

Ministério da Educação - MEC
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NATÁLIA DIAS DA ROCHA
NILSÂNGELA CARDOSO LIMA
SAMARA DE SOUSA ALVES
(ORGANIZADORAS)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José de Arimatéia Dantas Lopes

Vice Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Sup. de comunicação social

Jaqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alágio Ribeiro

Conselho Editorial

Ricardo Alágio Ribeiro (Presidente)

Antônio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

José Machado Moita Neto

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

**Diretor do Centro de Educação Aberta e
a Distância - CEAD**

Gildásio Guedes Fernandes

**vice-diretora do Centro de Educação
Aberta e a Distância - CEAD**

Lívia Fernanda Nery da Silva

**Coordenador Acadêmico do Curso de
História**

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

**Coordenação de Tutoria do Curso de
História**

Luciana de Lima Pereira



Equipe técnica

Revisão de originais: Emília Saraiva Nery

Projeto gráfico e diagramação: Ronyere Ferreira, a partir de modelo obrigatório elaborado pelo
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

Capa: Maurício Barreto

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

P974 Psicologia da Educação : pensando o ensino de História e
políticas educacionais / organizadoras, Natália Dias da
Rocha, Nilsângela Cardoso Lima, Samara de Sousa
Alves. – Teresina : EDUFPI, 2018.
164 p.

ISBN: 978-85-509-0366-8

1. Psicologia da Educação. 2. Ensino de História.
3. Políticas Educacionais. I. Rocha, Natália Dias da.
II. Lima, Nilsângela Cardoso. III. Alves, Samara de Sousa.

CDD 370.15

De acordo com a Lei n. 9.96, de 19 de fevereiro de 1998, nenhuma parte deste livro pode ser
fotocopiado, gravada, reproduzida ou armazenada sob qualquer forma ou qualquer meio sem o
prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Editora da Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Petrônio Portela
CEP: 64049-550 - Ininga - Teresina - PI - Brasil

Prefácio

A educação brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas pela sociedade contemporânea e pelos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento científico. É crescente no país a importância que se tem dado à educação como instrumento necessário para enfrentar situações de exclusão e discriminação garantindo, assim, oportunidades efetivas da participação de todos nos diferentes espaços sociais.

Profissionais da educação brasileira vem sendo convocados para discutir as práticas pedagógicas por meio das teorias da Psicologia, do conhecimento científico e empírico das práticas pedagógicas que dão suporte para a atuação docente neste contexto. Tal discussão vem sendo acompanhada pelos estudos relacionados às políticas de formação de professores com ponderações relacionadas às questões da legislação existente.

Reside aí a importância de se promover leituras e reflexões críticas que forneçam a profissionais da educação diretrizes, orientações pedagógicas e instrumentos para consolidação de uma cultura de produção acadêmica e difusão de estudos e pesquisas na área.

Destarte, a coletânea intitulada *Psicologia da educação: pensando o ensino de História e políticas educacionais* reúne nove capítulos com a finalidade de ampliar as discussões já existentes e as bases teóricas relacionadas à Psicologia da Educação, práticas pedagógicas e políticas educacionais existentes na área. A pesquisa é uma prática que deve ser fomentada a fim de promover aos leitores diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas desvelando uma série de novos objetos de estudo pelos quais podemos ampliar nosso conhecimento referente ao *fazer* humano dentro e fora das escolas, as práticas pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem e as políticas educacionais no Brasil.

Tudo o que se refere à prática escolar ao longo da história nos remete a um olhar direcionado aos meandros da instituição e da sociedade na qual

está inserida. Pode-se incluir neste bojo práticas pedagógicas (ludicidade); vida emocional da escola; as intrincadas relações presentes e as políticas educacionais adotadas.

A presente obra está organizada em nove capítulos. Eles versam sobre teorias do desenvolvimento em Piaget, Wallon e Vygotsky, neurociência e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, práticas lúdicas, concepções de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky, dificuldades de aprendizagem; concepção e causa processo de inclusão escolar do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista); o aluno com baixa visão; a importância do diagnóstico precoce e do atendimento educacional especializado (AEE); interlocuções da psicologia da educação sobre relação professor-aluno; contribuições à formação de professores, formação de professor alfabetizador na educação básica e formação continuada do professor de história: legislação e considerações importantes.

A presente obra *Psicologia da educação: pensando o ensino de História e políticas educacionais* contempla várias temáticas que intuito de ampliar discussões teóricas pertinentes à psicologia da educação e o ensino em História. Dessa maneira, faz-se um convite ao leitor para as discussões propostas por cada um dos autores por se tratar de temas relevantes e pertinentes ao universo educacional.

Moema Kelma Alencar

SUMÁRIO

	Apresentação	7
1	Psicologia, Neurociência e Educação: Contribuições e Evidências <i>Maria Andréia Bezerra Marques; Bruna Bezerra Marques</i>	13
2	A Importância do Lúdico para Desenvolvimento de Crianças na Educação Infantil sob as Perspectivas de Piaget, Wallon e Vygotsky <i>Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto; Leila Maria Almeida Rocha</i>	39
3	Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem Segundo a Abordagem Vygotskyana <i>Breno de Oliveira Ferreira, Emanuely Pereira de Araújo; Raksandra Mendes dos Santos</i>	55
4	Dificuldades de Aprendizagem: da concepção às causas <i>Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto; Romilda Soares da Silva</i>	67
5	O Processo de Inclusão Escolar do Aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) <i>Lucinette Maria Ferreira Lima</i>	79
6	O aluno com baixa visão; A Importância do Diagnóstico Precoce e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) <i>Maria Eljacira Pereira Corrêa de Araújo; Maria de Lourdes de Sousa Andrade</i>	95
7	Interlocuções da Psicologia da Educação sobre Relação Professor-aluno: Contribuições à formação de professores	113

