência gratuita nos noticiários, incentivo precoce ao desenvolvimento da sexualidade através dos meios tecnológicos (como TV, celulares, tablets, computadores, entre outros que as crianças já têm acesso nesta idade).

É difícil para a escola competir com algo tão atrativo como tais meios tecnológicos. Evidente que estes recursos também podem ser usados com moderação e de maneira positiva. O excesso das telas já vem ganhando estudos específicos que apontam os prejuízos para o ser humano, mas isto é tema para outra pesquisa. Propõe-se a seguir um olhar a respeito dos contos de fadas a fim de proporcionar reflexão e resgate de histórias que são consideradas ultrapassadas, na sua forma mais tradicional e original.

Dessa maneira, o trabalho coletivo que o educador da educação infantil pode promover através da atividade diária da roda de histórias, em especial com o resgate dos contos de fadas tradicionais, é o que fundamenta tais investigações a cerca da aprendizagem das crianças de quatro a seis anos.

O fascínio que eles exercem nas crianças e a origem deles ao longo dos tempos.

“Como a maioria dos leitores, tive meu primeiro contato com contos de fadas ainda antes de saber ler. Uma alegria imorredoura de minha meninice nasceu do fato de que contar histórias para as crianças era um ritual que fazia parte do cotidiano de minha família. (...) Em minha memória, estão sempre associadas ao jeito e ao carinho de quem costumava conta”. (Ana Maria Machado, pág. 43)

É impossível precisar quando os contos de fadas surgiram, eles eram inicialmente de tradição oral e contados de pais para filhos, atravessando as gerações em diversas culturas.

Charles Perrault é responsável pela primeira publicação que se tem notícia, em 1697, na França. Ele publicou um livro de contos, em prosa, chamado Contos da “Mamãe Gansa”. Vale mencionar que nesta publicação já aparecem: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela Adormecida, o Pequeno Polegar, entre outros.

A mamãe Gansa virou símbolo de tudo que é adequado para crianças por causa da imagem de aconchego e proteção recebendo o sinônimo de “Contos de fadas”.

Também é válido mencionar que ao lado de Charles Perrault, grande responsável em divulgar os contos de fadas clássicos está os irmãos Grimm e outros narradores de várias culturas.

Ao contrário do que se pode deduzir nem sempre há presença de fadas nestas histórias, às vezes sim e às vezes não, mas há uma série de características em comum que com muita clareza as diferenciam dos outros gêneros literários.

Os irmãos alemães Wilhelm e Jacob Grimm (século XIX) começaram recolhendo contos de fadas tradicionais junto aos familiares e incentivaram posteriormente outros pesquisadores a colherem e registrarem histórias contadas de maneira fidedigna.

Hans Christian Andersen (1805-75) criou novas histórias na mesma linha dos contos de fadas tradicionais apesar de ser classificado como literato. Este dinamarquês cresceu ouvindo fiandeiras velhas contando histórias antigas.

Há relatos que em aproximadamente 1700 a.C., o Faraó Quéops já adorava ouvir contos de fadas. E estas narrativas atravessaram séculos chegando aos dias de hoje em versões semelhantes.

Do mesmo modo que os contos de fadas são muito antigos, eles se renovam com frequência, a cada nova contação, ganham um novo sentido.

Hoje em dia é raro ouvir alguém contando contos de fadas, no entanto, isto não tira o encantamento de entrar em contato com os mesmos através de leituras retiradas dos livros, de escutar uma gravação ou até mesmo ver um vídeo. O mais importante é ter acesso.

O simples ato de contar a história verbalmente, sem ser uma leitura no livro, já traz um encantamento aos pequenos. Crianças da educação infantil entre quatro e seis anos geralmente são tachadas de terem uma concentração pequena. Entretanto, práticas de contação feitas por educadores (as) apaixonados (as) às histórias que contam as crianças são capazes de entretê-los com contos mais longos com a Rainha da Neve, o qual

inspirou a produção do filme Frozen da Disney.

Estes contos são ouvidos geralmente na infância e permanecem no imaginário das pessoas até a vida adulta. A frase final “e viveram felizes para sempre”, segundo PHILIP (1998) traz o sentimento de otimismo, vitória dos mais humildes inflando nos ouvintes esperança.

Os heróis e heroínas destas histórias precisam percorrer um longo e difícil caminho até a felicidade, cheios de pedras no caminho. É interessante observar, através de numerosas leituras de contos ao redor do mundo, o quanto os temas se repetem sendo assim, universais.

Ainda, segundo PHILIP (1998, p.11):

De certa forma os contos de fadas se parecem com os sonhos: vão surgindo, de imagem em imagem, de cena em cena, com a mesma rapidez mágica, e transportam o leitor para lugares onde tudo pode acontecer. Ao cruzar a fronteira do “Era uma vez...”, entramos num mundo em que, como nos sonhos, a realidade se transforma.

As crianças que ouvem histórias também constroem um saber a respeito da linguagem escrita, começam a perceber que o que está escrito pode ser consultado e revivido. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – volume 3 (1998, p.143):

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez.

Os contos de fadas, segundo DOHME (2003), apresentam situações simples e bem definidas. As personagens são ruins ou boas, não há meio termo, o que facilita o entendimento das crianças pequenas. Estes contos têm um efeito positivo à medida que tranquilizam as crianças, pois, apresentam lugares distantes, indefinidos dos quais se podem ir e voltar sem qualquer comprometimento, quando quiserem e quantas vezes quiserem.

Outro fator positivo é o ouvinte saber que a justiça não falha, como por exemplo, na versão da Branca de Neve em que a madrasta é convidada para o casamento da heroína com o príncipe e abordada na entrada pelos guardas reais, encaminhada para o calabouço onde lhe aguardam dois sapatos fumegantes os quais terá que colocar e dançar com eles até a morte.

Além desta justiça infalível, os contos de fadas têm o poder de empolgar e envolver, o ouvinte que sofre junto com as personagens, mas, no fim, se tranquiliza porque tudo acaba bem.

Do mesmo modo as personagens geralmente são desprovidas de nomes, o que facilita a identificação com as personagens; são nomeadas apenas como bruxas, fadas, princesas e príncipes, por exemplo.

Novamente, segundo DOHME (2003, p. 26):

As histórias de fadas atuam então no emocional da criança, e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência, em acomodar os seus sentimentos de ambivalência e lhe dar esperanças de que seu esforço poderão lhe conduzir a um final feliz.

Ana Maria Machado, na introdução da coletânea de contos de fadas da editora Zahar de 2019, também discorre sobre as características deste gênero literário. Dentre tais características, menciona a referência com a infância, a universalidade. Os contos de fadas são cheios de carga afetiva, fatos que acontecem no ambiente doméstico, onde tudo pode acontecer, num ambiente familiar.

Machado (2019) ainda acrescenta que os contos de fadas são um patrimônio da humanidade e que merecem respeito, pois, são o embrião de toda arte literária que a humanidade desenvolveu. Ela também menciona o estudo de Bettelheim que foi publicado no final da década de 70, contribuindo para o resgate do lugar de cisne ao invés de patinho feio dentre as histórias infantis.

No estudo “A psicanálise dos contos de fadas”, BETTELHEIM (2017) tem como um dos objetivos proporcionar reflexão ao adulto que lida com crianças acerca das características significativas e enriquecedoras dos contos de fadas.

Ao contrário do que a sociedade atual preza e propaga é importante contar as histórias na íntegra, com a maior quantidade de detalhes possível, assim, a criança se encanta mais e se envolve mais nas sutilezas e temas afetivos abordados em cada história, a experiência ganha qualidade.

Não há uma receita mágica, que indique qual conto é mais adequado, para cada faixa etária. Cabe ao educador (a) oferecer, cada turma vai indicando suas preferências. Conforme BETTELHEIM (2007) é imprescindível mencionar que o adulto deve evitar interpretar e explicar as histórias; a criança no seu tempo compartilha com ele o que estava em seu inconsciente e pré-inconsciente quando se sentir preparada para tal.

Explicar seria subestimar a inteligência e a sensibilidade das crianças.

Numa sociedade em que estamos acostumados a falar muito, onde o silêncio é tabu e o “olhar para

dentro” pode ser considerado muitas vezes algo ruim. Fica difícil a muitos familiares e educadores (as) silenciarem, esperarem o tempo das crianças, desligarem seus celulares e se focarem na presença ao invés de se fixar no registro através da foto para postarem no facebook e instagram, o registro de como são bons pais quando na verdade escolhem o mostrar ao invés de estarem verdadeiramente presentes com suas crianças, num momento verdadeiro de troca através da história, do olhar da criança e de toda poesia que ela já é dotada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sábios são os povos ditos primitivos como os índios que sempre tiveram a tradição de contar histórias ao redor da fogueira e assim transmitir seus conhecimentos a cerca do espírito interior, do sentimento e do cognitivo sem colocar barreiras divisórias entre um e outro, com a maior naturalidade.

Do mesmo modo a humanidade já foi “primitiva” e outros povos ao redor do mundo tinham a mesma prática que os povos indígenas têm até os dias atuais. É evidente que tal prática vai sendo adaptada ao longo dos séculos.

Segundo MACHADO (2010) os contos de fadas tradicionais, por serem de tradição oral, na sua origem, atravessaram ao longo dos tempos transformações literárias com intenção de corrigir os primeiros populares. Cada história foi ganhando possibilidades diversas de adaptações, ficando difícil precisar uma “versão original”. Desta forma o que se chama de forma clássica é os primeiros grafados como se mencionou ao longo deste estudo, em especial no levantamento da história de tais contos.

No caso da produção dos contos de Andersen, de fato, alguns contos são originais porque eram histórias antes inexistentes, mas seguindo o modelo tradicional.

MACHADO (2010) relata que na década de 70 era comum a má fama dos contos de fadas por causa de versões pobres e bem reduzidas, alteradas, sem sentido nenhum. Neste tipo de manifestação os contos perdiam seus elementos essenciais. O “politicamente correto” já trazia seus efeitos devastadores. Igualmente, frente às adaptações é necessário manter a essência sem deixar que versões modernas desvalorizem o potencial de aprendizagem que pode ser oferecida através de contos de fadas.

Segundo BETTELHEIM (2007, p.34):

A maioria das crianças de agora conhece os contos de fadas apenas em versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e lhes roubam todo o significado mais profundo – versões como a dos filmes e espetáculos de TV, nas quais

os contos de fadas são transformados em diversão tola.

Antigamente a história da humanidade era transmitida através de histórias religiosas, mitológicas e de contos de fadas.

ABRAMOVICH (1995, p. 120/121):

Por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje... Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas que são boas ou gigantes comilões não significa – nem remotamente – que ela seja um conto de fadas... Muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que essas histórias adquiram sua dimensão simbólica.

Ainda, nos dias atuais, temos reflexos da má fama dos contos de fadas. Este discurso circula entre adultos que não possuem consciência de onde tal pensar teve origem que acrescentam na sua defesa dos contos pobres, embelezados, adaptados sem seus elementos essenciais como sendo uma adaptação positiva em defesa do moral e dos “bons costumes”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995. 5ª edição.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- BAJARD, Èlie. Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002. 2ª edição.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revisada.
- BOSSA, N. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 27ª edição.
- BRENMAN, Ilan. Até as princesas soltam pum. São Paulo: Brinque-book, 2008.
- CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução

- Maria Luiza X.de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DOHME, Vania D´Angelo. Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos. São Paulo: Informal Editora, 2003.
- HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2º edição
- LENER, Délia. Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Armed, 2002.
- MEEK, Margaret. En torno a La cultura escrita. México: FCE, 2006.
- MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/ SECRETARIADO ENSINO FUNDAMENTAL. Referencial curricular para educação infantil. Vol. 3., Brasília - DF: Mec/Sef, 1998.
- PHILIP, Neil: tradução de Hildegard Feist. Volta ao mundo em 52 histórias. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- RICHMOND, P.G.: tradução de Aydano Arruda. Piaget: teoria e prática. São Paulo: IBRASA, 1981. 2º edição.
- SALTINI, Cláudio J. P.. Afetividade & Inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.
- SCIESZKA, Jon. A verdadeira história dos três porquinhos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- SOUSA, Maurício de. Branca de Neve. São Paulo: Girassol, 2011. Coleção clássicos ilustrados.
- TRIVIZAS, Eugene: tradução de Gilda de Aquino. Os três lobinhos e o porco mau. São Paulo: Brinque-book, 1996.

A APRENDIZAGEM INFORMAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Larissa Amorim Stanísia Gonçalves Serra

Resumo

Para garantir a introdução da arte literária para as crianças, diariamente o educador reserva na rotina escolar um momento para a roda de histórias, no qual oferece vários gêneros textuais tais como poesias, contos assombração, contos de fadas, entre outros. O contato com a literatura como uma manifestação artística possibilita a criança desenvolver sua sensibilidade e subjetividade, além de ser uma maneira de entrar em contato com diversas manifestações culturais proporcionando maior tolerância em relação às questões étnicas.

Palavras-chave: literatura; educação infantil; aprendizagem informal.

INTRODUÇÃO

Pretende-se confrontar aqui tais ideias frente a autores que se aprofundaram nos estudos referentes aos contos de fadas, tais como Bruno Bettlheim e Fanny Abramovich.

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – volume 3 (1998, p.143):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seu.

Pretender-se-á aprofundar a investigação das contribuições da leitura de contos de fadas, realizadas pelo educador (a), na aprendizagem destas crianças através de pesquisa bibliográfica.

A intenção, também, é identificar se as crianças, de hoje em dia, ainda gostam dos contos de fadas, quando lhes são oferecidos, buscando compreender o porquê do fascínio pelos mesmos.

A Psicanálise dos contos de fadas nos faz entender em profundidade o real significado de alguns contos infantis tem para a criança e isto acontece de maneira natural à medida que as mesmas se apropriam das

histórias ao longo da educação infantil.

Dentro da rotina escolar planejada pelo educador, está ou deveria estar à roda de história. As crianças desta idade ainda não estão alfabetizadas e precisam de um mediador que as coloquem em contato com a magia das histórias (lendo ou contando-as).

A intenção desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, é investigar a validade das histórias, suas contribuições na aprendizagem da criança nas suas relações afetivas e medos próprios do desenvolvimento infantil.

A CRIANÇA DE QUATRO A SEIS ANOS E SUA APRENDIZAGEM

A criança da educação infantil de quatro a seis anos aprende a apreciar histórias ouvindo-as e tendo o adulto como modelo: no ambiente familiar, de educação informal com os membros da família e no ambiente escolar, educação formal: com o educador.

Conforme o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – volume 3 (1998, p.143):

A intenção de fazer com que desde cedo as crianças, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Talvez seja oportuno esclarecer a diferença entre ler um livro para uma criança como descrito na citação anterior e a contação. No segundo caso, não se faz uso do instrumento livro, apreende-se a história a ser contada conforme a sensibilidade do contador que pode se utilizar de outros recursos, tais como: panos, objetos, dobraduras, instrumentos musicais, entre outros.

Segundo ABRAMOVICH (1995) o educador precisa antes de tudo ser também leitor. À criança não interessa longas descrições, ela necessita de “espaço” para o seu imaginário. Os detalhes são para serem lidos ao invés de ouvidos. Dessa maneira nota-se que muitas vezes a contação pode ser muito mais interessante que a leitura.

É importante considerar a leitura, mas como preparação por parte do adulto para que não entedie a criança quando engasga nas palavras por falta de preparo. Uma boa leitura, com preparação prévia também pode ser interessante.

Neste caso, a entonação da voz é fundamental e deve ser explorada pelo adulto-leitor, seguida por um

clima suscitado por um código que agrada para garantir a presença atenta do ouvinte desde o início da história, bem como a forma de encerrar: “Entrou por uma porta, saiu por outra e quem quiser que conte outra”.

E mesmo finalizada a contação, é imprescindível mostrar a criança o livro de onde a história saiu, permitindo o manuseio e garantindo que ela acesse a história em outras ocasiões ou que a abandone se quiser.

Ainda, ABRAMOVICH (1995), menciona que ouvir histórias faz parte da formação de uma criança, para que aprenda desde a infância a ser leitora. Quando não alfabetizada, a criança ouve histórias através dos adultos.