	<i>Carla Andréa Silva</i>	
8	Formação Continuada do Professor de História: Legislação e considerações importantes <i>Caio Veloso, Marta Rochelly Ribeiro Gondinho; Marília Danielly Ribeiro Gondinho</i>	127
9	Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores no Ensino Fundamental <i>Samara de Sousa Alves; Natália Dias da Rocha</i>	145
	Sobre os autores	161

Apresentação

Historicamente, os estudos sobre a Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional têm ganhado fôlego entre os pesquisadores que se interessam pelo tema. Parte disso se deve as mudanças que ocorreram/ocorrem na sociedade contemporânea e que desafiam os pesquisadores para revisitar as teorias existentes e propor novos olhares e análises sobre a Psicologia da Educação e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem na educação.

Através de uma proposta interdisciplinar de apreciação, especialistas no assunto têm buscado perceber a educação para além da instituição, como a escola, por entender que, ao seu lado, outras agências e o contexto social, cultural, político e econômico afetam direta ou indiretamente o processo de construção da personalidade dos sujeitos sociais e de sua identidade. Considerando que a Psicologia da Educação (ou Educacional), entendida por alguns autores como um ramo da Psicologia, se dedica a estudar os fenômenos psicológicos constituintes do processo educativo e que sofre influência dos fatores externos ao ambiente escolar; cabe ao pesquisadores interessados nesta área compreender os vários fenômenos que permeiam as estratégias educacionais, as práticas pedagógicas e suas implicações no sistema educacional como um todo.

Na contemporaneidade, a reflexão sobre os fenômenos psicológicos em torno do processo de ensino e aprendizagem no ambiente social e escolar é desafiador quando se leva em consideração as mudanças das práticas socioeducativas e o uso das novas tecnologias dentro e fora da escola. Com isso, é importante refletir sobre a psicologia da educação, o ensino, as políticas educacionais e a educação inclusiva no Brasil que interferem na formação e atuação dos professores e educadores.

Nesse sentido, é que a presente coletânea, intitulada *Psicologia da Educação: pensando o ensino de História e políticas educacionais*, apresenta novos olhares sobre o tema proposto à luz da teoria da Psicologia e áreas afins, a partir de questões que versam sobre as práticas desenvolvidas na

escola e o papel dos agentes para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, inclusão escolar e formação continuada de professores. Os capítulos alvitrados veem a Psicologia da Educação não somente como uma das disciplinas acadêmicas direcionadas para uma graduação em licenciatura; antes a enxergam como uma área de pesquisa com implicações diretas para o ensino e a aprendizagem. Para tanto, a obra reúne nove capítulos com autores dedicados a problematizar os objetos de estudos propostos, dando atenção especial para a Psicologia da Educação e o ensino de História.

O primeiro capítulo intitulado *Psicologia, Neurociência e Educação: contribuições e evidências* é de autoria de Maria Andréia Bezerra Marques e Bruna Bezerra Marques e tem por interesse apresentar as teorias que marcaram a produção do conhecimento psicológico e que, comumente, são abordadas durante a formação docente nas disciplinas de Psicologia da Educação. De forma concisa e articulada, as autoras abordam sobre o estruturalismo e o funcionalismo, as duas escolas da Psicologia consideradas como propulsores das inúmeras teorias que existem na atualidade, bem como discorrem sobre conceitos básicos do Behaviorismo e da psicanálise. As autoras apontam importantes pensamentos da Psicologia no século XX, com ênfase em algumas contribuições reconhecidas no campo da Educação. De forma especial, Maria Andréia Bezerra Marques e Bruna Bezerra Marques acrescentam evidências científicas da Neurociência, conhecimentos que mais recentemente têm feito parte das discussões sobre a aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta um estudo proposto por Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto e Leila Maria Almeida Rocha sobre *A importância do lúdico para desenvolvimento de crianças na Educação Infantil sob as perspectivas de Piaget, Wallon e Vygotsky*. A discussão do tema se estrutura nas questões relativas à psicologia e a educação infantil contemporânea e da problemática de que, apesar de ser um direito da criança e entendida como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil não tem sido efetiva no desenvolvimento integral do infante até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As autoras defendem que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana e possibilita congregar dentro da mesma circunstância o brincar e o educar. Portanto, há um esforço de trazer à baila a potencialidade do lúdico para o desenvolvimento das crianças na educação infantil sob as perspectivas teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon e os conceitos individualizados sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a abordagem vygotskyana é o título do terceiro capítulo de autoria de Breno de Oliveira Ferreira, Emanuely Pereira de Araújo e Raksandra Mendes dos Santos.

Os autores buscam analisar as influências de Vygotsky para a educação e apontam o valor das suas teorias para a psicologia em interface com a educação. Os autores dão destaque também para a “Teoria Sócio-Histórico-Cultural”, de Vygotsky, por reconhecerem que ele contribuiu significativamente para a análise das relações sociais e culturais a partir do desenvolvimento do psiquismo humano, afastando-se, assim, das concepções inatista e ambientalista. Norteados pelo referencial teórico vygotskyano, ressaltam os conceitos de pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem no plano educacional. Partem do pressuposto de que a educação traz possibilidades de humanizar e de promover agentes sociais na aquisição de conhecimentos, impulsionando para a transformação, construção e emancipação de saberes. Por isso, entendem que a instituição escola tem um papel fundamental no escopo social, cultural e dialético da teoria Sócio-Histórico-Cultural.

O quarto capítulo trata das *Dificuldades de aprendizagem: da concepção às causas*. Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto e Romilda Soares da Silva buscam explicar sobre os fatores que interferem no processo de formação dos sujeitos sociais e que fazem parte das dificuldades de aprendizagem, foco de inúmeras discussões no campo educacional contemporâneo. Dessa forma, destacam que a sociedade, a cultura, família, a falta de estímulo e até mesmo o sistema educacional podem ser apontados como os possíveis fatores geradores de dificuldades de aprendizagem. Para defender essa premissa, os autores apresentam um estudo apurado sobre os fatores causadores das dificuldades de aprendizagem e lançam mão das teses de especialistas no assunto.

No quinto capítulo a pesquisadora Lucinette Maria Ferreira Lima analisa como se dá o atendimento da criança ou do jovem diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola regular e com base em fundamentos da psicologia reflete sobre a educação inclusiva. Intitulado *O processo de inclusão escolar do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista)*, o capítulo versa sobre as possibilidades e limites dos alunos com transtorno no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e o papel dos professores no processo da educação inclusiva. Além disso, a autora pretende instigar educadores e terapeutas a buscar maiores informações e qualificações para lidarem com alunos com TEA. Existe uma necessidade cada vez mais crescente em nosso sistema de ensino de se promover um acompanhamento e orientações levando em consideração a singularidade de cada indivíduo como foco na inclusão social. Finaliza sua análise de forma maestral, à medida que alerta que é dever do Estado e da educação abranger, da melhor forma possível, o convívio social e uma aprendizagem de qualidade, sem agredir a subjetividade do aluno autista ou aluno neurotípico.

Intitulado de *O aluno com baixa visão: a importância do diagnóstico precoce e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, o sexto capítulo traz um estudo de Maria Eljacira Pereira Corrêa de Araújo e Maria de Lourdes de Sousa Andrade acerca da real situação do aluno com baixa visão nas escolas do Piauí. As autoras ponderam que o sistema de ensino brasileiro deveria contar com recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atender alunos que necessitam do AEE, assim como os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Entretanto, verifica-se que a política de inclusão social na escola não alcança todos os portadores de transtornos e deficiências e isso tem implicações negativas na aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, os que possuem baixa visão. Com base em uma pesquisa bibliográfica e dados empíricos, as autoras afirmam o quão importante é o diagnóstico precoce do aluno com baixa visão a fim de lhes dar a oportunidade de ter suas necessidades educacionais atendidas. Sustentam, também, que o aluno de baixa visão deve usufruir do direito de um Atendimento Educacional Especializado, voltado para o suprimento das suas reais necessidades. Entretanto, para além do diagnóstico, fazem-se necessários que a escola e os agentes do processo ensino-aprendizagem estejam capacitados para o Atendimento Educacional Especializado e dotados de práticas pedagógicas inclusivas.

O capítulo sete intitulado *Interlocuções da psicologia da educação sobre relação professor-aluno: contribuições à formação de professores*, a autora Carla Andréa Silva promove uma discussão em torno da relação professor-aluno, tendo em vista as transformações no campo da Psicologia da Educação e no cenário educacional contemporâneo. Destarte, assume lugar central o debate sobre a relação professor-aluno, abordada mediante algumas teorias psicológicas que conferem suporte à Psicologia da Educação e, conseqüentemente, à formação de professores. Ao resgatar alguns dos elementos que caracterizam a relação professor-aluno em sua complexidade e dinâmica, a autora propõe uma reflexão sobre determinadas condutas e práticas educacionais, ao tempo discorre sobre recursos para situações conflituosas pertinentes ao processo educativo.

No capítulo oito, Caio Veloso, Marta Rochelly Gondinho e Marília Gondinho fazem um convite a refletir sobre a urgência da formação continuada para os professores. Em *Formação continuada do professor de História: legislação e considerações importantes*, os autores discutem os principais aspectos históricos da formação continuada no Brasil analisando os seus avanços na contemporaneidade em duas seções que contemplam a formação continuada da década de 1960 ao século XXI e a evolução na formação do professor de história na atualidade. Uma análise crítica sobre a legislação brasileira e ensino de História que versa sobre a necessidade constante de

investimentos na busca do desenvolvimento profissional e humano.

O último capítulo, *Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores no Ensino Fundamental*, de Samara de Sousa Alves e Natália Dias da Rocha. Por meio do As autoras elucubram a formação continuada dos professores e o desenvolvimento profissional na prática educacional alfabetizadora. A análise aponta ainda a contribuição do gestor para a formação profissional e a prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem adotadas no âmbito escolar. Tendo como ponto de partida as informações coletadas na pesquisa de campo, as autoras ressaltam o contexto escolar dos professores alfabetizadores cada dia mais desafiador.

A presente coletânea *Psicologia da Educação: pensando o ensino de História e políticas educacionais*, sob diferentes perspectivas de análises, aponta o papel fundamental que a psicologia da educação tem no processo educativo brasileiro. Dessa forma, este livro foi elaborado no sentido de contribuir para um olhar mais reflexivo sobre a formação do professor, o ensino de História e as políticas educacionais no Brasil. Professores, alunos, gestores e instituições educacionais formam o conjunto “prático” que contribuem para o desenvolvimento e a transformação dos saberes-fazeres no campo da educação.