Para esta autora é interessante que o contato com histórias comesse na vida familiar desde a mais tenra idade. Do mesmo modo, BETTELHEIM (2007), suscita em seu livro *À psicanálise dos contos de fadas a mesma importância da família na formação de leitores e ainda acrescenta, em muitas passagens, como os pais podem estabelecer vínculos de qualidade com seus filhos, bem como contribuir na formação da personalidade dos mesmos, para que se tornem pessoas bem resolvidas no futuro, capazes de suportar as adversidades da vida e superá-las.*

ABRAMOVICH (1995), também acrescenta a cerca do papel fundamental que as escolas de educação infantil têm em oferecer à criança o momento da rodagem de histórias. Ela destaca o mesmo conselho do *Referencial Curricular para a Educação Infantil*, já citado anteriormente, cabe ao educador ler ou contar a história para a sua turma depois de ter se preparado para isto.

Há também a possibilidade de prazer para o educador (a)-leitor (a) ao experimentar previamente as possibilidades de entonações, as palavras desconhecidas e a apropriação das mesmas, preparando-se para o inesperado com antecedência ao invés de correr o risco de fazer uma leitura engasgada e sem sentido.

Os temas que o educador (a) irá propor devem ser variados a fim de atingir a maior quantidade possível de alunos, garantindo o máximo de qualidade. A partir do momento que o adulto se emociona, sente ou se irrita na sua leitura anterior; a criança, com certeza, estabelecerá um vínculo com o educador, há verdade nesta relação construída pela autenticidade.

A criança que já possui uma experiência como ouvinte de histórias porque a família incentiva tem mais facilidade nesta relação com os contos de fadas. Isto não significa que outra criança privada desta experiência na família não possa tê-la na escola, talvez seja apenas um processo diferente. É nesta condição que muitas vezes a escola assume exclusivamente o papel que também é da família.

Daí a importância de a escola promover outras formas de incentivar não só a criança como também a família no contato com as histórias. Neste contexto a escola pode promover projetos que incentivem o uso de bibliotecas, empréstimos para os alunos, oficinas de contação de histórias, rodas de leitura de contos

defadas, entre outros.

As contribuições da psicologia e da psicanálise.

Piaget foi um grande estudioso da construção cognitiva do desenvolvimento da inteligência e da lógica. Foi um verdadeiro investigador do desenvolvimento infantil, considera que a criança necessita de uma maturação biológica para desenvolver-se em interação com o meio que a estimula. Ele iniciou seus estudos junto a uma discípula de Freud e era membro da sociedade suíça de Psicanálise.

É evidente que ao longo de seus estudos foi ampliando sua visão e chegou a questionar o impulso do desenvolvimento atrelado à sexualidade como mencionava Freud. E em uma conferência em 1919, aos 23 anos já mencionava a chamada *psicologia afetiva* da criança ao sondar a inteligência.

Portanto, para ele, concomitante ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo relativo aos desejos, sentimentos, valores, interesses, enfim, as emoções de modo geral.

Ele concentra-se mais na construção da inteligência da criança, até mesmo porque era um biólogo que dedicou boa parte de sua vida aos seus estudos, fazendo testes inclusive em seus próprios filhos para, dentro de uma investigação científica, procurar compreender como a criança pensa e por consequência como aprende. Estes estudos contribuíram de maneira valiosa não apenas para a biologia, bem como para a psicologia e a pedagogia.

No entanto, ao contrário do que se divulga em muitos textos sobre Piaget, a sua tese era baseada nas relações entre a inteligência e a afetividade, pois, seria impossível repartir estas áreas para explicar o comportamento.

Em especial, na fase pré-operatória (aproximadamente dos dois aos seis anos), ele discutia a importância “(...) dos sentimentos e das relações interindividuais na formação dos esquemas afetivos e no simbolismo infantil, assim como a dupla face (cognitiva e afetiva) no desenvolvimento psicológico.” SOUZA apud em ARANTES (2003, p.56).

Para este estudioso, a criança de quatro a seis anos está, com já mencionado, na fase pré-operatória de desenvolvimento da inteligência (ou intuitiva), a qual dentre as questões em evidência está o egocentrismo, segue definição a seguir:

[...] egocentrismo é de um lado a primazia de auto-satisfação sobre reconhecimento objetivo [...] e, de outro lado, distorção da realidade para satisfazer a atividade e o ponto de vista do indivíduo. “Em ambos os casos, é inconsciente, sendo essencialmente resultado do malogro em distinguir entre o sujeito e o objetivo”. (Play, Dreams and Imitation, p. 285, apud RICHMOND, 1981)

Nesta fase a criança acredita que seres inanimados têm o sentimentoidêntico ao seu e que isto pode modificar os acontecimentos ao seu redor conformesua vontade, desta maneira, não é de se estranhar que nos contos de fadas tudopossa acontecer: inclusive animais falarem. Neste momento a “realidade” e a fantasia se misturam e por um momento, apesar de ter consciência que alguns seresmágicos como duendes não existam, ela vive esta realidade momentaneamente, conforme citado nos estudos psicanalíticos de Freud a serem aprofundados a seguir.

Para a criança as coisas foram posta em determinado lugar do mesmo modo que a mãe lhe fornece coisas, portanto, é difícil perceber que possam existir pontos de vista diferentes do seu, no entanto, é possível identificar-se com heróis e heroínas dos contos.

Outros estudiosos da área de psicologia também destacam a questão afetiva junto à cognitiva como: Vygotsky e Henry Wallon.

Apesar de Vygotsky considerar fundamental a junção da inteligência e da emoção no desenvolvimento infantil, ele não aprofundou a dimensão afetiva em seus estudos; acrescentou à apreensão do conhecimento as questões referentes às relações sociais e construções históricas das mesmas, nas quais cada ser está inserido. O conhecimento, neste caso, é algo sem limites, sujeito a constantessuperações.

O caso dos contos tradicionais é grande a possibilidade de entrar em contato com outros tempos e lugares historicamente construídos, uma vez que estahistórias circulam pela história da humanidade.

Já Wallon considera o sentimento como centro de sua teoria: a emoção media a construção das relações sociais, de forma qualitativa, para que a criança alcance uma inserção social e transcenda sua subjetividade.

Dentro deste contexto cabe ao educador compreender o estado emotivo da criança para estimulá-la no seu crescimento individual, dentro de um ambiente extremamente envolvente como é o caso da educação infantil, e em especial, no momento da roda de histórias.

Vale completar tais explicações com a citação de SALTINI (1997, p. 89):

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião.

Retomando a teoria de Wallon a qual tem lugar central a emoção e que considera o ser humano integralmente, é válido mencionar que nesta psicogênese, as emoções antecedem a consciência de si e são condições primordiais para o desenvolvimento humano.

O bebê primeiro estabelece relações com outros seres humanos através de suas habilidades expressivas para depois interagir com as coisas (objetos). A preferência pela interação com pessoas ao invés de objetos vai de encontro com o egocentrismo de Piaget. Esta pode ser uma interpretação superficial se o educadora aceitar como discussão fechada, deixando de promover intervenções e observações apuradas a cerca das relações infantis no ambiente escolar.

Na perspectiva ampliada de Wallon é possível com base na teoria de Piaget compreender melhor como a criança pode interagir com o outro, mesmo que apenas observando uma brincadeira.

Dessa maneira a aprendizagem acontece nas “(...) relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, frutos das relações entre os seres humanos e destes com a natureza.” (GALVÃO apud ARANTES, 2003, p. 73).

Este mesmo autor, citado no parágrafo anterior, menciona que mesmo na ausência de outra pessoa, o outro aparece nos produtos culturais mediados pela linguagem. Esta interação aumenta à medida que as capacidades de representações mentais são desenvolvidas. É o que acontece no aprendizado das linguagens sociais produzidas como as histórias de tradição popular como é o caso dos contos de fadas. Estas ideias, neste ponto, assemelham-se a tese de Vygotsky.

GALVÃO apud ARANTES (2003, p.74) acrescenta: “Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.”

Na perspectiva da educação que considera a emoção tão importante como as áreas de conhecimento estabelecidas pelo currículo oficial para a criança durante o seu desenvolvimento, o contato com a linguagem passa da fala à representação mental. Neste estágio é possível que a criança experimente emoção sem de fato vivenciá-la no plano da *realidade*; passa a sentir através de imagens mentais ou da própria fantasia.

Neste caso é possível que uma criança experimente emoções através do contato com os contos de fadas sem precisar vivê-la no seu dia-a-dia. Não é necessário que seja raptada por um estranho para notar que não deve conversar com desconhecidos. Pode vivenciar isto através da história do *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo.

A emoção, muitas vezes, é responsável por decisões apressadas e desacertadas, por outro lado, se a pessoa aprende a retomar o controle da situação, está mais sujeita a tomar decisões inteligentes com maior facilidade.

É evidente que a emoção não desaparece por completo, mas, é reduzida possibilitando uma visão mais objetiva da realidade. Já dizia Freud que o ser humano não se entrega a loucura num momento de desespero, quando sabe que a causa do mesmo é passageira, do contrário estaria totalmente desacreditado.

Ainda em GALVÃO apud ARANTES (2003, p.80):

Para Wallon, o estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa na qual se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. A criança não se vê como entidade permanente e coesa: instável, sua personalidade pode ver-se fragmentada, dispersa, ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores. Enquanto é frágil, a *consciência de si* é, paralelamente, a consciência do *outro*.

Para Wallon a criança passa pela crise do *personalismo*, por volta dos três anos, quando em oposição ao *não eu* vai se construindo como identidade mais estável, tendo algumas recaídas ao longo do seu desenvolvimento, marcando um momento fundamental de individualização.

Anterior a Piaget, também devemos considerar as ideias de Freud – o pai da psicanálise. Até mesmo porque, Bruno Bettelheim (estudioso dos contos de fadas) fundamenta seu trabalho nesta área.

Para Freud o conflito vivido pela criança está pautado pelo mito de Édipo no qual o filho está predestinado a matar o pai e casar com a mãe. E assim efetivamente acontece neste mito que simboliza para este estudioso o desejo do menino em ter a atenção da mãe a qual ele disputa com frequência com o pai. Do mesmo modo a menina disputa o lugar da mãe inconscientemente.

Além disso, Freud pauta a construção da personalidade humana em três aspectos da personalidade: id, ego e superego.

O id é a estrutura mais primitiva, que busca aliviar a dor através do prazer sanando o desconforto imediatamente. Não há distinção entre o bem e o mal, é a libido do ser humano; a energia psíquica básica.

O ego é o que equilibra os desejos do id com a censura do superego, ele efetivamente escolhe o que vai acatar de cada um.

O superego é responsável pela censura, autoridade e limites.

Freud investiga o papel do inconsciente no ser humano e o comportamento adulto determinado pelas vivências da infância em busca da satisfação das necessidades.

KUPFER (1997) discursa sobre a dicotomia da cognição e da afetividade na visão da psicanálise na qual:

“(...) o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Dessa perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito.” (apud

ARANTES, 2003, p.40).

O foco na psicanálise é este sujeito do inconsciente, sendo Freud um investigador sobre o modo do pensar humano, em especial, em como o desejo pelo saber se constrói despertado pelos precoces e insuspeitos problemas próprios do desenvolvimento infantil.

De modo geral dos quatro aos seis anos a criança aprimora sua comunicação através da interação social procurando expressar seus sentimentos e tentando dar sentido ao que as outras pessoas sentem, bem como ao que não consegue lidar conscientemente, como a separação da família quando vai para a escola ou quando os pais começam a exigir mais dela por é uma criança maior, pois, já consegue amarrar o sapato sozinho, por exemplo.

Nesta perspectiva ela começa a experimentar relações que provém de pontos de vista diferentes, culturas diferentes, sentimentos diferentes que muitas vezes não percebe conscientemente. Daí a vantagem em oferecer contos de fadas tradicionais dos mais diversos cantos do mundo.

Estes contos oferecem, com frequência: perguntas ao invés de respostas prontas; a construção; o autoconhecimento; o respeito à individualidade dentro de um grupo; enfim, relações qualitativas nos aspectos cognitivos e afetivos, respeitando assim a maturação do pensamento da criança.

CONCLUSÃO

Outras áreas do conhecimento também podem contribuir na forma de olhar para os contos de fadas tradicionais para crianças. Bem como, experimentar na prática contar uma versão sem os elementos essenciais e outra completa e observa o interesse e encantamento das crianças de quatro a seis anos. A antropologia e a filosofia, por exemplo, comparam os contos aos ritos de passagem e mitos primitivos com histórias de iniciação. Os folcloristas e linguistas contribuíram com seus estudos acerca das estruturas essenciais dos contos de fadas semelhantes aos contos populares.

E a psicanálise, a partir dos estudos de Jung e seus arquétipos, trouxe a contribuição da estrutura do inconsciente coletivo. Este talvez seja tema de estudo para outro trabalho.

A literatura oferece várias adaptações dos contos de fadas tradicionais. Eugene Trivizas escreveu o livro *Os Três Lobinhos e o Porco Mau* em referência aos *Três Porquinhos*. Neste caso os protagonistas bons são lobos e a

personagem má é o Porco.

A estrutura básica se mantém: o Porco destrói a casa dos lobinhos até que algo inesperado acontece, inspirado pelo cheiro delicioso das flores frente a casa mais frágil construída pelos lobinhos, o Porco se torna bom e vira amigo dos lobinhos. No caso apresenta-se a complexidade do ser humano que lida constantemente com seu lado bom e ruim, transformando-se com as situações da vida. Isto talvez confunda a criança pequena de quatro a seis anos, mas pode ser interessante para crianças maiores que já conseguem lidar com a reversibilidade.

A maioria das adaptações literárias é para o público infanto-juvenil que estão numa fase de questionamentos, já compreendem a reversibilidade e são dotados de estruturas mentais subjetivas a respeito da complexidade humana, enfim, estão revendo as estruturas infantis a fim de ultrapassá-las e transporem seus limites para passar ao mundo adulto. No entanto, educadores da educação infantil, encantados por estas adaptações resolvem transmiti-las aos pequenos, o que pode confundir ou ser desprovido de significado para eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil – gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995. 5ª edição.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- BAJARD, Èlie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002. 2ª edição.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revisada.
- BOSSA, N. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 27ª edição.
- BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-book, 2008.
- CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DOHME, Vania D' Angelo. *Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos*. São Paulo: Informal Editora, 2003.
- HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). *Minidicionário Houaiss da língua*

portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2º edição.

LENER, Délia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. PortoAlegre: Arned, 2002.

MEEK, Margaret. *En torno a La cultura escrita*. México: FCE, 2006.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/ SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular para educação infantil*. Vol. 3., Brasília - DF:Mec/Sef, 1998.

PHILIP, Neil: tradução de Hildegard Feist. *Volta ao mundo em 52 histórias*. SãoPaulo: Companhia das Letrinhas,1998.

RICHMOND, P.G.: tradução de Aydano Arruda. *Piaget: teoria e prática*. São Paulo:IBRASA, 1981. 2º edição.

SALTINI, Cláudio J. P.. *Afetividade & Inteligência*. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhiadas Letrinhas, 2005.

SOUSA, Maurício de. *Branca de Neve*. São Paulo: Girassol, 2011. Coleção clássicosilustrados.

TRIVIZAS, Eugene: tradução de Gilda de Aquino. *Os três lobinhos e o porco mau*. São Paulo: Brinque-book, 1996.

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA

Autor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo, demonstrar a importância do profissional de psicopedagogia na instituição escolar. Geralmente quando se fala em dificuldade nem sempre esta palavra está relacionada com distúrbio, mas da dificuldade no sentido de que até qual ponto é da criança, da metodologia ou do ambiente sociocultural, onde a mesma está inserida. Então o profissional formado em Psicopedagogia vai ajudar na resolução da dificuldade, o leque de opções quanto à área de atuação varia: pode ser exclusivo da escola, atuando com os professores verificando a metodologia usada num sentido de colaboração, uma vez que se apresente uma dificuldade cabe a essa profissional orientar o professor como trabalhar com a criança a fim de contribuir no processo de melhora.

Palavras-chave: pedagogia; escola; profissional de educação; educação básica.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área de estudo que é focada no aprendizado humano. O conhecimento sendo passada para as pessoas sem distinção de classe social, etnia, gênero, cor, raça, altura, peso... Enfim, é uma área de estudo que trabalha o aprendizado das pessoas indistintamente. O nome já sugere que é uma área em que une a psicologia com a pedagogia. O psicopedagogo tem um campo muito amplo de oportunidade de trabalho no processo de aprendizagem humana.