Os temas abordados pelos pesquisadores com formação na área da Psicologia, Pedagogia e História ampliam as discussões já existentes sobre a Psicologia da Educação, não apenas como um conteúdo específico de uma disciplina da graduação, mas como uma área do conhecimento capaz de formar sujeitos críticos sobre a prática pedagógica orientada pela relação interdisciplinar. Daí, resulta sua importância na (re)construção das identidades dos sujeitos sociais que fazem parte da educação dentro da escola e além dela. Avalia-se que o professor exerce papel importante no processo educativo junto não só ao aluno, mas, também, aos outros sujeitos do processo ensino-aprendizagem, proporcionando-lhes o conhecimento como arma indispensável no enfrentamento e na superação dos vários problemas sociais vivenciados em sala de aula e que sofrem influência da sociedade, da cultural, da política, da economia e da tecnologia a qual se encontra inserida. A abrangência e a profundidade com que foram tratados os temas é referência desta obra à medida que alcança diversos organismos sociais que reconheçam na educação uma prática inclusiva e instrumento social de transformação do indivíduo.

As organizadoras.

PSICOLOGIA, NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E EVIDÊNCIAS

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES¹
BRUNA BEZERRA MARQUES²

No presente capítulo, as autoras apresentam teorias que marcam a produção do conhecimento psicológico e que, comumente, são abordadas durante a formação docente nas disciplinas de Psicologia da Educação, na busca de favorecer uma melhor compreensão de aspectos envolvidos no aprender e no ensinar. Trazem, neste texto, um diferencial, ao acrescentarem evidências científicas da Neurociência, conhecimentos que mais recentemente têm feito parte das discussões sobre a aprendizagem.

Não houve a intenção de acessar todas as relações da Psicologia e da Neurociência com a área da Educação, mas houve, especialmente, o propósito de abordar as ideias principais de teorias que dizem respeito a importantes contribuições da Psicologia à formação docente, além de

¹ Psicóloga, neuropsicóloga e professora de Psicologia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Doutora e pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade São Francisco de São Paulo. Atua como professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí e, também, como professora em cursos de graduação e de pós-graduação em outras instituições de ensino. E-mail: mandreiamarques@yahoo.com.br

² Psicóloga, especialista em Neuropsicologia e em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Atua na área da Psicologia e da Neuropsicologia, nos contextos clínicos (especialmente em avaliação e em reabilitação neuropsicológicas), educacionais e organizacionais. E-mail: bruna_b_marques@hotmail.com

conhecimentos neurocientíficos que podem colaborar sobremaneira com tal formação e com a prática pedagógica.

Este capítulo está dividido em duas partes. Inicialmente, a parte 1 – “Psicologia e Educação” – apresenta ideias fundamentais dos movimentos do estruturalismo e do funcionalismo, bem como das teorias do behaviorismo e da psicanálise, com algumas de suas contribuições à Educação. Em seguida, a parte 2 – “Neurociência e Aprendizagem” – traz a explanação da organização cerebral, do funcionamento mental e do processo de aprendizagem na perspectiva da Neurociência.

1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

São várias as contribuições da Psicologia à Educação. Pretendemos, aqui, expor as primeiras abordagens teóricas da Psicologia – o estruturalismo e o funcionalismo –, as quais podem ser consideradas como propulsoras das inúmeras teorias psicológicas que existem na atualidade.

Também objetivamos tratar, nesta parte do capítulo, dos mais importantes pensamentos da Psicologia no século XX, discorrendo sobre alguns conceitos básicos do Behaviorismo e da Psicanálise. Dessas vertentes teóricas, também são focalizadas algumas contribuições reconhecidas à Educação.

1.1 ESTRUTURALISMO E FUNCIONALISMO

Em se tratando dos primórdios da Psicologia científica, o primeiro laboratório psicológico foi fundado por Wilhelm Wundt, em 1879, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, conferindo a essa área de estudo o estatuto de ciência plena.

Wundt acreditava que os psicólogos deveriam investigar os processos elementares da consciência (tal como a atenção), considerada a experiência imediata. Para isso, com seus seguidores, ele criou um método denominado introspecção analítica, um tipo de auto-observação que foi utilizado em laboratório com observadores treinados para isso. Após determinada experiência de introspecção, os participantes do experimento relatavam suas percepções. Dessa forma, muitos padrões de sensação foram analisados em suas partes componentes (DAVIDOFF, 1983³).

Posteriormente, a “nova” Psicologia foi fundada nos Estados Unidos, em 1892, por Edward Titchener, que, ao retornar de Leipzig, encarregou-se

³ DAVIDOFF, L. L. *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

de dirigir um laboratório de experimental de Psicologia na Universidade de Cornell, trabalhando rigorosamente e conscientemente na tradição wundtiana e se tornando líder do movimento conhecido como **estruturalismo**.

Conforme a síntese de Davidoff (1983, p. 11),⁴

O estruturalismo sustentava as seguintes teses: (1) os psicólogos deveriam estudar a consciência humana, especialmente as experiências sensoriais; (2) deveriam servir-se de trabalhosos estudos introspectivos analíticos de laboratório e (3) deveriam analisar os processos mentais em seus elementos, descobrir suas combinações e conexões e localizar no sistema nervoso as estruturas a eles relacionadas.