A psicopedagogia foca no aprendizado humano somando conhecimento científico com psicologia e pedagogia. Ou seja, é uma área de trabalho multidisciplinar que vai além se estendendo para a neurologia, antropologia, psicolinguística, dentre outras áreas. O profissional formado em psicopedagogia vai à busca de entender quais as maneiras como um indivíduo assimila as informações a sua volta. Como os indivíduos

processam as informações e constroem bancos de dados.

Ainda que seja uma criança ou um adolescente, o psicopedagogo sempre irá buscar entender como uma pessoa assimila e faz o com que ele processe o conhecimento que é lhe passado, podendo formular uma maneira que potencializa o aprendizado de uma pessoa. Desta forma, o profissional tem um enorme trabalho pela frente usando as ferramentas existentes em diversas disciplinas. A grande finalidade do psicopedagogo é de sempre melhorar os métodos de ensino para que possa garantir que uma pessoa compreenda um determinado conteúdo.

O Psicopedagogo busca entender a maneira como o ser humano assimila e processa as informações, fazendo com que assim os conhecimentos sejam construídos. Ele é responsável, portanto, pelo estudo dos processos para aprendizagem do ser humano em várias fases da vida, seja quando criança, adolescente ou adulto. Desde a idade em que comunicamos as primeiras palavras, passando pela escola – período intenso de assimilação de novas descobertas, até a vida profissional, estamos em constante processo de aprendizagem. Dessa forma, essa profissão busca melhorar os métodos de ensino, tendo como principal finalidade garantir a compreensão dos conteúdos e facilitar o aprendizado.

No seu âmbito de ofício, a finalidade do psicopedagogo é identificar problemas – como dificuldades, distúrbios ou transtornos – e dessa forma aplicar métodos para que uma pessoa tenha um melhor desempenho, desenvolvendo ações de prevenção ou de correção desses problemas. As causas dessas dificuldades podem ser de natureza emocional, mental, social ou física. O psicopedagogo dará, então, o diagnóstico e promoverá ações de tratamento. Sem dúvida nenhuma podemos afirmar que a atuação desse profissional é de extrema importância na nossa Sociedade.

O QUE É PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL?

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo que vem se desenvolvendo como ação preventiva de grande importância, porém ainda é vista como ameaçadora, pois tem a finalidade de fortalecer ainda mais a identidade do grupo e transformar a realidade do ambiente escolar. Tem se tornado ameaçador, isso acontece por que em muitos casos, o psicopedagogo poderá promover algumas mudanças para que determinadas crianças aprendam, mas, infelizmente, muitos educadores se tornam resistentes a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem.

Entendemos que a Psicopedagogia institucional tem um papel crucial na ação preventiva, pois a criança e o adolescente que não são entendidos em suas dificuldades iniciais poderão ter possivelmente o atendimento

clínico. Segundo Fernández (1990) a criança ou adolescente que chega para atendimento clínico com queixa de fracasso na aprendizagem, talvez não tenha recebido a atenção devida quanto à problemática apresentada e, dificilmente lhe foi dada a oportunidade devida de expressar seus sentimentos. Essa criança ou jovem perde a motivação pela escola, pois não vêem sentido em aprender.

Desde a década de 1970, o trabalho do psicopedagogo institucional se resume em ajudar crianças e adolescentes a resolver os conflitos que atravessam a sua trajetória escolar e/ou evitar que eles ocorram. O Psicopedagogo tem por função realizar o diagnóstico institucional para identificar os diversos problemas que estão interferindo no processo ensino/aprendizagem de todos os alunos envolvidos. Na maioria das vezes um professor não percebe que a maneira que está ensinando não está em consonância com a forma que a criança aprende. Por isso, ele deve orientar o professor para encontrar a melhor forma de ajudar a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem. Se houver necessidade ele irá, junto com a equipe escolar, encaminhar a criança para outros profissionais tais como: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista. Este encaminhamento poderá ser feito depois de esgotadas as diversas possibilidades de intervenção na escola, por isso, a relação professor X psicopedagogo deve a ser sempre a melhor possível.

O trabalho do psicopedagogo institucional tem um caráter muito preventivo e ele deve contemplar a instituição escolar como um todo. Nesse sentido, Bossa (1999) salienta que o psicopedagogo deve: auxiliar o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas: orientar a família colaborar com a direção para que haja um bom diálogo entre todos os envolvidos da instituição e, principalmente, oferecer suporte ao aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa.

Ao começar um trabalho psicopedagógico na escola deve existir por parte dos professores envolvidos, reflexão individual e grupal sobre as próprias aprendizagens e sobre as atividades que a escola irá promover. Também devem existir momentos para aprofundamento teórico sobre as diferentes áreas do conhecimento que explicam como se dá a construção do conhecimento humano, além de dinâmicas de grupo sobre diferentes atividades que possam ser realizadas com os alunos.

Corroboramos com a ideia de Weiss (1994) quando sugere que a equipe escolar deva se organizar em grupos operativos para vivenciar o aprender a aprender. Ex.: Como cada um foi alfabetizado? Obtiveram prazer ou encontraram dificuldades nesta tarefa? Qual foi o sentimento de cada um quanto à aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, da física e das demais áreas do conhecimento? Como os pais reagiram nesse processo? Qual foi a conduta dos professores que tiveram diante do processo de ensino/aprendizagem? Quais os sentimentos despertados nos dias de avaliação?

No grupo operativo cada professor poderá verbalizar os sentimentos que vivenciou enquanto aluno

relacionando-os com sua situação enquanto professor. Isso fará com que ele reflita sobre seu Entendemos necessário trabalhar com vivências educacionais dessa forma, pois segundo Luckesi (2002) os professores repetem modelos inconscientes de conduta principalmente em práticas de avaliação da aprendizagem escolar. O autor salienta que ao invés de os docentes se utilizarem da prática de “avaliação” eles exercitam a prática de “exames”. O que isso significa?

Para Luckesi trata-se de um hábito que está registrado no inconsciente do educador e ele o reproduz sem se perguntar sobre o que esse ato representa e o que trará de benefícios aos alunos. Para o autor, quando o professor avalia, ele diagnostica uma experiência, a fim de repeti-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Porém, o ato de examinar é classificatório, seletivo e excludente, uma vez que não se destina à construção do melhor resultado possível, mas com a classificação do que é examinado.

Ensinante – termo usado por psicopedagogos argentinos para se referir ao professor.

Nesse sentido, o papel do psicopedagogo é essencial caso seja capaz de avaliar e não de examinar a conduta dos professores, pois infelizmente, apesar deles dizerem que irão avaliar, o modelo que persiste na maioria das escolas é o de provas marcadas em dias pré-determinados cujos resultados colocam nossas crianças no banco dos réus.

Entendemos que cada instituição tem a sua metodologia, suas necessidades e expectativas, o psicopedagogo deverá percebê-las para que efetivamente cumpra seu papel. Para isso, é necessário que a equipe escolar confie e acredite no profissional e esteja solícita a aceitar as devidas mudanças, caso contrário, poderá deixar de obter o resultado esperado.

QUAL O FOCO PRINCIPAL DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL?

Em princípio, seu foco era as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, mas atualmente sua preocupação se volta, de forma mais abrangente, para a compreensão do processo de aprendizagem, dentro ou fora do ambiente escolar, considerando a influência dos fatores físico, emocional, psicológico, pedagógico, social, cultural etc.

Durante muito tempo, contudo, conforme o apresentado foi o enfoque orgânico que conduziu o desenvolvimento da história da Psicopedagogia pelo mundo. Esse enfoque teve sua origem nas contribuições

das ciências médicas e biológicas, que classificavam rigidamente os seus pacientes, transferiu dos hospitais para as escolas, orientando a utilização do termo "anormais escolares" (SCOZ, 1994).

O fortalecimento da área psiquiátrica e a incorporação de alguns de seus conceitos da área médica (a influência do ambiente na personalidade, a atuação da dimensão afetivo-emocional no comportamento, por exemplo) deram a possibilidade de criar mudança, no meio escolar, do termo "criança anormal" para a expressão "criança com problema" (SCOZ, 1994). Entretanto, a modificação efetiva dessa visão individualizante dos problemas de aprendizagem para outra de caráter mais totalizante e menos patológico não se deu imediatamente. Ela se deu aos poucos, foi lenta e amparou-se na contribuição de várias tendências teóricas e nas descobertas científicas de diversos campos do conhecimento.

No Brasil, podemos destacar dentro dessas tendências, por exemplo, o movimento escola novista. Esse movimento deixou como legado histórico uma nova visão sobre a criança, em termos da especificidade de seu desenvolvimento e da adequação da escola para ela, especialmente por meio da criação de novos métodos de ensino.

Outras tendências bem importantes nesse processo são identificadas nas teorias de cunho sociorreprodutivistas que, ao apontarem a faceta reprodutiva da escola, contribuíram para dar valor a influência dos fatores externos à criança em seu processo de aprendizagem. De outro modo, vale ressaltar as abordagens de matriz Piagetiana, que, dentre outras coisas, retiraram do "erro" o sinônimo de problema e o reinterpretaram como expressão das hipóteses infantis, lançadas durante o seu desenvolvimento. Existe a concepção Vigotskiana que destacou a interdependência do meio sociocultural na aprendizagem da pessoa e salientou a importância do adulto e do professor nesse processo.

Além dessas tendências específicas, dentro da Psicopedagogia, são encontradas também contribuições de diversas áreas do saber como da Antropologia, da Epistemologia, da Linguística, da Neurolinguística, da Fonoaudiologia, da Pedagogia, da Psicanálise, da Psicologia, da Sociologia etc.

Toda essa confluência de saberes, teorias e campos de conhecimento presentes na formação da Psicopedagogia explica-se na medida em que, embora ela possa ser considerada como um corpo teórico organizado, não conseguiu até agora sustentar-se pela qualidade de seu saber científico, em razão de se manter muito presa a esfera da empiria (BOSSA, 1994; ANDRADE, pág. 84, 2004).

Assim, pautada na articulação dos conhecimentos desses vários campos e teorias (inclusive daquelas que não foram criadas para responder aos problemas de aprendizagem), a Psicopedagogia tenta fundamentar a construção de uma teoria própria, e tal modo que, hoje, conforme Bossa (1994) e Andrade (2004), ela já

consiga demonstrar com mais clareza sua especificidade, bem com sua conotação como prática, como campo de investigação do ato de aprender e como saber científico.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA?

A principal diferença entre a psicopedagogia clínica e a psicopedagogia institucional é o local que o profissional atua. As duas áreas buscam compreender o processo de aprendizagem e atuar de forma preventiva de maneira a combater os problemas que podem aparecer ao longo da aquisição de conhecimentos dos indivíduos.

Psicopedagogo clínico o que faz? O psicopedagogo clínico atende crianças, jovens e adultos em consultórios e clínicas especializadas. A partir das terapias, o profissional realiza o diagnóstico e propõe as técnicas para remediar o problema e auxilia e aconselha os pais. O trabalho é feito em conjunto com outros profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros.

Psicopedagogo institucional o que faz? O psicopedagogo institucional atua nas escolas, dando assistências aos educadores e aos demais profissionais da instituição de ensino. O profissional propõe as técnicas e práticas de intervenção psicopedagógica buscando solucionar problemas no processo de aprendizagem diretamente nos espaços institucionais, além de sugerir medidas que tornem o ambiente educacional mais adequado à auxiliar os alunos a se desenvolverem de forma integral.

CONCLUSÃO

A Psicopedagogia, na instituição escolar, tem uma função complexa e por isso provoca algumas distorções conceituais quanto às atividades desenvolvidas pelo psicopedagogo. Numa ação interdisciplinar ela dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com planos educacionais e lúdicos no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, ou seja, realizado diagnóstico institucional e propostas peracionais pertinentes.

Meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a

evitar comprometimentos. Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo. Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. As suas formações pessoais e profissionais implicam a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. *Cadernos de Psicopedagogia*, v.3, n. 6, 70- 71, junh. 2004.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.

BRASIL, _____ . **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** São Paulo: Artmed, 2000

Código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia IN

http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/codigo_de_etica.htm - Reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biênio 95/96 - acesso em 7/6/2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean- Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.

Lei nº. 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Acesso em: 28 de Junho de 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. *Eccos Revista Científica*, volume 4, no 2. São Paulo: Universidade Nove de Julho, p. 79 a 88, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁNCHEZ-YCANO, Manuel, BONALS, Joan e colaboradores. **Avaliação psicopedagógica**. RS, Artmed,

2008.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **A psicologia da educação na formação docente**.

Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites** In

SARGO, Claudete (org). **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo: ABPp

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ªed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/a-importancia-do-psicopedagogo-na-escola>

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-psicopedagogo-educacional.htm>

<https://blog.psiqueasy.com.br/2017/09/13/anamnese-psicopedagogica/>

http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html.

<http://www.abrapee.psc.br/noticia173.html>. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-da-parceria-entre-familia-e-escola>

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Autor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

Resumo

Este trabalho visa mostrar que o psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos e desafios que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Palavras-chave: psicopedagogia; instituição de ensino; profissional de educação.

INTRODUÇÃO

O profissional que se forma no curso de psicopedagogia está apto a atuar em prol de melhorias no processo educativo de crianças, jovens e adultos. A Psicopedagogia Institucional, voltada aos transtornos de aprendizagem em ambientes de ensino, como as escolas, é fundamental para garantir que a os conteúdos possam ser assimilados e os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio, inteligência, imaginação, criatividade, entre outros aspectos.

Segundo Groppa (1997) o trabalho do psicopedagogo terá como objetivo principal trabalharos elementos que envolvem a aprendizagem de maneira que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons. A relação dialética entre sujeito e objeto deverá ser construída positivamente para que o processo ensino-aprendizagem seja de maneira saudável e prazerosa. O desenvolvimento de atividades que ampliem a aprendizagem faz-se importante, através dos jogos e da tecnologia que está ao alcance de todos. Com isso, há a busca da integração dos interesses, raciocínio e informações que fazem com que o aluno atue operativamente

nos diferentes níveis de escolaridade. Por isso, a educação deve ser encarada como um processo de construção do conhecimento que ocorre como uma complementação, cujos lados constituem de professor e aluno e o conhecimento construído previamente.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, ou seja, ele tem muito que fazer na escola. A sua intervenção inclui:

- Orientar os pais;
- Auxiliar os educadores e conseqüentemente à toda comunidade escolar;
- Buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);
- Colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas);
- Acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;
- Promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O psicopedagogo pode avaliar o aluno com o intuito de identificar possíveis situações que interferem em seu desempenho escolar. Dessa forma, a atuação do profissional visa garantir o bom andamento das atividades, além de possuir uma importância significativa para a inclusão escolar.

Além disso, o psicopedagogo possui um importante papel para intervenção junto à família dos alunos, visto que o ambiente familiar também influencia no aprendizado e no desenvolvimento infantil.

Diante do baixo desempenho escolar, as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, não sabendo mais o que fazer com as crianças que não aprendem de acordo com o processo considerado normal e não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem. Neste contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem. Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado

às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. A sua formação pessoal e profissional implicam a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Acreditamos que, se existissem nas escolas psicopedagogos trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor.

Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento do educando.

O psicopedagogo também tem o papel de auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos. Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas nas suas disciplinas.

Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva. Também tem um papel de participação em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

Segundo Bossa (1994, p.23):

...cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

A Psicopedagogia traz atividades de intervenção psicopedagógicas com uma abordagem que visa restaurar e desenvolver as capacidades de adaptação do educando. Às atividades de intervenção psicopedagógica são orientadas para trabalhar as capacidades cognitivas, emocionais, sociais e morais dos alunos, promovendo a interação entre os estudantes. Além disso, essas atividades fazem com os estudantes se ajudem mutuamente gerando desenvolvimento sócio-educacional. A avaliação psicopedagógica é um processo dinâmico, contínuo e preventivo onde tem por objetivo a obtenção de dados e informações sobre o que pretendemos intervir e quais instrumentos e técnicas iremos utilizar. É um processo que permite ao profissional investigar e levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo, recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Essa investigação permanece durante todo o trabalho de diagnóstico por meio de intervenções e da escuta psicopedagógica, para que se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção. (BOSSA, 2000, p. 24)

Para se tornar mais rica, faz-se necessário ter visões de diferentes profissionais para a tomada de decisão, a fim de promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada. As formas de avaliar dependem muito do teórico adotado pelo profissional para sua prática. Esquema Seqüencial Proposto pela Epistemologia Convergente, Visca propõe que esse processo se inicie com a:

- Entrevista contratual que é realizada com o pai e/ou a mãe e/ou o responsável,
- Fazem-se alguns testes,
- Aplica-se a anamnese,
- Devolutiva.

A participação da escola e da família também é de fundamental importância para o sucesso do trabalho do psicopedagogo. É necessário trabalhar a criança levando em consideração o ambiente que ela está inserida. Na escola deve-se levar em consideração a visão do professor da equipe pedagógica a respeito do atendente e na família deve-se ser levado em consideração também a visão da mesma sobre a história de vida da criança e seus aspectos individuais, vincular e dinâmico. Segue abaixo alguns fatores que podem causar a dificuldade de aprendizagem:

- Problemas na escola e/ou na família;
- Dificuldade em algumas matérias;
- Problemas psicológicos (falta de motivação e baixa auto-estima);
- Alterações das funções sensoriais;
- Doenças crônicas;
- Deficiência intelectual;
- Transtornos psiquiátricos;
- Doenças neurológicas.
- Dentre os transtornos de aprendizagem, são comuns: Transtorno específico da leitura (que pode se apresentar em leitura oral lenta) Omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios;
- Transtorno da matemática (dificuldade nas tarefas que envolvem competências (Aritméticas);
- Transtorno da escrita (dificuldade de aprendizagem da escrita);
- Transtorno na leitura, escrita e matemática (dificuldade em desenvolver atividades das habilidades de leitura, escrita e matemática).

Piaget e Vygotsky contribuíram bastante com suas teorias. Onde Piaget estudou a gênese do conhecimento, e afirmou que o conhecimento se dá através da assimilação acomodação e que o desenvolvimento amplia as possibilidades de aprendizagem sendo assim quanto mais desenvolvidas as estruturas, maiores as possibilidades de aprendizagem. Ele diz que as pessoas reconhecem algo no mundo através dos esquemas criados, desta forma cada esquema criado é primeiro acomodado e depois assimilado, de modo que sempre que há um novo conhecimento do que se sabe e devido a isso acontece um desequilíbrio para que seja acomodado e assimilado e sempre construído novos conhecimentos. Esse procedimento por si só não é suficiente para que uma criança aprenda e devem ser levados em conta os aspectos afetivos, familiares e sociais. Todavia Vygotsky vê a aprendizagem como um processo de internalização cultural/social que se dá na mediação e em sua teoria de desenvolvimento diz que o processo de desenvolvimento da inteligência é determinado por processos biológicos juntamente com interações sociais, ou seja, ele diz que o meio físico e social influencia diretamente no desenvolvimento intelectual de cada indivíduo.

COMO É REALIZADA UMA ANAMINESE.

A anamnese consta de uma segunda entrevista com os pais com o objetivo de retirar dados sobre a história vital do avaliado.

É conveniente realizá-la depois de conhecer um pouco o paciente após o EOCA. Esta entrevista visa também confirmar ou descartar algumas hipóteses levantadas na entrevista operativa.

A história vital dará uma série de dados objetivos que estão vinculados ao problema atual e também permite detectar o grau de individuação que o avaliado tem com a mãe, assim como a de ser a sua história a continuação da história dela.

O Modelo de Anamnese é utilizado para sondar sobre a história clínica do seu cliente. O formulário da anamnese deve incluir um registro da história pessoal, familiar e, além disso, problemas clínicos pertinentes ou incapacidades físicas que devem ser anotadas. A anamnese tem como objetivo: estabelecer o contato inicial com o seu cliente, estabelecendo assim a confiança da pessoa. Esse procedimento, às vezes, é o único instrumento para se chegar a um diagnóstico, coletam-se as informações necessárias para elaborar as hipóteses diagnósticas. Portanto, ela é de suma importância, para que se possa fazer um diagnóstico confiável.

As áreas de indagação predominantes serão:

1. Antecedentes natais Pré-natais: refere-se à gestação Perinatais: refere-se ao parto Neonatal: refere-se ao recém-nascido;
2. Doenças Graves; Comuns Psicossomáticas; Fragilidade física;
3. Desenvolvimento motor; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento de hábitos;
4. Aprendizagem Assistemática (social); Sistemática (escolar)

É importante incluir que estes dados possibilitam ao psicopedagogo compreender a vida do paciente e de sua família, contribuindo no processo de confirmação de hipóteses.

Outro item a ser lembrado é a postura do psicopedagogo frente aos pais, lembramos que a adequação das palavras, tom de voz, paciência e descrição fazem parte da ética profissional e do respeito que devemos ter com os outros.

ANAMNESE

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Naturalidade:

Data de Nascimento: / / Idade:

Filiação: Pai: Idade: Profissão: Mãe: Idade:

Profissão: Escolaridade: Série: Repetências: Estabelecimento de Ensino:

Endereço Residencial: Comercial Fones residencial: Comercial:

Contato: Línguas faladas em casa: Informante:

MOTIVO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Encaminhado por:

Idade em que foi constatado o problema:

Providências tomadas na ocasião:

ANTECEDENTES

Concepção (se a criança foi desejada, e o sexo, se foi concebida para salvar ou consolidar um relacionamento, posição da criança frente aos irmãos, idade dos pais na época da concepção, abortos, etc.).

1 - GESTAÇÃO (acidente, hemorragias, ameaça de aborto, vômitos, enfermidades da gestante, raios-X, RH, drogas ou álcool, acompanhamento pré-natal, etc.).

PARTO (condições, tipo, complicações, má formação, necessitou de oxigênio, peso, comprimento, reflexos de sucção)

2- DESENVOLVIMENTO

Sono (dorme bem, quanto tempo, acorda a noite, mexe se demais na cama, fala dormindo, é sonâmbulo, vai para a cama dos pais, range os dentes)

Alimentação (dificuldades para mamar, boa sucção, engolia bem, tempo de amamentação, mamadeira, alimentação de sólidos, alimentação atual, come sozinho).

Linguagem (quando aconteceu, sorriso social, fala balbucio, vocalização, sons diferentes, frases, falou corretamente, desenvolvimento atual, receptiva, expressiva e vocabulário).

Psicomotor (segue pessoas ou objetos que estão ao seu redor, quando: sustentou a cabeça, sentou sozinho, com e sem apoio, rastejou, engatinhou, andou, com auxílio, sem auxílio, dificuldades, equilíbrio, agilidade)

Sócio-emocional (relacionamento com o ambiente, agressividade, dependência, timidez, com os colegas, na comunidade, idade média dos principais amigos, atividades grupais, isoladas, gosta de estar com outras pessoas)

3- DOENÇAS E ATENDIMENTOS MÉDICOS

Da criança (que doenças foram contraídas pela criança, em que idade ocorreu, intensidade, acidentes cirurgias, fraturas, hospitalização, por quanto tempo, usa de medicamentos, exames e laudos médicos, convulsões, febre, aspectos auditivos, visuais, EGG)

Antecedentes de saúde da família (houve alguém da família com DM, DV, DF ou DNA alcoólatras, internados, epiléticos, asma, alergias, tratamento psicoterápico)

4- ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

Hábitos de higiene (toma banho sozinho, se veste calça meias, sapatos, se penteia)

Responsabilidades por tarefas do lar (especificar)

5- DINÂMICA FAMILIAR

Constelação Familiar:

Nome: Idade:

Sexo: Est. Civil: Parentesco: Instrução: Trabalho:

Relacionamento dos pais entre si:

Relacionamento dos pais com os filhos:

6- TIQUES E MANIPULAÇÕES (chupa dedos ou objetos, rói unhas, enrola o cabelo)

7- HISTÓRICO ESCOLAR (pré-escola se gostou de ir para escola, gosta de aprender coisas novas, recebe ajuda nos estudos em casa, qual, reação da família frente a suas dificuldades, dificuldades na leitura ou escrita, algum defeito de fala)

Escolas que Frequentou: Série: Ano:

8- OBSERVAÇÕES

Data / / Nome completo do profissional que procedeu a entrevista:

Assinatura: função que exerce:

A Anamnese com a família se faz essencial por apresentar a visão familiar da história de vida do sujeito em relação a preconceitos, normas, culturas, expectativas, circulação de afetos e conhecimentos, além do peso das gerações anteriores que às vezes é depositado no sujeito (Weiss, 2008).

Vale lembrar que, o diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 2000, p.95).

Mesmo diante da importância de alguns instrumentos de intervenção avaliativa no diagnóstico psicopedagógico, é essencial destacar, segundo Weiss (2008), que o sucesso do diagnóstico não está no grande número de instrumentos utilizados, mas, principalmente, na competência e sensibilidade do psicopedagogo em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação.

Como consequência, a elaboração da devolutiva, tanto para o sujeito como para a família, exige um momento que deve ser considerado desde a queixa inicial, assim como todo o trabalho desenvolvido, detalhadamente, em cada sessão, as entrevistas investigativas (família, escola, profissionais e o próprio sujeito), seguido de orientações e devidos encaminhamentos. Todos os aspectos apresentados devem ser necessariamente sustentados pelo bom senso e propriedade do psicopedagogo em construir com o sujeito e família questões relacionadas com a queixa inicial, assim como também de destacar as potencialidades e as necessidades que fazem parte também do contexto de aprendizado do sujeito como um todo, no sentido de prosseguir com condutas e estratégias que realmente signifiquem o sujeito e suas particularidades em aprender.

CONCLUSÃO

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos e desafios que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo. Portanto, o profissional de psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil – gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995. 5ª edição.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- BAJARD, Èlie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002. 2ª edição.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revisada.
- BOSSA, N. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 27ª edição.
- BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-book, 2008.
- CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DOHME, Vania D' Angelo. *Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos*. São Paulo: Informal Editora, 2003.
- HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2ª edição.
- LENER, Délia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Armed, 2002.

MEEK, Margaret. *En torno a La cultura escrita*. México: FCE, 2006.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/ SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular para educação infantil*. Vol. 3., Brasília - DF:Mec/Sef, 1998.

PHILIP, Neil: tradução de Hildegard Feist. *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

RICHMOND, P.G.: tradução de Aydano Arruda. *Piaget: teoria e prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. 2º edição.

SALTINI, Cláudio J. P.. *Afetividade & Inteligência*. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SOUSA, Maurício de. *Branca de Neve*. São Paulo: Girassol, 2011. Coleção clássicos ilustrados.

TRIVIZAS, Eugene: tradução de Gilda de Aquino. *Os três lobinhos e o porco mau*.

São Paulo: Brinque-book, 1996.

A PSICANÁLISE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM

Autor(a): Yara da Aparecida Falci de Souza

Resumo

Muitas vezes é incompreensível para o adulto a visão de mundo de uma criança. São nas relações com os contos de fadas e um adulto que ama a criança, que ela enfrenta medos e angústias. O contexto complexo da sociedade moderna chama o educador (a) para este papel, muitas vezes deixado de lado pelos pais. Dentro da rotina escolar está à roda de histórias, um momento diário em que o (a) educador (a) compartilha histórias estabelecendo vínculos afetivos, conforme o conhecimento que já possui dos gostos das crianças.

Palavras-chave: psicanálise; contação de história; aprendizagem; educação básica.

INTRODUÇÃO

Além do prazer que a criança e o adulto podem compartilhar ao apreciar os contos de fadas, como já mencionado anteriormente, o contato com esta obra de arte pode trazer benefícios para o desenvolvimento infantil.

Os contos são responsáveis por estimular a imaginação infantil como fonte de socialização e de **exploração espiritual** como percebeu G. K. Chestertone C. S. Lewis (apud em BETTELHEIM, 2007).

Eles trazem mensagens encorajadoras. Quando um adulto conta uma história para a criança, está transmitindo a mensagem que aprova “o revidar” da ameaça imposta pelo domínio adulto, ao menos no plano da fantasia, está consentindo que a criança vença a força do adulto na imaginação. Não tem nada que irrite mais um pequeno do que estar sobre o domínio de um adulto e isto em qualquer lugar do mundo.

Os contos têm um caráter essencialmente otimista, antes que a criança esteja pronta para aprimorar os aspectos do seu superego com os mitos, precisa primeiro se fortalecer com os contos de fadas equilibrando os desejos do *id* ajustados ao *ego*.

BETTELHEIM (2007) explica que os contos de fadas se utilizam de sutileza ao contrário dos mitos que vão direto ao ponto, deixando explícitas as lições que desejam transmitir, enquanto o conto deixa o ouvinte livre para tomar suas próprias decisões a respeito do que deseja e do que não deseja fazer.

A aprendizagem significativa acontece em momentos prazerosos e tomar para si um sentido oculto nos contos de fadas ou simplesmente apreciá-lo é o que oportuniza na criança reações e vivências positivas de acordo com seu desenvolvimento pessoal.

Na fábula da *cigarra e a formiga*, a criança normalmente simpatiza-se com a cigarra que como ela é mais inclinada à diversão. No entanto, quando a cigarra é abandonada para morrer de fome, a criança igualmente fica sem esperanças e por este motivo; é interessante reservar as fábulas para uma etapa da vida mais a frente. Por outro lado, na história tradicional dos *Três Porquinhos*, os dois primeiros porquinhos são devorados pelo lobo e isto representa na verdade estágios do desenvolvimento humano. Do mesmo modo a própria criança imatura se rende aos desejos do *id*, de satisfação imediata do prazer como fizeram os dois primeiros irmãos. No entanto, um fator interessante chama a atenção e afirma que os porquinhos são um só ser: a fala deles ao lobo se repete idêntica.

Apesar do segundo porquinho já ter um amadurecimento, ainda não consegue se safar do lobo. E o terceiro equilibra o seu prazer, o mantém, mas, com um senso de realidade preocupando-se com o futuro. Portanto, não é traumática a morte dos dois primeiros porquinhos, pois, na vida, conforme se amadurece deixa-separa trás os outros “eus”.

O lobo, por sua vez, é a representação do lado ruim da criança que quer devorar/ satisfazer imediatamente os seus desejos. É válido mencionar que devoraré diferente de comer, o porquinho mais velho usa de inteligência para conseguir seus alimentos na feira antes do lobo aparecer, garantindo assim sua sobrevivência. A história fornece indícios de como dominar esse lado ruim, o lobo vira alimento para o porquinho mais velho.

O processo de aprendizagem é mais significativo quando é permitido a criança tirar suas próprias conclusões sem inferências dos adultos, proporcionando assim um real amadurecimento ao invés de fornecer-lhe simplesmente indicativo do que deve ser feito, como é o caso da fábula da “A cigarra e a formiga”.

Os contos de fadas são uma fonte confiável para a criança uma vez que avisão de mundo por eles apresentada é semelhante a dos pequenos. Como mencionado anteriormente, conforme Piaget, a criança tem uma visão de mundo **animista**, ou seja, os seres inanimados são dotados de vida. Esta forma de pensar só irá se modificar na puberdade.

Os seres inanimados a compreendem e sentem como ela e sendoegocêntrica acredita que os animais,

por exemplo, vão lhe dizer coisas significativas.

A criança é um *filósofo-mirim*: desconfia, cria hipóteses, busca formas de validar ou descartar essas hipóteses, enfim, faz as mesmas perguntas que a humanidade se fez: *quem é; de onde vim*, entre outras. Outro exemplo dos conflitos entre os sujeitos da personalidade é evidenciado na história de *Mil e uma noites*, na qual Xerazade (a protagonista) procura salvar seu povo de um rei perturbado que após uma grande decepção amorosa decide ter esposas por apenas uma noite e depois executá-las.

O rei, neste caso, seria a representação do *id* e Xerazade seria o *ego*. Quando a protagonista consegue envolver o rei a tal ponto que ele poupe sua vida, passa a gradativamente contribuir para a recuperação do monarca até que, totalmente curado, a aceita como esposa, voltando ao seu equilíbrio interior.

Segundo BETTELHEIM (2007, p. 129): “A integração interior não é algo que seja adquirido de uma vez por todas; é uma tarefa que nos confronta durante toda vida, embora em formas e graus diferentes.”.

Do mesmo modo, a criança precisa desde a mais tenra idade aprender a lidar com suas manifestações interiores, isto se aprende. Uma das maneiras de acessar estas estruturas são as histórias.