O estruturalismo tinha algumas limitações, dentre elas o fato de o seu método, a introspeção analítica, excluir dos estudos as crianças e os fenômenos complexos como pensamento, linguagem, moralidade e anormalidade.

Outra influência marcante à Psicologia científica esta-dunidense foi de William James (1842-1910). Para ele, “A psicologia é a ciência da vida mental, tanto em seus fenômenos quanto em suas condições”. Esse psicólogo tratava de “fenômenos” porque considerava que o objeto de estudo da referida ciência é encontrado na experiência; e de “condições” porque acreditava que as circunstâncias imediatas da vida mental estão no corpo humano, principalmente no cérebro (HEIDBREder, 1981, p. 150).⁵

Na opinião de James, os fenômenos deveriam ser estudados no “fluxo da consciência”, a qual caracterizou como: pessoal (todo pensamento tende a ser parte de uma manifestação particular), algo que está sempre se modificando (nunca temos a mesma ideia ou o mesmo sentimento duas vezes), sensivelmente contínuo (evolui com o tempo) e seletivo (escolhemos uma ideia dentre outras). Dessa forma, James e seus seguidores se interessavam pelos processos mentais, especialmente pelo modo como funcionavam. Esse movimento da Psicologia recebeu o nome de **funcionalismo** e manteve como principais princípios:

(1) os psicólogos deveriam estudar o *funcionamento* dos processos mentais e muitos outros assuntos, inclusive o comportamento das crianças e animais simples, a anormalidade

⁴ DAVIDOFF, 1983, p. 11.

⁵ HEIDBREder, E. *Psicologias do século XX*. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

e as diferenças individuais entre as pessoas; (2) deveriam utilizar *introspecção informal* (auto-observação e autorrelato) e *métodos objetivos* (isto é, relativamente livres de deformações), tais como a experimentação, e (3) os conhecimentos psicológicos deveriam ser aplicados a coisas práticas, tais como educação, direito e negócios (DAVIDOFF, 1983, p. 12).⁶

Essas ideias iniciais da Psicologia científica, que formaram os movimentos do estruturalismo e do funcionalismo, foram perdendo força e dando forma à moderna Psicologia. Surgiram, então, outras perspectivas, dentre elas o behaviorismo e a Psicanálise, que são discutidas a seguir.

1.2 BEHAVIORISMO: DE WATSON E DE SKINNER

A fundação do movimento do comportamentalismo (ou behaviorismo) ocorreu oficialmente em 1913, tendo J. B. Watson como precursor do modelo que ficou conhecido por **behaviorismo clássico**. O mais importante behaviorista que sucedeu Watson foi B. F. Skinner, cuja linha teórica ficou conhecida por **behaviorismo radical**, em 1945, com a proposta da análise experimental do comportamento.

Na perspectiva clássica, o comportamento (*behavior*) passa a ser o objeto de estudo da Psicologia, em que os estudos dos fenômenos mentais são refutados por Watson, dando a essa ciência a consistência de possuir “[...] um objeto observável, mensurável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 45).⁷

Watson definiu os **comportamentos** como as modificações percebidas no organismo, eliciadas por estímulos provenientes do meio externo ou meio interno. Os comportamentos seriam, então, as **respostas** que o organismo emite diante de **estímulos**. Ou seja, eles foram considerados reflexos e compreendidos a partir da relação entre estímulo e resposta. Como se referem Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 46),⁸

O comportamento reflexo ou respondente é o que usualmente chamamos de “não voluntário” e inclui as respostas que são eliciadas (“produzidas”) por estímulos antecedentes do

⁶ DAVIDOFF, 1983, p. 12.

⁷ BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

⁸ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2011, p. 46.

ambiente. Como exemplo, podemos citar a contração das pupilas quando uma luz forte incide sobre os olhos, a salivação provocada por uma gota de limão colocada na ponta da língua, o arrepio da pele quando um ar frio nos atinge, as famosas “lágrimas de cebola” etc.

Skinner apresentou vários acréscimos ao behaviorismo clássico, introduzindo a ideia do condicionamento operante e fundando a perspectiva radical. Segundo o pensador, o homem adquire um repertório de comportamentos que é resultante de suas condições genéticas e ambientais e que engloba, além das ações físicas, os considerados processos mentais, como o pensar, o lembrar, o perceber, o prestar atenção, o abstrair (SKINNER, 1974).⁹

Para esse teórico, o ambiente é preponderante para o comportamento. Nunes e Silveira (2011, p. 37)¹⁰ afirmam: “Mesmo considerando a ação do indivíduo como fundamental na determinação do comportamento, esta ação, na teoria de Skinner, é controlada pelo ambiente externo, que poderá manter, extinguir ou efetuar modificações específicas num dado comportamento”.

Nessa perspectiva teórica, **comportamento** é qualquer resposta, física ou mental, do indivíduo ao ambiente e é de-terminado, de forma direta ou indireta, pelas suas consequências reforçadoras, as **contingências de reforço**. A partir dessa ideia, pode-se dizer que a probabilidade de determinado comportamento ocorrer depende, em grande medida, do tipo e da frequência do reforço em situações semelhantes do passado, sendo esse comportamento que se tornou mais ou menos frequente, em função do reforço ocorrido, chamado de **comportamento operante**.

Para Skinner, existem os **reforços primários**, que por si já possuem características reforçadoras. São exemplos as recompensas de importância biológica, como comida, água e contato sexual. De outra forma, os **reforços secundários** são aqueles que, associando-se aos primários, passam a atuar como recompensas, como, por exemplo, o dinheiro e o elogio.