A primeira grande decepção da criança é com os pais, quando começa a sair do círculo limitado do convívio familiar; isto a impulsiona na busca de sanar suas necessidades por si só nos aspectos físicos e mentais.

Este processo estimula a criança a sair da primeira infância rumo à segunda. O contato com o mundo exterior a permite trabalhar sua grande primeira decepção: os pais começam a fazer menos coisas por ela apesar de na visão infantil estas figuras serem responsáveis por uma atenção infinita. É nesta situação que a criança se permite procurar satisfação no vasto mundo.

É a fantasia a responsável pelo desenvolvimento deste ser em busca de outros lugares além de seu lar, a qual torna suportável a sucessão de frustrações, evitando assim o desespero. Dentre cada novo passo rumo à independência que a criança dá ao crescer está à conquista de tecer fantasias para além do momento presente tornando suportável experimentar frustrações da realidade.

A fé nas realizações futuras afloradas por uma fantasia exagerada e esperanças é o que impulsiona a criança a lutar e continuar vivendo frente ao sentimento de derrota que tem ao ser rejeitado numa brincadeira, por exemplo, por crianças mais velha ou por sentir-se ridicularizada por seus pais – em ambos os casos, os protagonistas de sua dor podem fazer coisas melhor que ela.

A criança expressa sua frustração no momento de desespero e decepção com acessos de mau humor. Em breve, ao imaginar vitórias futuras, o mau humor desaparece, pois, a esperança no futuro proporciona suportabilidade. A versão fisicadeste evento pode se manifestar em gritos e chutes aleatórios que também podem ser substituídos por uma sucessão de ações que a levem a atingir sua meta futura. Sendo assim,

problemas insolúveis do presente se tornam fáceis de lidar frente as vitórias futuras.

Desde a mais tenra idade o ser humano precisa cultivar positivamente o seu futuro. As esperanças motivam o ser a crescer com situações difíceis que precisa lidar. Para tal necessita sentir que as pessoas mais próximas têm esperança nele bem como ele próprio o tem.

É no momento de desespero fundamental a presença do outro com sua esperança. A criança precisa ser inflada de esperança pelos pais e depois pelos educadores, em especial, quando acabaram de sofrer a separação dos progenitores, é o que se chama de acolhimento e período de adaptação (no início do ano letivo, após o período de férias).

Um único conto de fadas não contribuiu para a resolução de todos os conflitos interiores pelos quais as crianças passam, principalmente, numa sala de aula com tantos seres providos de histórias de vida diferentes, mas, podem injetar positividade nos alunos. Na fantasia é permitido montar casas em nuvens e mesmo a criança sabendo em parte que isto não existe, fantasiam e vivem esta *verdade momentânea*, extraíndo daí segurança.

Nenhum educador razoável prometerá para seus educandos a felicidade eterna disponível na realidade. No entanto, ele pode encorajar os pequenos a pegarem emprestadas fantasias esperançosas em relação ao futuro, sem iludi-los.

É necessário diferenciar iludir de encorajar esperanças. É saudável que uma criança se coloque no papel de Cinderela, por exemplo, e imagine com será a sua própria libertação. Por outro lado, deixá-la representar Cinderela a sério é permitir que a criança criasse ilusões. Também é fundamental que o adulto comunique a criança arrasada que as coisas vão melhorar.

Outro fato que chama muita atenção dos adultos que lidam com os pequenos é a necessidade de repetição que têm. Segundo BETTELHEIM (2007) a repetição é a oportunidade de se demorar nas histórias, oferecendo a criança a oportunidade de aproveitá-las na íntegra no que diz respeito à sua experiência de mundo e sobre si mesma.

A repetição ajuda a criança a ter tempo para descobrir o porquê determinado conto é importante para que possa se identificar com as personagens e trabalhar suas dificuldades.

A criança, de alguma maneira, precisa conforme informa BETTELHEIM (2007, pág 91) se distanciar de seu inconsciente e vê-lo de fora, para poder dominá-lo. Ela nota que não próprios da realidade do seu dia-a-dia; os contos transmitem mensagens de maneira simbólica.

Por exemplo, a criança sente-se angustiada e sofre com a rivalidade dela e dos irmãos do mesmo modo em que esta situação é abordada em Cinderela. Vale acrescentar o dizer do autor citado no parágrafo anterior,

p. 91: “O conteúdo do inconsciente é, ao mesmo tempo, o mais oculto e o mais familiar, o mais obscuro e o mais compulsório; e cria a angústia mais atroz assim com a máxima esperança.”

O conto de fadas é uma experiência interior, aos cinco anos de idade aproximadamente, é quando estas histórias se tornam realmente significativas. Os pequenos precisam sentir que seus pais e educadores aceitam sua realidade interior, e isto se efetiva quando lhe contam histórias.

Vivenciar a *vida interior* enriquece a criança como ser humano que consegue lidar com a realidade, sem precisar ser um adolescente que busca viver o tempo perdido escapando da vida dita real através das drogas, por exemplo. As personagens são exteriorização do caos interior da criança, uma forma de organizar sua vida interior.

As personagens dos contos de fadas ou são boas ou são más, não há meio termo, são oito ou oitenta, isto contribui para que a criança compreenda melhor relacionamentos difíceis: como sua mãe pode ser só amor num momento e no outro ser só ódio? Para lidar com a postura ameaçadora dos pais quando estão bravos e irritados, a criança se utiliza da fantasia para experimentar este conflito: a mãe pode virar a madrasta má e a vovó da Chapeuzinho pode virar o lobo.

Na visão infantil a mãe é dividida em dois para que possa experimentar essas emoções contraditórias: amor e rejeição. A criança constrói uma realidade interna através dos contos, ficando encorajada a não se sentir derrotada diante das decepções da vida, pois, seus esforços serão recompensados com um sucesso: o patinho feio um dia será um lindo cisne. O importante nestes casos são os processos mais que detalhados da felicidade alcançada.

Segundo a psicanálise o período edipiano começa aproximadamente aos três anos e vai até os sete. Esta é uma experiência extremamente caótica na visão dos adultos, mas, a criança aceita esta maneira de experimentar o mundo.

A forma da criança organizar o caos é dividir tudo em opostos, como já mencionado, ela necessita de um contato simples com sua vida interior e esta facilidade se dá nos contos de fadas quando se separa o bem e o mal em personagens diferentes.

Informações realistas não atingem o entendimento infantil, pois, ainda não possuem a abstração necessária para tal compreensão. São as soluções fantásticas dos contos de fadas que oferecem aos pequenos a compreensão necessária. Uma resposta científica pode deixar a criança mais confusa, ao contrário do que os adultos acreditam.

Quando um adulto faz explicações científicas, as crianças passam a repetir o que ouviram e a desconfiar que estas explicações tenham validade, mas, conforme suas experiências de mundo acreditam ser

mentira. Este conflito a fazem refletir e desconfiar de si mesmas.

Até que a criança possa compreender conceitos abstratos da quantidade e reversibilidade, conforme pesquisou Piaget, por exemplo, só compreenderá o mundo subjetivamente desta maneira, assim, o mundo a sua volta terá significado.

O planeta Terra para a criança é uma deusa feminina, uma morada, uma mãe uma vez que lhe oferece alimentos tal como no aleitamento materno. A magia dos contos é necessária até que a criança tenha segurança em si mesma, quando por exemplo, a ideia da Terra como deusa passe a ser um símbolo.

Muitos jovens que foram privados desta magia na infância buscam fugas como forma de compensar esta perda e fazem uso de drogas para sonhar dentre outras coisas. Sendo assim, a criança passa pelos mesmos passos de evolução da humanidade, inicia explicando o mundo através de deuses. Conforme BETTELHEIM (2007, p.74/75): “[...] quanto mais segura uma pessoa se sente no mundo, tanto menos necessitará se agarrar a projeções infantis [...].”

Outro conflito pelo qual a criança passa é o do querer e do obedecer; ela quer sozinha antes do almoço, mas a mãe proibiu - o que fazer? Isto causa uma confusão interna, pois, o *id* (vontade de tomar sorvete) e o *superego* (ordem da mãe) estão em conflito.

Seres humanos são dotados de um caráter dual que pode ser experimentado pelos pequenos nas histórias, como é o caso do conto “O irmão e a irmã” dos irmãos Grimm no qual o irmão é transformado em animal (*id*) e a irmã permanece na forma humana (*ego*), durante toda a história a irmã busca fazer o irmão retomar a forma humana e quando isto acontece, eles se unem no final, se reintegram.

Ao contrário do que se possa imaginar o ser humano é um ser angustiado por natureza, até mesmo na infância e é a partir daí que necessita se fortalecer e ganhar confiança em si para lidar com seus conflitos interiores que com certeza permanecerão ao longo de sua existência.

Os contos além de propiciarem a aprendizagem das estruturas internas do ser na construção da personalidade também são a porta de entrada para a aproximação com o mundo letrado e os encantos da literatura. Dessa maneira o educador além de proporcionar todos os benefícios já mencionados também contribui para a formação de leitores.

MEEK (2006), estudiosa inglesa, explicita sobre os benefícios de testemunhar o ato de leitura dos contos de fadas na infância, através deles os pequenos aprendem formas de contar e saber sobre quem são. Herda-se dos contos valores que são sentidos como importantes entrando em contato antes mesmo da alfabetização com o mundo letrado, em especial, com as narrativas através da escuta e reconto fazendo descobertas e inventando novas histórias.

LENER (2002) enfatiza que fundamental o acesso na escola desde a mais tenra idade ao mundo letrado, como pessoas que fazem parte desta comunidade letrada. Para transmitir comportamentos leitores, nada melhor que o exemplo do educador-leitor em sala de aula que oportuniza a participação em ações de leitura estabelecendo uma relação entre leitores e leitores.

Mais uma vez é válido mencionar que é na liberdade que o leitor se constrói e para que haja um *empoderamento* do ser sobre sua própria vida é necessário que este tenha a chance de exercer sua autonomia. Em complemento a roda de histórias na educação infantil, é importante também mostrar a fonte dos contos de fadas, ou seja, os livros. É fundamental garantir momentos de escolha, que histórias os pequenos querem ouvir.

Pode-se propor um dia de histórias simultâneas, por exemplo, no qual as crianças se inscreveram para ouvir o conto que tem maior interesse naquele momento. Isto pode acontecer a cada quinze dias, tudo dependerá da organização da escola em parceria com todos os educadores.

Além da liberdade de escolha, é necessário oferecer qualidade de leitura como já mencionamos anteriormente. Para tal o educador ou educadores precisam se preparar com antecedência e é papel da gestão escolar, em especial, do coordenador pedagógico oferecer a este profissional tempo de preparo e subsídios para que aprimore sua leitura. E do mais, o principal é encantar e ser encantando, aventurar-se no mundo da fantasia e dos contos de fadas e oferecer sempre que possível este momento emocionante aos pequenos.

CONCLUSÃO

É evidente que não há fórmulas mágicas para as práticas pedagógicas, nem absoluta verdade do que é certo e errado. Há caminhos e direções que podem ser experimentadas, repensadas e revisadas. Está em jogo o público específico do educador, tudo dependerá do conhecimento que tem da turma, características específicas e necessidades, portanto, vale citar mais alguns exemplos.

Em outro livro: *A verdadeira história do lobo mau*, o próprio lobo que aqui recebe um nome próprio (Lobo Alexander T. Lobo) e conta o seu lado da história, tentando convencer os leitores de que é a cadeia alimentar que o faz devorar os porquinhos. Se um hambúrguer fosse fofinho e bonitinho, as crianças também seriam consideradas ruins ao comerem o lanche (um dos argumentos de Alex, assim apelidado). Ele apenas seguiu o ciclo natural e na verdade nem estava atrás dos porquinhos, seu objetivo era pedir uma xícara de açúcar emprestado ao vizinho que por um acaso era um porquinho. Neste caso seria interessante apenas oferecer esta

versão, após os pequenos terem tido contato, com a história tradicional. É fundamental que não se façam explicações, mas permitam que reflitam sozinhos, intervindo apenas com questionamentos comparativos.

Ilan Brenman desmistifica a imagem das mais famosas princesas dos contos de fadas quando escreve um livro sobre os *problemas gastrointestinais* das princesas em seu livro *Até as princesas soltam pum*. Tudo começou quando ele e sua esposa, sentados na sala de casa, um dia sentiram um cheiro fortíssimo e ao se questionarem descobriram que a autora do pum era a filhinha de dois anos de idade, daí surgiu a ideia. Nesta história os contos de Cinderela, Branca de Neve e da Pequena Sereia são citados e retomados; é necessário ter ouvido muitos contos de fadas anteriormente para apreciar as brincadeiras feitas com as princesas, com uma sutileza sem igual para falar de um tema tão polêmico e delicado.

Já Chico Buarque reinventa a Chapeuzinho Vermelho em forma de poesia, com *Chapeuzinho Amarelo*. O conto de fada aqui é apenas subentendido no título, pois ganha outro formato e sai deste universo para abordar os medos de outra maneira. Fala-se do enfrentamento dos medos internos com uma narrativa que escapa do *era uma vez* e do *viveram felizes para sempre*.

E, por outro lado, Mauricio de Sousa lança com sua equipe uma coleção de clássicos ilustrados, onde as personagens dos contos são representadas pelas personagens da Turma da Mônica. A versão aqui se faz na inovação da ilustração, pois, na história da *Branca de Neve*, por exemplo, se mantém o conto de fadas bem próximo do tradicional popular. Neste caso a estrutura do conto é mantida e o respeito ao entendimento dos pequenos é preservado: personagens bons e ruins – sem complexidades.

Há também adaptações de contos de fadas para o cinema, em especial da Disney a partir de 1930. É possível também, encontrar adaptações em vídeo e áudio nas bancas de revistas e coleções educativas. Muitas vezes tais adaptações são superficiais e amenizam as histórias por considerá-las violentas aos pequenos, perdendo em qualidade e profundidade uma vez, que as crianças precisam lidar com suas angústias e medos ao invés de terem apenas passatempos.

A *DreamWorks Animation*, em 2001, lançou o filme *Shrek*, classificado como conto de fadas. Seguido por mais três filmes que são sequência (até 2010). No primeiro filme: o ogro Shrek vivia em paz em seu Pântano quando seres mágicos de outros contos de fadas invadem suas terras e lhe impulsionam a retomar sua solidão. Ao procurar conversar com o dono do reino, sai em busca da princesa Fiona

– prometida ao Lord e em troca terá suas terras livres destes seres. Na volta para o reino Shrek acaba se apaixonando por Fiona.

Esta animação é uma adaptação dos contos de fadas que além de agradar os pequenos, atende também os adultos, com piadas que muitas vezes são direcionadas aos pais. É evidente que a tentativa é unir o fascínio

que as crianças têm pelos contos de fadas e a atenção dos adultos.

É preciso estar atento e avaliar sempre o que se oferece aos pequenos atendendo suas necessidades considerando o porquê os contos de fadas são tão interessantes para as crianças: a temática e a maneira que o enredo se desenvolve proporcionam a aprendizagem a respeito do *eu interior*, da construção da personalidade e enfrentamento dos medos e angustias infantis.

Não se pode desconsiderar uma contribuição de um estudioso em relação a outro. Cada educador deve conhecer as teorias para selecionar as que se encaixam melhor as suas práticas em vista de um constante planejamento e replanejamento frente a registros reflexivos.

Muitas vezes o educador é um verdadeiro artista, em especial, ao oferecer arte. No momento da roda de história só é possível emocionar, desafiar, encantar se igualmente ao se preparar para uma leitura ou contação, anteriormente, ele tenha experimentado tais sensações.

A psicologia e outras áreas do conhecimento muito têm a contribuir com a prática pedagógica é a base para olhar a frente, superar o desafio de cada nova turma todos os anos, repensar e criar novas estratégias de ação.

Do mesmo modo que a criança é estimulada a aprender partindo do acolhimento e construção de vínculos, o educador para atingir tal objetivo, em especial na educação infantil, precisa estar disposto a percorrer este caminho que só terá autenticidade se acontecer para valer.

A roda de história é a possibilidade de uma prática significativa para os pequenos, uma vez que têm a oportunidade de entrar em contato com o mundo letrado antes de ler e escrever com autonomia; conhecer diversas culturas; entrarem contato com seus sentimentos inconscientes; estabelecer vínculos afetivos que contribuem qualitativamente nas construções cognitivas.