Skinner definiu dois tipos de reforços, os positivos e os negativos, sendo ambos caracterizados por aumentar a probabilidade da frequência de determinado comportamento, condicionando-os. No **reforço positivo**, há a apresentação de estímulos recompensadores, os quais tendem a aumentar a possibilidade de o comportamento ocorrer novamente. Um exemplo é uma

⁹ SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

¹⁰ NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

nota considerada boa dada ao aluno que responde à atividade avaliativa conforme lhe foi solicitado. Nessa situação, a resposta adequada do aluno tende a se repetir devido à recompensa que recebeu.

Já no **reforço negativo**, também haverá a tendência da repetição do comportamento, mas com a retirada de um estímulo aversivo da situação. Como exemplo, podemos citar o caso hipotético de a retirada de um cheiro fétido (gerado por um ralo de pia) de uma biblioteca aumentar a probabilidade de um aluno estudar no ambiente. Nesse caso, o mau odor é o estímulo aversivo.

Os reforços podem ser apresentados ao indivíduo de acordo com diferentes **esquemas de reforçamento**: contínuo, em intervalo, em razão ou intermitente. No contínuo, o comportamento é reforçado toda vez que é emitido. No reforçamento em intervalo, o reforço pode ser apresentado em intervalo fixo (de tempo estabelecido) ou variável (sem o estabelecimento do tempo). No em razão, também pode ser fixo ou variável, sendo que o reforço depende do número de vezes que o comportamento ocorre: após um número fixo de ocorrência, no caso da razão fixa, e sem um número predeterminado de ocorrência do comportamento, no caso da razão variável. No que se refere ao reforçamento intermitente, o reforço é esporádico, não havendo tempo determinado para a apresentação dele após o comportamento.

De forma contrária aos esquemas de reforçamento, há casos em que a resposta deixa de ser reforçada, havendo, assim, a possibilidade da sua **extinção**, pois a retirada do reforço terá como consequência a diminuição de frequência da resposta ou fará com que a resposta deixe de ser emitida, extinguindo-se.

Outros conceitos importantes do behaviorismo radical são os processos de **discriminação** e de **generalização**. No primeiro, uma resposta se mantém na presença de determinado estímulo que é discriminado e sofre extinção na presença de outro estímulo. Já no segundo, há respostas parecidas aos estímulos percebidos como semelhantes.

Skinner diz que a **punição** é um tipo de consequência aversiva provocada pela apresentação de um estímulo aversivo (punição por apresentação) ou pela retirada de um reforço positivo (punição por retirada). Um exemplo de punição por apresentação é uma nota reprovativa dada a um aluno devido à sua resposta inadequada a uma atividade proposta. A resposta inadequada do estudante gerou uma consequência aversiva (reprovação), que poderá levá-lo a diminuir a frequência de emitir essa resposta inadequada. Na situação de o discente estar impedido de participar das atividades recreativas de que gosta, devido à não realização do exercício de classe, têm-se o exemplo da punição por retirada. Nesse caso, também a resposta inadequada gerou uma consequência negativa

(impedimento de fazer parte das ações de recreação das quais o sujeito gosta), o que tende a levar o aluno a diminuir a frequência dessa resposta inadequada, porém, agora, por causa da retirada de um reforço positivo.

A punição atua contrariamente a um reforço, pois leva à supressão temporária das respostas, mas não garante a extinção da motivação que as originou. Ela recebe críticas, também, porque pode gerar efeitos considerados negativos, como medo e raiva, além de mecanismos de esquiva (em que se evita o estímulo antes que ele ocorra) ou de fuga (em que não se evita o estímulo, mas se foge dele após iniciado).

1.2.1 CONTRIBUIÇÕES DO BEHAVIORISMO PARA A EDUCAÇÃO

Watson, fundador do behaviorismo clássico, considerava que os comportamentos são motivados por elementos externos, sendo a aprendizagem, assim, produzida a partir função desses elementos, ou seja, da forma como os estímulos externos são dispostos. Essa perspectiva foi questionada por opositores que a acusavam de ser uma explicação reducionista da ação humana ou uma concepção mecanicista da aprendizagem.

O behaviorismo radical trouxe maiores influências sobre a Educação, com ideias sobre o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Afirmando a preponderância do ambiente externo, a concepção behaviorista de Skinner dá ênfase ao intercâmbio entre o aluno e o meio educativo, bem como ao método e à eficácia do ensino como os principais elementos promotores da aprendizagem. Segundo a referida perspectiva, o ensino deve ser uma ação planejada, com objetivos e conteúdos estruturados.

Os estudos de Skinner trouxeram a aprendizagem como um processo de modelagem, que, tendo como base o condicionamento operante, necessita do aprendente e da sua ação, mas, também, das contingências de reforço, por meio das quais ele aprende e têm seus comportamentos modelados.

Assim, com as ideias behavioristas de Skinner, a educação passa a ser considerada um meio de condicionar respostas desejáveis. Então, uma crítica forte a essa abordagem diz respeito à sua ênfase no controle ambiental para a indução de mudanças comportamentais, o que pode, de alguma forma, deixar de lado a autonomia e a liberdade do aluno. Apesar das críticas, esses pensamentos behavioristas continuam influenciando práticas pedagógicas.

1.3 PSICANÁLISE

Sigmund Freud (1856-1939) foi o responsável pela criação da Psicanálise, a partir, principalmente, de dados de sua prática clínica em Medicina e de experiências pessoais. Ele entendeu os fenômenos psicológicos com base em uma teoria sobre a sexualidade e com ênfase no estudo dos processos psíquicos inconscientes. Nessa direção, a Psicanálise promoveu uma revolução no modo de pensar de uma época, em que a ênfase da ciência psicológica era predominantemente no estudo comportamental observável ou nos processos conscientes (NUNES; SILVEIRA, 2011).¹¹

Como teoria, a Psicanálise envolve um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento do aparelho psíquico. Freud expôs suas ideias sobre o funcionamento psíquico em dois momentos de sua obra, a partir de duas teorias, ou tópicas, apresentadas resumidamente neste texto. A primeira foi explanada em 1900, no livro “A interpretação dos sonhos”, em que há referência à existência de três instâncias psíquicas: consciente, pré-consciente e inconsciente (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).¹² Dessa forma, o psiquismo foi pensado dividido em três sistemas. A imagem de um *iceberg* (em português, bloco de gelo de grandes proporções) tem sido utilizada para explicar didaticamente as referidas instâncias psíquicas (Figura 1).

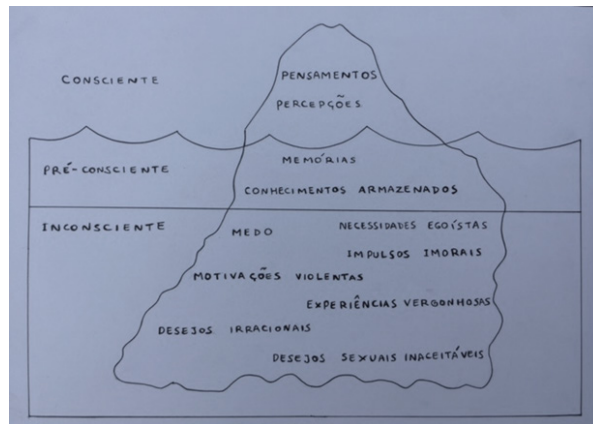


Figura 1. *Iceberg* representando a primeira tópica

O **consciente** recebe continuamente informações provenientes do exterior e do interior do indivíduo, havendo acesso livre a essas informações.

¹¹ NUNES; SILVEIRA, 2011.

¹² BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001.

Representa os pensamentos e as percepções a cada momento.

O **pré-consciente** é a instância psíquica que mantém informações que são acessíveis à consciência, ou seja, que não estão na consciência, mas que podem, a qualquer momento, vir a fazer parte dos pensamentos e das percepções conscientes. Refere-se, pois, às memórias e aos conhecimentos que foram armazenados.

O **inconsciente**, instância que armazena mais informações, guarda os conteúdos que não estão presentes no campo atual da consciência, devido a mecanismos psíquicos próprios, e seu acesso demanda esforço ou ocorre de forma indireta, como, por exemplo, por meio dos sonhos ou dos atos falhos. Nesse sistema, há um conjunto de informações consideradas pelo indivíduo como ideias ou representações insuportáveis, vergonhosas ou dolorosas e que englobam desejos irracionais ou sexuais inaceitáveis, impulsos imorais, experiências vergonhosas, motivações violentas, necessidades egoístas e medos.

Em meados de 1920, Freud remodelou sua teoria e introduziu os conceitos de id, de ego e de superego, constituindo a segunda tópica do aparelho psíquico (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001)¹³, representada na Figura 2.

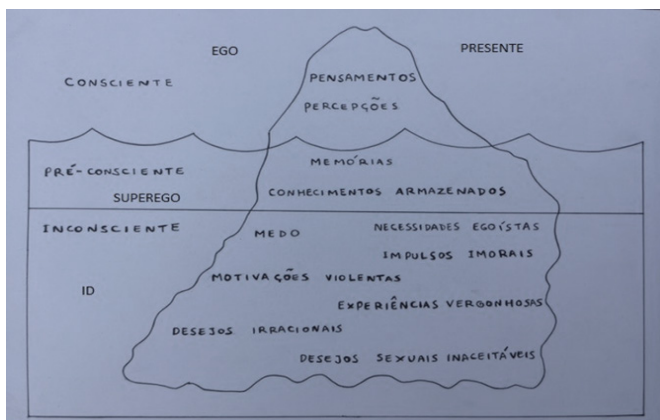


Figura 2. *Iceberg* representando a segunda tópica

O **id** é considerado o reservatório da energia psíquica, regido pelo princípio do prazer e impulsionado pela busca de satisfação. Está relacionado às características atribuídas ao in-consciente na primeira tópica e, dessa forma, é menos acessível ao indivíduo.

O **ego** está conectado ao sistema perceptivo, recebendo grande

¹³ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001.

influência do mundo externo. Está relacionado ao consciente na primeira tópica. Porém, simultaneamente ao consciente, é influenciado pelo id com suas forças inconscientes. Isso explicaria por que as reações, as atitudes e os comportamentos, muitas vezes, não coincidem com a ideia consciente do indivíduo, havendo uma intencionalidade inconsciente e um sentido não compreendido. O ego também é influenciado pelo superego e considera as exigências da realidade.

O **superego** funciona como a instância crítica. Resulta da internalização das normas e dos valores recebidos da família e do meio social em que o indivíduo está inserido. Refere-se, portanto, às exigências sociais. O superego tenta controlar os conteúdos provenientes do id e que não são aceitáveis no plano da consciência.