O saber é significativo quando há possibilidade de fazer perguntas e buscar as respostas; aventura-se em si mesmo ao sentir-se respeitado dentro de um grupo; ao experimentar com satisfação a atividade proposta.

A subjetividade na criança de quatro a seis anos está em desenvolvimento, dessa maneira é preciso investigar como pensa, porque é diferente do pensamento do adulto.

A criança entende as relações de maneira simplificada: a bruxa é boa ou é má. É necessária esta divisão, apenas na adolescência começará a investigar o bem e o mal num único ser humano e nela mesmo.

É difícil para a criança compreender conscientemente a sua dualidade e são nestas relações que os contos de fadas podem contribuir com mensagens sutis para que os pequenos construam suas próprias decisões.

Na liberdade e no prazer são convidadas a esta construção de aprendizagens significativas através do autoconhecimento, da linguagem e dos *objetos do conhecimento*, tendo assim, a oportunidade de amadurecer ao

invés de apenas reproduzirem indicativos do que se deve fazer.

Os contos de fadas são uma maneira dos pequenos acessarem suas estruturas interiores e isto se propagará ao longo da vida.

Do mesmo modo que a criança precisa saber que no futuro as coisas vão melhorar, o adulto precisa de esperanças para continuar vivendo perante situações difíceis.

Alguns adolescentes e adultos não acessaram os seus “eus” interiores na infância, foram privados da fantasia e buscam meios de fugir da realidade, como as drogas por exemplo. A superação de dificuldades se dá no acolhimento das pessoas amadas e na esperança no futuro. É um desafio permanente vivenciar o eu- interior e lidar com a realidade cotidiana.

A diferença é que a criança entra em contato com suas estruturas mentais de maneira simplificada, organizando o caos separando o bem e o mal em personagens diferentes.

Dessa maneira, a intenção é seduzir e divertir as crianças e isto é compartilhado por um adulto na roda de histórias a fim de proporcionar a elas os benefícios do contato com os contos de fadas desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil – gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995. 5ª edição.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- BAJARD, Èlie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002. 2ª edição.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revisada.
- BOSSA, N. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 27ª edição.
- BRENNAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-book, 2008.
- CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DOHME, Vania D' Angelo. *Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos*. São Paulo: Informal Editora, 2003.

- HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2º edição.
- LENER, Délia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Armed, 2002.
- MEEK, Margaret. *En torno a La cultura escrita*. México: FCE, 2006.
- MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/ SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular para educação infantil*. Vol. 3., Brasília – DF: Mec/Sef, 1998.
- PHILIP, Neil: tradução de Hildegard Feist. *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- RICHMOND, P.G.: tradução de Aydano Arruda. *Piaget: teoria e prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. 2º edição.
- SALTINI, Cláudio J. P.. *Afetividade & Inteligência*. Rio de Janeiro: DPA, 1997.
- SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- SOUSA, Maurício de. *Branca de Neve*. São Paulo: Girassol, 2011. Coleção clássicos ilustrados.
- TRIVIZAS, Eugene: tradução de Gilda de Aquino. *Os três lobinhos e o porco mau*. São Paulo: Brinque-book, 1996.

O SUPORTE PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Viviane Soares Camara**

Resumo

Este trabalho visa mostrar que o psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos e desafios que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Palavras-chave: psicopedagogia; suporte pedagógico; educação básica.

INTRODUÇÃO

O profissional que se forma no curso de psicopedagogia está apto a atuar em prol de melhorias no processo educativo de crianças, jovens e adultos. A Psicopedagogia Institucional, voltada aos transtornos de aprendizagem em ambientes de ensino, como as escolas, é fundamental para garantir que a os conteúdos possam ser assimilados e os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio, inteligência, imaginação, criatividade, entre outros aspectos.

Segundo Groppa (1997) o trabalho do psicopedagogo terá como objetivo principal trabalharos elementos que envolvem a aprendizagem de maneira que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons. A relação dialética entre sujeito e objeto deverá ser construída positivamente para que o processo ensino-aprendizagem seja de maneira saudável e prazerosa. O desenvolvimento de atividades que ampliem a aprendizagem faz-se importante, através dos jogos e da tecnologia que está ao alcance de todos. Com isso, há a busca da integração dos interesses, raciocínio e informações que fazem com que o aluno atue operativamente

nos diferentes níveis de escolaridade. Por isso, a educação deve ser encarada como um processo de construção do conhecimento que ocorre como uma complementação, cujos lados constituem de professor e aluno e o conhecimento construído previamente.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, ou seja, ele tem muito que fazer na escola. A sua intervenção inclui:

- Orientar os pais;
- Auxiliar os educadores e conseqüentemente à toda comunidade escolar;
- Buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);
- Colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas);
- Acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;
- Promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O psicopedagogo pode avaliar o aluno com o intuito de identificar possíveis situações que interferem em seu desempenho escolar. Dessa forma, a atuação do profissional visa garantir o bom andamento das atividades, além de possuir uma importância significativa para a inclusão escolar.

Além disso, o psicopedagogo possui um importante papel para intervenção junto à família dos alunos, visto que o ambiente familiar também influencia no aprendizado e no desenvolvimento infantil.

O psicopedagogo também tem o papel de auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos. Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas nas suas disciplinas.

Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva. Também tem um papel de participação em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

Segundo Bossa (1994, p.23):

(...) cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

A Psicopedagogia traz atividades de intervenção psicopedagógicas com uma abordagem que visa restaurar e desenvolver as capacidades de adaptação do educando. As atividades de intervenção psicopedagógica são orientadas para trabalhar as capacidades cognitivas, emocionais, sociais e morais dos alunos, promovendo a interação entre os estudantes. Além disso, essas atividades fazem com os estudantes se ajudem mutuamente gerando desenvolvimento sócio-educacional.

A avaliação psicopedagógica é um processo dinâmico, contínuo e preventivo onde tem por objetivo a obtenção de dados e informações sobre o que pretendemos intervir e quais instrumentos e técnicas iremos utilizar. É um processo que permite ao profissional investigar e levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo, recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Essa investigação permanece durante todo o trabalho de diagnóstico por meio de intervenções e da escuta psicopedagógica, para que se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção. (BOSSA, 2000, p. 24) *Para se tornar mais rica, faz-se necessário ter visões de diferentes profissionais para a tomada de decisão, a fim de promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada.*

As formas de avaliar dependem muito do teórico adotado pelo profissional para sua prática. Esquema Seqüencial Proposto pela Epistemologia Convergente, Visca propõe que esse processo se inicie com a:

- Entrevista contratual que é realizada com o pai e/ou a mãe e/ou o responsável,
- Fazem-se alguns testes,
- Aplica-se a anamnese,
- Devolutiva.

A participação da escola e da família também é de fundamental importância para o sucesso do trabalho do psicopedagogo. É necessário trabalhar a criança levando em consideração o ambiente que ela está inserida. Na escola deve-se levar em consideração a visão do professor e da equipe pedagógica a respeito do atendente e na família deve-se ser levado em consideração também a visão da mesma sobre a história de vida da criança e seus aspectos individuais, vincular e dinâmico. Segue abaixo alguns fatores que podem causar a dificuldade de aprendizagem:

- Problemas na escola e/ou na família;
- Dificuldade em algumas matérias;
- Problemas psicológicos (falta de motivação e baixa auto-estima);
- Alterações das funções sensoriais;
- Doenças crônicas;
- Deficiência intelectual;
- Transtornos psiquiátricos;
- Doenças neurológicas.
- Dentre os transtornos de aprendizagem, são comuns: Transtorno específico da leitura (que pode se apresentar em leitura oral lenta) Omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios;
- Transtorno da matemática (dificuldade nas tarefas que envolvem competências (Aritméticas));
- Transtorno da escrita (dificuldade de aprendizagem da escrita);
- Transtorno na leitura, escrita e matemática (dificuldade em desenvolver atividades das habilidades de leitura, escrita e matemática).

Piaget e Vygotsky contribuíram bastante com suas teorias. Onde Piaget estudou a gênese do conhecimento, e afirmou que o conhecimento se dá através da assimilação acomodação e que o desenvolvimento amplia as possibilidades de aprendizagem sendo assim quanto mais desenvolvidas as estruturas, maiores as possibilidades de aprendizagem. Ele diz que as pessoas reconhecem algo no mundo através dos esquemas criados, desta forma cada esquema criado é primeiro acomodado e depois assimilado, de modo que sempre que há um novo conhecimento do que se sabe e devido a isso acontece um desequilíbrio para que seja acomodado e assimilado e sempre construído novos conhecimentos. Esse procedimento por si só não é suficiente para que uma criança aprenda e devem ser levados em conta os aspectos afetivos, familiares e sociais.

Todavia Vygotsky vê a aprendizagem como um processo de internalização cultural/social que se dá na mediação e em sua teoria de desenvolvimento diz que o processo de desenvolvimento da inteligência é determinado por processos biológicos juntamente com interações sociais, ou seja, ele diz que o meio físico e social influencia diretamente no desenvolvimento intelectual de cada indivíduo.

COMO É REALIZADA UMA ANAMINESE.

A Anamnese com a família se faz essencial por apresentar a visão familiar da história de vida do sujeito em relação a preconceitos, normas, culturas, expectativas, circulação de afetos e conhecimentos, além do peso das gerações anteriores que às vezes é depositado no sujeito (Weiss, 2008).

Vale lembrar que, o diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 2000, p. 95).

Mesmo diante da importância de alguns instrumentos de intervenção avaliativa no diagnóstico psicopedagógico, é essencial destacar, segundo Weiss (2008), que o sucesso do diagnóstico não está no grande número de instrumentos utilizados, mas, principalmente, na competência e sensibilidade do psicopedagogo em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação.

Como consequência, a elaboração da devolutiva, tanto para o sujeito como para a família, exige um momento que deve ser considerado desde a queixa inicial, assim como todo o trabalho desenvolvido,

detalhadamente, em cada sessão, as entrevistas investigativas (família, escola, profissionais e o próprio sujeito), seguido de orientações e devidos encaminhamentos. Todos os aspectos apresentados devem ser necessariamente sustentados pelo bom senso e propriedade do psicopedagogo em construir com o sujeito e família questões relacionadas com a queixa inicial, assim como também de destacar as potencialidades e as necessidades que fazem parte também do contexto de aprendizado do sujeito como um todo, no sentido de prosseguir com condutas e estratégias que realmente signifiquem o sujeito e suas particularidades em aprender.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O TRABALHO COM ATIVIDADES LÚDICAS

A vida, os acontecimentos, a evolução dão conta da importância de trabalhar cada vez mais com o lúdico, com as crianças, seja qual for sua faixa etária. Inseridos em atividades lúdicas, os alunos conseguem assimilar melhor os conteúdos trabalhados e sem dúvidas viajar através da imaginação. As manifestações lúdicas desenvolvem funções importantes no desenvolvimento da criança e se constituem um instrumento didático importante para o professor. A brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo da criança, pois é através dela que a criança expressa seus sentimentos em relação ao mundo em que vive. É também através das atividades lúdicas que as crianças reconhecem sua realidade e compreende o funcionamento do mundo e suas emoções, também se desenvolve como indivíduo e aprende a superar suas limitações, brincando e reproduzindo.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... Como se fora brincadeira de roda... (MARCELINO, 1996, p.38).

O lúdico é uma necessidade do ser humano indiferente de sua idade e não deve ser visto meramente como diversão. O brincar é a essência da infância, ele permite a produção de conhecimentos, estimula a afetividade, assim, estabelecem-se com o brincar uma relação natural extravagando as angústias e paixões, alegrias, tristezas, agressividades. Em todas as épocas o lúdico, o brincar faz parte da vida da criança, viver no mundo da fantasia, do encantamento, da alegria, dos sonhos. Parte da descoberta de si mesmo, do experimentar, do criar e recriar oportunizando ao indivíduo, seu saber, sua compreensão do mundo, seu

conhecimento, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e coletivo, trazendo benefícios para a saúde mental, para a socialização, comunicação, expressão e valorizando sempre a criatividade que está inata nesta atividade.

Nessa perspectiva, a brincadeira é a principal ação que manifesta a essência da aprendizagem significativa na vivência do aprendiz. Por meio da ação do brincar, a criança, que naturalmente possui a característica da curiosidade, é inserida em um mundo de fantasia proporcionado por elas e pelo próprio contexto; a formação do saber aprimora-se através dessa prática importante. Essa junção entre a formação da aprendizagem e a prática do brincar é pertinente para o fornecimento de informações específicas, que têm como meta explorar conteúdos que retratam a evolução da criança nesse contexto lúdico. Por meio das brincadeiras que a criança cria oportunidade de interação com todos ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e também da relação de afetividade entre os educandos, que estabelecem laços de amizade entre si e adquirem conhecimentos. A educação lúdica contribui para a formação do infante, possibilitando um enriquecimento pedagógico e de valores culturais, ensinando a respeitar as opiniões dos outros e ampliando o conhecimento.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2003:57)

Diante de todos estes aspectos importantes a ludicidade propicia também o desenvolvimento de outros aspectos importantes como o desenvolvimento do raciocínio da criança, na brincadeira, a criança vai interpretar de uma forma mais positiva o conteúdo, ou aquilo que a professora quis passar para o aluno, irá sentir-se mais satisfeito e envolvido, parte do processo de aprendizagem. E, além disso, foi passado de forma indireta, ou seja, não foi imposto pelo professor diretamente. Fugiu do obrigatório. E sem dúvida foi significativo porque a brincadeira irá marcar para o aluno por que foi interessante e desperto a sua curiosidade.

CONCLUSÃO

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando

o aluno a superar os obstáculos e desafios que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo. Portanto, o profissional de psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. *Cadernos de Psicopedagogia*, v.3, n. 6, 70- 71, junh. 2004.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007. BRASIL, _____ . **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** São Paulo: Artmed, 2000

Código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia IN http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/codigo_de_etica.htm - Reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biênio 95/96 - acesso em 7/6/2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**, - São Paulo: Lemos Editorial, 1997

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean- Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.

Lei n°. 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Acesso em: 28 de Junho

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Marinalva Romão de Araujo**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo auxiliar educadores que se veem frente a um aluno com necessidades educacionais especiais, visando o bem-estar primeiramente do aluno, para que este se sinta incluído e parte do grupo escolar. Em 2004, as psicólogas Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) desenvolveram um artigo em que relatam sobre o fracasso escolar, e dentre os principais fatores, pode-se observar que uma das causas é as dificuldades dos educadores em se detectar previamente causas relacionadas a uma possível necessidade educacional do educando, muitas vezes estas crianças sofrem por não terem um diagnóstico adequado, sendo taxadas de preguiçosos, desatentos e outros adjetivos que não contribuem em nada para seu desenvolvimento. A hipótese deste trabalho é que o professor é um canal importantíssimo de estímulo para estas crianças, motivando sua autonomia e dominância no espaço em que está inserido, proporcionando-lhes condições melhores no desempenho de suas tarefas rotineiras e elevando sua autoestima. O processo de inclusão e adaptação não favorece somente o portador da deficiência, mas também a todos, como professores e alunos, pois a escola torna-se um ambiente desafiador e de integração.

Palavras-chave: inclusão; desempenho escolar; diagnóstico; fonologia.

INTRODUÇÃO

Assuntos relacionados com alfabetização, sobretudo com métodos de alfabetização, sempre foram e continuam sendo objeto de intenso debate e controvérsia tanto no mundo político quanto no mundo acadêmico. Isso não surpreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em menos de um século, passou a ser reconhecida como um direito e uma obrigação.

Segundo Arroyo (1999, p.144) muitas crianças ainda terminam as séries iniciais do ensino fundamental sem demonstrar possuir as competências básicas em leitura, escrita a fim de prosseguir seu processo de alfabetização.

O problema é que essa postura política ou ideológica continua levando o Brasil a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler.

A escola tem a função social de proporcionar a todos o desenvolvimento das habilidades linguística para que o sujeito possa participar da sociedade de igual para igual, tendo as mesmas oportunidades na vida, e assim, possa sair da exclusão e exercer a cidadania, a escola e a prática pedagógica do professor não são neutros, ambos têm um grande papel decisivo, ou seja, a maneira como professor concebe o ensino da língua pode contribuir positivo ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno, pode trazer tanto o sucesso como o fracasso.

Sabendo que a habilidade de realizar leituras também é um fator de crescimento pessoal, pois implica na capacidade de aprender de forma autônoma, é preciso estar atentos para não propagar ainda mais indivíduos analfabetos funcionais, mas sim leitores proficientes que tenham acesso a níveis mais elevados de ensino e que tenha desenvolvido uma grande autonomia como leitora e aumentando o seu repertório vocabular. Portanto, saber ler e interpretar dá essa condição intelectual um indivíduo, melhorando todos os aspectos humanos relacionados, seja ele pessoal, profissional e social.

Conforme Soares (1999, p. 3), o conceito de letramento e alfabetização não concebe a língua como processo de transmissão ou instrumento de comunicação, mas a considera como um processo de interação em que o interlocutor vai construindo sentido e significado ao longo de suas trocas linguísticas, constituindo significados, segundo a relação que mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve.

Sabemos que ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos e escrever é a capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. A leitura e a escrita não são habilidades inatas do ser humano, mas habilidades que são repassadas de geração a geração, através de atividades de ensino sistemáticas e intencionais.

Essas habilidades exigem do leitor o conhecimento do código convencional da língua escrita, e no nosso caso, o sistema de escrita alfabética, para poder decodificar a informação escrita e compreender o significado do enunciado que deve estar associado a vivência diária da oralidade. (Brasil, 2003).

Em conformidade com o que foi dito acima, Nunes (2001, p.75) enfatiza:

A relação entre leitura e escrita não é uma simples questão de passar de som para letra na escrita e inverter esse processo, passando de letra para som na leitura. Dois tipos de estudo indicam a existência de diferenças entre leitura escrita: os estudos que analisam as discrepâncias entre leitura e escrita nas mesmas crianças e os que analisam as interferências com a execução dessas habilidades. NUNES (2001, p.75)

O objetivo primordial da leitura é a compreensão, além de ajudar as crianças a realmente entenderem o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia e proficiência e da mesma forma, o propósito de escrever é comunicar, de modo que um leitor possa compreender o propósito e o significado do que foi escrito, uma vez que lemos para compreender e o propósito da leitura é a compreensão pois ler não é o mesmo que compreender, é preciso distinguir estes processos

Além do que de ler e aprender a ler também são processo distintos, aprender a ler ajuda o leitor a ler e conseqüentemente ler ajuda o leitor a compreender. As pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que leem, ou seja aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender, quando está se aprendendo a ler é preciso a capacidade de identificar palavras numa sentença ou texto e para que haja compreensão, a identificação de palavras deve ocorrer de forma imediata, isto é, com velocidade e precisão.

Aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas ou escritas) em sons que fazem sentido. O ato de ler impõe inúmeros requisitos ao sistema cognitivo: um decodificador e armazenador de informação de longo e de curto prazos e se o decodificador é fraco, a compreensão de leitura será deficiente, sendo assim, é preciso adquirir as competências para decodificar.

Dessa forma, aprender a fazer a decodificação fonológica (isto é, converter sons em letras para escrever e letras em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização.

É um fato científico bem estabelecido que aprender a ler requer:

- Compreender o princípio alfabético;
- Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas;
- Segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas;

- Segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas;
- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação.

E embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais, a maioria das conclusões de pesquisas sobre leitura também se aplica à escrita. Escrever exige que a criança aprenda as representações ortográficas de forma precisa e completa. A aprendizagem da língua escrita implica ler e escrever texto, que representa idéias com unidade de sentido, escrever implica processo de elaboração pessoal do discurso interior, isto é, suas produções espontâneas.

Assim, a construção da língua escrita é um processo de elaboração e reelaboração pela própria criança, medida pelo professor e a interação com os colegas. Constatou-se que há uma intersecção entre a leitura e a escrita, onde um é determinante do outro na aquisição desses conhecimentos. Ler não é uma competência única, envolve uma série de habilidades, são distintas as causas que geram no educando a dificuldade de ler e escrever durante seu processo de alfabetização.

As causas podem assim ser citadas: déficit perceptual, déficit lingüístico, dislexia, disgrafia, disortográfica, dislalia dentre outras. Muitos estudos indicam que os processos utilizados pelas crianças quando lêem e escrevem não são os mesmos, pois há uma complexidade que podem determinar essas dificuldades uma vez que cada pessoa tem suas particularidades e anseios que determinam sua forma de aprender.

A linguagem é uma forma de inter-relação: mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ação a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromisso e vínculo que não pré-existiam antes da fala, e se há alguma disfunção nessa relação também ocorrerá dificuldades no processo de aquisição do sistema de escrita e leitura.

Souza (2003, p. 30) ressalta: “(...) o sujeito não interage nem se comunica com o outro por meio de letras ou de sílabas, mas de enunciados com unidade de sentido”.

Para que a alfabetização tenha sentido é necessário ser um processo interativo, dentro do contexto da criança, com histórias e com intervenções das próprias crianças, que façam algum sentido para elas, percebe-se que o desenvolvimento da língua tanto na modalidade oral como na escrita, dá-se num processo discursivo, na relação da criança com o objeto de estudo e o outro,

Na análise do desenvolvimento cognitivo do aluno conhecido por “Nível da Psicogênese”, Ana

Teberosky e Emilia Ferreiro (2001), esclarecem o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever e afirmam que é um equívoco pretender ensinar de uma forma padronizada e homogênea, pois as crianças são diferentes uma das outras, no seu jeito de pensar, no saber e no modo de processar e elaborar o conhecimento. A escola precisa se atualizar, sair desse seu ensino demassa, imposto pela indústria cultural dos livros didáticos.

Conforme Soares (2001, p. 3), a preocupação deve estar voltada para a questão da qualidade do processo. Não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso desenvolver a competência da leitura, formando leitores e escritores críticos de todos os tipos de textos.

Sendo assim, é preciso saber o definir o que é cada fator que influenciam na leitura, considerados fundamentais para o processo de alfabetização: Consciência fonológica - isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são alguns dos indicadores de consciência fonológica.

Familiaridade com textos impressos, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita ao longo das linhas de cima para baixo), entre outras.

Metalinguagem, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. As competências metafonológica e metalinguística são dois dos tipos de conhecimento metalinguístico.

Consciência fonêmica, ou seja, o entendimento de cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas. Essa consciência é a chave para compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras. Conhecimento do princípio alfabético, ou seja, que as letras representam sons. Decodificação, ou seja, o processo de converter sequência de letras em sons com base no conhecimento da correspondência grafemas- fonemas.

Fluência, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do que é lido e vocabulário, isto é, conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados. A literatura aponta a consciência fonológica como componente do processamento fonológico mais relacionado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, apresentando uma relação recíproca com tal desenvolvimento. Conhecer as letras inclui saber os sons que elas representam, pois se o indivíduo sabe o nome das letras, a possibilidade de conhecer os sons que representam é muito maior, devido ao fato de

que o nome da maioria das letras conter pelo menos um fonema que pode ser representado por ela. Se conhecer o nome das letras facilita a compreensão das relações grafema-fonema, influencia também a aquisição da leitura e da escrita. Já as habilidades de consciência fonêmica e de conhecimento de letras contribuem para o conhecimento de relações fonema-grafema, para decodificação e codificação.

O processo cognitivo acima envolvido na leitura fluente dispõe de duas rotas de leitura: a fonológica e a lexical, que podem ser explicados da seguinte forma:

Na leitura pela rota lexical o estímulo visual da palavra escrita era ativar o léxico mental e servirá como porta de entrada para o reconhecimento da palavra, que ativará a representação semântica e a forma fonológica quando for pronunciada.

Na leitura pela rota fonológica, a palavra escrita é decomposta em suas unidades grafêmicas, as quais estarão associadas a fonemas, recuperando primeiramente a pronúncia e o reconhecimento auditivo da palavra.

A decodificação está relacionada à leitura pela rota fonológica, enquanto o reconhecimento da palavra como um todo incluindo seu significado está relacionado ao uso da rota lexical. A decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura. Todas as outras competências estão associadas a ela, como pré-requisitos - como no caso da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético - ou como decorrência, no caso da fluência, quando se torna possível prescindir da decodificação grafo fonêmica por meio do reconhecimento imediato da forma ortográfica das palavras.

As outras competências, como vocabulário e compreensão, são independentes da leitura, mas a fortalecem e se fortalecem a medida que aumenta a proficiência de leitura da criança. De acordo com Barbosa (1990, p.30), de modo geral,

os métodos tradicionais de alfabetização são caracterizados por um sistema fechado e o processo de aquisição da linguagem escrita é visto como algo exterior ao indivíduo. A partir de então, esses métodos fazem uma análise racional dos seus elementos, partindo de aspectos simples para os complexos, ou seja, primeiro aprendem-se as letras e depois as sílabas, palavras e frases.

A aquisição da leitura e da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica e isto estão intimamente ligado a consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na

escrita.

Crianças com dificuldade em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e da escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los (Capovilla e Capovilla, 2000).

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

É notório que nas primeiras séries do Ensino Fundamental, existe uma complexidade de dificuldades que aparecem nesse período e devemos estar atentos às dificuldades de aprendizagem, pois quanto mais cedo se perceber essas, haverá vantagens para ser solucionada com mais rapidez.

O desenvolvimento de situações educativas provoca mudanças compulsivas conforme a tendência adotada, sabemos que a aprendizagem além de fatores internos também depende fatores externos, que estão associados ao contexto no qual está inserido. Embora o cérebro esteja à disposição de todos, muitas pessoas não têm à sua disposição os recursos que ele normalmente disponibiliza em forma de gerenciamento de funções mentais, sensoriais ou motoras. Como já dissemos neste artigo aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o processo de aprender a falar, se trata de uma tarefa complexa que envolve competências cognitivas, perceptivas, espaço-sensoriais, grafo-motoras, psicolinguísticas e afetivo-emocionais.

Segundo Tunmer, Pratt, Henrriman (1984), as crianças de modo geral, recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita para construir uma análise da própria fala.

Sabemos que hoje a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras e para que ocorra o processo de alfabetização é preciso agir sobre a formulação de hipóteses sobre a escrita, a reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita e o uso da consciência fonológica. Essa habilidade metalinguística pode ser definida como a capacidade para identificar e manipular intencionalmente os segmentos sonoros da língua oral, como as sílabas e os fonemas.

Como afirma Navas (2008, p.158): (...) para compreender a relação entre leitura e consciência fonológica, é necessário considerar a consciência fonológica não como

um construtor unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma com suas próprias peculiaridades.

Diferentes formas linguísticas que qualquer criança é exposta, dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas pode-se destacar músicas, cantigas, poesias, parlendas, jogos orais e a fala, propriamente dita.

Capovilla e Capovilla (2000) utilizam o termo consciência fonológica para se referir a consciência de segmentos nos níveis lexical: palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. A relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita supõe a existência de uma influência mútua entre os dois fatores, essa hipótese interativa sustenta que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura e da escrita ao mesmo tempo que a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve habilidades, sobretudo no nível fonêmico.

CONCLUSÃO

Assim, cabem aos pais, instituições, professores se unirem para o bem-estar de tais crianças muitas vezes discriminadas e não aceitas pela sociedade, afinal, estas têm direitos assegurados em lei, e são seres humanos capazes de fazer o que suas limitações permitirem.

Nessa perspectiva, a articulação permanente entre profissionais e família faz toda a diferença no desenvolvimento global do aluno com Transtorno do Espectro Autista, pois esta articulação faz emergir diversas visões de todos os envolvidos, sobre as reais necessidades e possibilidades do aluno nos diversos ambientes, tal articulação contribui, assim, com a escolha, confecção e uso de apoios e recursos pedagógicos diversos, bem como com a utilização da tecnologia assistiva.

A escolha adequada dos apoios e recursos pedagógicos, trouxeram ao aluno uma qualidade de vida, contribuindo efetivamente com a comunicação deste aluno com o mundo que o rodeia, socialização dentro do ambiente escolar, e cognitivo, afetivo deste aluno com o mundo que o rodeia e em seu desenvolvimento global, atendendo desta forma toda a proposta de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.
- _____. **Decreto Nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008a
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- _____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.
- _____. **Resolução CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.
- _____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p
- _____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência Múltipla.**/ Coordenação Geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê

Borges dos Santos - reimpressão - Brasília: MEC, SEESP, 2004. 58p.: il. - (Educação Infantil; 4).

C. B. ANGELUCCI, J. KALMUS, R. PAPARELLI e M. H. S. PATTO. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar.** São Paulo, 27 abril.2004. Artigo(Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2019.

Dicionário Aurélio On line. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/integraracesso> em 22 março de 2019.

MANTOAN, MARIA T.E, **Educação Inclusiva- Orientações Pedagógicas.** Disponível em:< https://8f94e5a4-a62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/aejanaicesr/ae-ead-1/atendimento-educacional-especializado-ae/AEE_Livro_Completo_Versao_2008. Acessado em 22 de março de 2019.

RAGAZZI, Ivana A. G. Inclusão Social.IN:RAGAZZI, Ivana A. G. **Inclusão Social: A importância do trabalho da pessoa portadora de deficiência.** São Paulo.LTr, 2010. p.38-62.

SANTOS,M.P., PAULINO, M.M. ,**Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo.SP : Cortez, 2008. p. 17-19.

Siauly, Mara O. de Campos; Ormelezi, Eliana Maria; Briant, Maria Emilia (Org); **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacionalespecializado** - São Paulo: Laramara, 2010.

MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): **Deisi Silva Vieira**

Resumo

Significativamente para o avanço das possibilidades de desenvolvimento da criança. Esta confecção quando orientada por diversos profissionais da equipe multidisciplinar, tende a ter um valor excepcional como material pedagógico e na vida autônoma desta criança, contribuindo até mesmo na socialização da mesma. A confecção de apoios e recursos pedagógicos torna-se de grande relevância pedagógica e social, quando refletimos nas questões financeiras de muitas escolas e famílias, além da questão da sustentabilidade, com a reutilização de materiais que muitas vezes se tornariam simplesmente lixo.

Palavras-chave: PCD; adaptação de aula; educação básica.

INTRODUÇÃO

Vygotsky (1995 apud FIGUEIREDO & GOMES et al., 2007, p. 49-50) aponta que há uma relação de:

[...] dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos.

Assim, o professor deve disponibilizar diversas atividades dentro do mesmo contexto trabalhado, a fim de que o aluno possa optar qual deseja realizar. Quanto mais diversificados e adequados às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos forem os métodos de ensino, menores serão as barreiras para sua aprendizagem.

Conforme o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto-estima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Para isso, é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento, e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do “não saber” e se mobilizar para buscar o saber e deixar de ser “repeteco”, o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber. Não se pode deixar de envolver, nesse processo, o professor e a família do aluno, já que a família é uma grande conhecedora das fragilidades do aluno, a qual a criança tem uma grande confiança. O professor deve reforçar atividades em sala e pedir auxílio da família quando fora da escola, já que não é interessante subestimar a criança com DI (KAUARK & SILVA, pg 29, 2008,)

O professor dentro da sala de aula tem um importante papel de que todos os alunos tenham os seus direitos preservados e uma educação que lhes permita se tornarem autônomos.

Desta forma, é essencial reforçar o planejamento de maneira flexível, no intuito de atingir a participação de todas as crianças para uma interação uniforme nas atividades propostas.

As crianças naturalmente gostam de brincar e descobrir coisas novas; são curiosas, gostam de aprender e quando se observa algo diferente nesse sentido ou interesse em descobrir não existe, é necessário ficar em alerta, pois certamente algo pode estar errado.

Quando a criança percebe que não está acompanhando os colegas no aprendizado e sente dificuldades em assimilar novas informações, logo perde o interesse em aprender e por isso, com a autoestima prejudicada. Para que isso não aconteça é necessário estimular a criança para outras práticas,

pois cada um tem seu potencial e apresenta suas particularidades, a partir daí a ludicidade poderá ser um fator imprescindível, para que a criança possa apresentar satisfação, vontade de aprender, de ir a escola e se socializar com os demais.

O estudo da neurociência está relacionado a transtornos, síndromes, dificuldades de aprendizagens e outros os que possibilitam a compreensão do funcionamento do desenvolvimento de aprendizagens de cada indivíduo. Existem pessoas que possuem melhor capacidade de compreensão, e outras que apresentam dificuldades nesse sentido e conseqüentemente assimilam novas informações de maneira mais lenta, porém através de estímulo e atividades diversificadas é possível desenvolver essa capacidade de aprendizagem, sem deixar de lado o respeito ao tempo e momento de cada um.

É inegável que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não deficiência.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (MANTOAN, pag,119 2007,)

De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender os educandos com transtorno do espectro autista, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras dos alunos com qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, conforme visto inviáveis para os alunos que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis.

Assim, de acordo com a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais. (FUSARI, 2004, p.44).

Para tanto, é necessário que sejam desenvolvidas diferentes estratégias de ensino aprendizagem de forma a proporcionar ao aluno melhor interação, participação e desenvolvimento deste nas atividades propostas, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento.

Cabe ressaltar, que não existe um método ideal para o direcionamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual, de forma alguma se propõe que deva ser utilizada uma gama de métodos indiscriminadamente.

Mas sim, refletir constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre a própria prática e sobre as oportunidades de interação do aluno com o objetivo de conhecimento, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, bem como propor adaptações e/ou alteração de procedimentos.

Conforme Fusari (2004, 79) "o importante é manter o planejamento como uma prática permanente de crítica e reflexão".

Portanto, o planejamento é entendido como um processo, ou seja, ele deve ser flexível e passível de alterações sempre que necessário. O professor deverá examinar sua prática em sala de aula constantemente, verificando as modificações necessárias no planejamento, buscando reajustá-lo de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos ao planejar as atividades para os alunos com necessidades educacionais especiais, este deve atentar-se que é preciso conhecer o aluno nos seguintes aspectos: realidade familiar e social, características pessoais; interesses e peculiaridades; processo de aprender; necessidades de aprendizagem; o que ele já sabe e o que está em vias de aprender, assim, são necessários que o professor ao planejar suas aulas tenha o conhecimento de qual prática está utilizando para atender as diferenças sem excluir a participação do aluno no conteúdo trabalhado em sala.

IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA/ESCOLA

Chacon, Defendi & Fellippe (2007) defendem que a família é de extrema importância e ajuda para o profissional da educação, afinal, são com as informações da família que este conseguirá uma melhor comunicação e relacionamento com a criança.

Primariamente para que este relacionamento dê certo, os pais precisam confiar na capacidade e vontade do professor em ajudar seu filho a desenvolver-se. Após essa confiança e relacionamento com o professor (a) estiver bem estruturada a família deve ter em mente que não deve esconder qualquer particularidade ou mania, gostos ou algo que o deixe nervoso ou irritado para que o professor saiba lidar da melhor forma com esta criança caso ocorra alguma situação imprevista.

Com estas informações o professor poderá elaborar atividades que sejam do interesse do aluno o que facilitara a sua aprendizagem.

A escola e a família exercem um papel fundamental para que o TDAH não se torne mais um fator de impedimento no crescimento acadêmico e o professor é indispensável neste caminho, identificando, em um primeiro momento, e podendo compreender e auxiliar essas crianças e jovens em seu processo educativo.

É importante ressaltar para os educadores e as famílias de crianças que frequentam o ensino fundamental I, que não há uma intervenção eficiente para todos os estudantes ao mesmo tempo. As modificações escolares devem ser planejadas considerando-se as necessidades de cada um, as áreas em que o aluno tem mais dificuldade ou facilidade.

O educando percorre seu próprio caminho de aprendizagem, com um tempo diferenciado dos demais, cabe ao professor compreender o que o aluno necessita naquele momento e, em função disso, identificar as informações e atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar e dialogar com o de aprendizagem.

O benefício do convívio social com colegas da mesma idade, o aprender a lidar com regras, com a estrutura e os limites de uma educação organizada não é tarefa fácil para um educando com T.E.A, porém é extremamente importante para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para Martínez (2000, p.184) (...) *“a importância do professor no desenvolvimento da criatividade de seus alunos é inquestionável”*.

Pois ele observa, organiza, critica, parte de experiências antigas para solucionar problemas novos e desenvolve todo o trabalho docente de forma a estimular a criatividade de seus alunos.

Assim é necessário o professor ser criativo e observar constantemente cada atitude, ação, olhar, movimento, balbúcio, sorriso, choro, birra e surto, e utilizar tais como estratégia de aproximar-se do aluno ou entender os seus limites em cada atividade. Isto criará um vínculo entre o professor e o aluno, afinal este “conhecerá” a criança em todos os seus aspectos: físicos, mentais e psicológicos.

Martinez (2000) ressalta que tendo esse olhar o professor criativo conseguirá adaptar suas atividades para que este aluno também se sinta bem em realizá-la mesmo diante de suas dificuldades. Fácil? Não. Isso exige tempo, dedicação e esforço da parte deste profissional da educação. Mas, quando o professor vê os resultados por menor que sejam em seu aluno com deficiência, às vezes um simples olhar ou sorriso esboçado nesta criança, este profissional sente-se extremamente realizado.

CONCLUSÃO

Sabe-se que cada criança terá um tipo de desenvolvimento ou reação diante da mesma atividade, assim, é claro que não se pode esperar acertar de forma precisa todas às vezes e com todos os alunos. Ou pensar que um mesmo método utilizado em uma sala dará certo em outra, mas o professor fará o possível para que seu aluno tenha as adaptações necessárias para seu aprendizado.

O educando percorre seu próprio caminho de aprendizagem, com um tempo diferenciado dos demais, cabe ao professor compreender o que o aluno necessita naquele momento e, em função disso, identificar as informações e atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar e dialogar com o de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**

9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto Nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008a

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB n.4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.** 79p

_____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência Múltipla./** Coordenação Geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos - reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004. 58p.: il. – (Educação Infantil; 4).

C. B. ANGELUCCI, J. KALMUS, R. PAPARELLI e M. H. S. PATTO. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar.** São Paulo, 27 abril.2004. Artigo (Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2019.

Dicionário Aurélio On line. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/integraracesso> em 22 março de 2019.

MANTOAN, MARIA T.E, **Educação Inclusiva**- Orientações Pedagógicas. Disponível em:<

https://8f94e5a4-a62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/aejanaicesr/ae-ead-1/atendimento-educacional-especializado--ae/AEE_Livro_Completo_Versao_2008. Acessado em 22 de março de 2019.

RAGAZZI, Ivana A. G. Inclusão Social.IN:RAGAZZI, Ivana A. G. **Inclusão Social: A importância do trabalho da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo.LTr, 2010. p.38-62.

SANTOS,M.P., PAULINO, M.M. ,**Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo.SP : Cortez, 2008. p. 17-19.

Siaulys, Mara O. de Campos; Ormelezi, Eliana Maria; Briant, Maria Emilia (Org); **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacionaispecializado** – São Paulo: Laramara, 2010.

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Autor(a): **Eduardo Privatelli**

Resumo

O ensino superior nasce no berço da igreja católica, onde foram criadas instituições sob pretexto de ensinar aos sacerdotes e filhos de nobres filosofia e teologia, sendo em sua gênese, portanto, instituições criadas sem muito pretexto de ensino como se tem pelos modelos de hoje. Para se chegar ao modelo que se tem atualmente, o ensino superior teve de passar por muitas reformas, sempre se modificando, em cada uma dessas mudanças o acesso a este foi sendo cada vez mais facilitado, mesmo que por passos lentos, passou-se do modelo de uma escola de filosofia para a Universidade de Coimbra, deste modelo surgem as IES nacionais, como a Universidade de São Paulo (USP). Segundo uma pesquisa elaborada pela UNESCO, o Brasil ocupa os piores lugares da América Latina em relação a pessoas que possuem uma graduação em ensino superior, segundo o IBGE apenas 21% dos jovens possuem ensino superior (21 a 34 anos) esse dado revela muito sobre o ensino superior no país. Embora o ensino superior seja algo relativamente novo do ponto de vista histórico, o baixo acesso às IES, tanto privada quanto públicas, apontam a desigualdade de acesso que perpetua desde seu início.

Palavras Chaves: Acesso ao ensino superior, desigualdade, reformas e graduação.

INTRODUÇÃO

O ensino superior possui uma história antiga, registros históricos indicam que as primeiras instituições de ensino superior, em contexto semelhante às instituições de ensino superior que se possui no contexto contemporâneo, ou seja, com professore e alunos (à época intitulados como mestres e discípulos), surgem por volta dos séculos XII e XIII, sob tutela da igreja católica com finalidade de instruir filhos de nobres (CUNHA, 2011).

Já no século XVI esse modelo antiquado, de caráter erudito, não poderia atender as necessidades que surgiram adjacentes ao progresso da humanidade, portanto, no século seguinte, as universidades passam a ser encarada como ambiente de pesquisa, com incentivo a pesquisas e debates relacionados pertinentes ao momento em que se estava (CUNHA, 2011), surgindo, desta forma, surgem instituições, europeias, de ensino superior mais semelhantes ao modelo atual, e chegando à América Latina, no final do século XVII (CUNHA, 2011).

Em contexto nacional o primeiro instituto de ensino superior surge no período colonial sob tutela de religiosos e empregada apenas no âmbito de curso de teologia e filosofia. Em contraste a esse primeiro momento, no século XVII, a fim de formar burocratas, especialistas e profissionais liberais, são empregados os cursos de direito, agronomia, medicina e engenharia, muito por conta da vinda da família real ao país (RODRIGUES 2011).

Embora os traços do ensino superior no país sejam, obviamente, dos modelos francês, inglês e alemão, a estrutura das instituições de ensino superior nacionais e o ambiente acadêmico, como precursor das artes e das ciências, são reflexos da instituição acadêmica portuguesa, a Universidade de Coimbra. Entretanto essa influência e reflexo depararam-se com uma realidade diferente da europeia, e, por conta disso, o ambiente de ensino superior no Brasil sempre sofreu importantes mudanças (BOTTONI et al, 2013).

Tendo em vista os pontos apresentados, a presente dissertação baseia-se em três pontos para seu desenvolvimento, a história do ensino superior no Brasil, as mudanças sofridas e o acesso à ela, levando-se em consideração os índices das capitais nacionais, a fim de evidenciar o quanto democrático está o acesso do ensino superior no país.

OBJETIVOS

Evidenciar a história, mudanças e acesso às instituições de ensino superior. Através dos coletados por meio de revisão de literatura, evidenciar uma das seguintes hipóteses: o acesso à educação de nível superior está democratizado e atendendo as demandas sociais no contexto atual ou o contrário.

JUSTIFICATIVA

Observa-se na história das universidades um elitismo que se instaurou desde suas raízes religiosas (CUNHA, 2011) porém, com o advento de instituições públicas de ensino superior, essa elitização foi sofrendo processo

de correção, a fim de que o ensino superior seja garantido a qualquer membro da sociedade, tendo em vista esses preceitos, a presente dissertação buscou revisar os dados existentes e apresentar uma conclusão acerca.

METODOLOGIA

A presente dissertação, para responder as perguntas apontadas pelos objetivos, toma por base a revisão de literatura, os dados apontados são oriundos de artigos científicos e dados apresentados pelo governo, por meio do MEC e do IBGE, e dados obtidos por estudos da UNESCO. Através dos dados obtidos pela revisão de literatura, é aplicado um afunilamento dos dados, apresentando as informações obtidas acerca do registro histórico de instituições de ensino superior no país e programas governamentais atuais que estimulam o acesso ao ensino superior.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme apontado anteriormente, o ensino superior no país sofreu importantes mudanças, destaca-se o período pós primeira guerra mundial, em que se torna evidente que o desenvolvimento econômico caminha com o progresso acadêmico, ou seja, a demanda econômica sentia carência de pesquisas para seu desenvolvimento (BOTTONI et al, 2013), a partir dessa urgência pode-se dividir a historia das universidades brasileiras entre escolas profissionalizantes e escolas de filosofia, ciências e letras (BOTTONI et al, 2013), a partir dessa junção de escolas surge, em 1930, a Universidade de São Paulo e tantas outras, como a Universidade Católica do Rio de Janeiro e, inclusive, instituições de ensino superior privado, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1977.

A partir dos anos 2000, observa-se uma intensificação da oferta e procura por matrículas no contexto nacional, principalmente nas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas (Agapito, 2016), que receberam estímulos de projetos, leis e medidas provisórias do governo sob pretensão de viabilizar o ingresso, nessas instituições, para um público maior.

a expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (Agapito 2016, p.132)

Programas de incentivo ao ensino superior

Tendo em vista o aumento na busca pelo ensino superior, apontadas pelo Censo da Educação Superior, em 2019, feita pelo INEP, os programas de incentivo ao ensino superior são cada vez mais visados por estudantes, a importância destes programas está em viabilizar e fazer a inclusão de todos com o desejo de realizar o ensino superior, dentre estes programas, pode-se destacar os seguintes:

Prouni

Segundo o MEC, o programa Universidade para todos, tem como base o oferecimento de bolsas com descontos de até 50% em IES privadas, tendo como público alvo professores, estudantes e estudantes portadores de deficiências.

Fies

Segundo o MEC, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) tem por finalidade financiar os estudos de estudantes que estão realizando cursos de graduação.

UAB

Segundo o Mec, o programa Universidade Aberta a Todos usa a educação a distância como meio de ampliar a oferta de cursos de ensino superior. A priori, o programa busca dar continuidade à formação de professores em exercício da carreira no ensino público.

REUNI

Segundo o MEC, o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais (REUNI) busca ampliar o acesso à educação superior, tendo como objetivo dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em universidades federais.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Embora tenha a existência de programas de incentivo a educação superior, o acesso ao ensino superior no país não tem um bom histórico quando comparado aos países vizinhos, um estudo realizado pela UNESCO pode apontar esse histórico, entretanto ressalta-se que o estudo toma como parâmetro os anos 1999 e 2000,

ainda assim, ressalta-se a importância desses dados tendo em vista que o ensino superior é algo recente, em termos históricos, ao comparar com a Europa (BOTTONI et al., 2013).

Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior de países selecionados – 1999/2000

Pais	Taxa de Escolarização Bruta ¹
Argentina	48
Bolívia	33
Brasil	15
Chile	38
Colômbia	22
Cuba	21
Paraguai	14
Uruguai	34
EUA	72
México	20
Portugal	47
Coréia do Sul	72
África do Sul	15

Fonte: UNESCO, Global Education Digest, 2003.

Nota 1: Razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população na faixa etária correspondente.

(Imagem 1- taxa de escolarização bruta na educação superior)

Mesmo que o país apresente em uma história recente em relação a oferta de ensino superior, os dados apresentados apontam que, não há muito tempo, a taxa de adesão ao nível superior só é comparada a países como Paraguai e África do Sul, estes em posição também desfavorável nesse censo.

Pesquisas recentes revelam que, embora o acesso ao nível superior tenha ampliado, ainda não se encontra em padrões aceitáveis, segundo a OECD em seus estudos intitulados com *Education at Glance* apenas 21% da população entre 25 e 34 anos possui nível superior, sendo este um dos valores mais baixos da América Latina.

CONCLUSÃO

A revisão de literatura e os dados apresentados no decorrer da presente dissertação apontam que o ensino superior no Brasil, embora seja relativamente recente, apresenta resultados ruins quanto ao acesso a este. Mesmo com as atuais políticas públicas de auxílio a adesão a instituições de ensino superior, tanto públicas como privada, não está mudando significativamente o acesso da população, como apontado anteriormente,

estima-se que apenas 21% da população mais jovem possui ensino superior, ainda, o IBGE aponta que menos de 10% da população possui ensino superior.

Ao comparar com outras nações, em especial com os demais países da América Latina, o Brasil está ocupando os últimos lugares nos estudos acerca deste tema, demonstrando a urgente mudança de postura do governo para com o ensino superior, com medidas mais assertivas para que estes dados negativos sejam mitigados e o acesso da população ao ensino superior, principalmente em IES públicas, seja democratizado.

REFERÊNCIAS

- PEREIRA, A. C. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *SciELO*, [s. l.], 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *SciELO*, [s. l.], 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jun. 2021
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Brasil, Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_CN_BRA.pdf
Acesso em: 11 jun. 2021.
- Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021
- Universidade Aberta do Brasil (2019). In: **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- FIES - Apresentação. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fies-sp-1344319726>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PROUNI - apresentação. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PROGRAMA de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). [S. l.], 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 15 jun. 2021

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. Temporalis, 2017.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre, 2013.

CUNHA, M. R. Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas - Tocantins (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>

GOMES, Válter; MACHADO- TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. Ciência & Trópico, Recife, v.42, n. 1, p. 106-129, jan/jul, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>>.