Freud compreendeu a sexualidade em uma lógica das relações intersubjetivas, e que está presente nos mais distintos acontecimentos da vida do indivíduo, de que que o teórico difere a sexualidade infantil por afirmar que, na criança, ela diz respeito às experiências de prazer gerado no próprio corpo. A energia das pulsões sexuais, chamada de libido, vai se organizando em cada momento específico do desenvolvimento e se direciona a uma parte do corpo, definida como zona erógena, gerando a sensação de prazer (NUNES; SILVEIRA, 2011).¹⁴

As **fases do desenvolvimento infantil** foram denomina-das de **oral**, **anal** e **fálica**. Nunes e Silveira (2011)¹⁵ apresentaram uma síntese dessas partes do desenvolvimento psicosexual, abordando suas características centrais, repro-duzidas no Quadro 1.

Para Freud, em cada um desses períodos há o atendimento às exigências de prazer geradas no corpo e, com o advento da puberdade, após um período que denominou de **latência**, irá ocorrer a diferenciação da sexualidade adulta se dirigindo ao ato sexual e reprodutivo, período denominado de **genital**. Na fase de latência, posterior à fase fálica, aproximadamente após os cinco anos de idade, ocorre o deslocamento da energia libidinal para atividades de caráter não sexual, como as acadêmicas, artísticas e esportivas. As fases do desenvolvimento psicosexual segundo Freud estão representadas na Figura 3, com as idades aproximadas em que ocorrem.

¹⁴ NUNES; SILVEIRA, 2011.

¹⁵ NUNES; SILVEIRA, 2011.

Quadro 1. Fases anal, oral e fálica

Fase oral	<p>O prazer está ligado à ingestão de alimentos e à excitação da mucosa dos lábios e da boca. A saciação da fome produz prazer, sensação de conforto, vivenciada em outras situações, como no contato do dedo à boca ou com a chupeta ou o lençol no lábio, por exemplo.</p> <p>A criança está submetida a um movimento de forças que emanam de um corpo (que não necessita apenas de suprimento alimentar para sobreviver) e aos cuidados de quem realize a função materna. Esse jogo intersubjetivo pode trazer prazer, mas, também, frustração, já que a presença do “cuidador”, de outro com o qual a criança conviva, não é garantida o tempo todo.</p>
Fase anal	<p>A mucosa anal e o intestino são as zonas principais de produção de prazer. As excrescências assumem um valor simbólico de dar e de receber, estando ligadas à expulsão e à retenção. Existe alternância de lugar em relação à ação da criança no mundo e, conseqüentemente, na ligação com seus pais, que são as posições passiva e ativa. A passividade é manifestada quando a criança põe em ação a mucosa do intestino e a atividade é produzida por meio da musculatura do corpo.</p> <p>Surgem demandas externas em relação a determinadas regras sociais, como a aprendizagem do uso do <i>toilet</i>, com a exigência de que o sujeito controle gradativamente seus esfíncteres e, ainda, comece a aceitar determinados limites que são inevitáveis no convívio social, os quais, anteriormente, não lhe eram postos.</p>
Fase fálica	<p>Na terceira forma de organização da libido, a fálica, a criança começa a apresentar interesse na manipulação dos genitais, o que funciona como forma de descarga sexual, de obtenção de prazer. Inicia-se um processo de curiosidade em relação ao próprio corpo e ao do outro.</p> <p>Nesse momento, o sujeito considera a existência apenas de um genital, o masculino, que está presente na representação do falo, percebendo o corpo como completo, como se “nada faltasse”, e negando, assim, a diferença sexual anatômica. Esse período é marcado pela vivência de fantasias (inconscientes) infantis em um conjunto de relações intersubjetivas entre criança pais, denominado de Complexo de Édipo.</p>

Desenvolvimento Psicosssexual: estágios

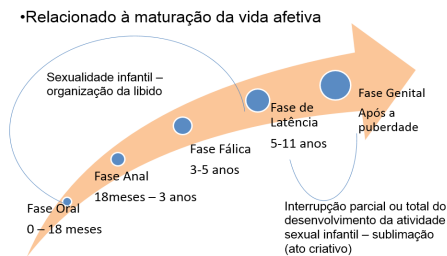


Figura 3. Fases do desenvolvimento com idades

Relacionados ao ego e ao inconsciente, Freud explicou os mecanismos que o indivíduo pode usar para evitar o desprazer deformando ou suprimindo a realidade. São dispositivos mentais protetores contra o sofrimento, a ansiedade e a angústia. Esses são processos que ocorrem independentemente da vontade e que foram chamados de **mecanismos de defesa** do ego. No Quadro 2, os mecanismos de repressão, de negação, de racionalização, de projeção, de regressão, de sublimação e de formação reativa são apresentados com uma breve explicação de como funcionam.

Existem outros mecanismos de defesa do ego, além dos relacionados acima, como: deslocamento, identificação e compensação. Todas essas ferramentas não são escolhas voluntárias e ocorrem sem que o indivíduo tenha consciência que está utilizando a defesa.

Quadro 2. Mecanismos de defesa do ego

Repressão	Considerado o principal mecanismo, pois origina as demais defesas. Atua com a resistência, força psíquica que se opõe a tornar consciente, a revelar um pensamento.
Negação	Alteração da realidade triste ou desagradável. Com esse mecanismo, o indivíduo não consegue perceber adequadamente a realidade.
Racionalização	Com essa ferramenta de defesa, há uma explicação lógica, consistente ou eticamente aceitável para uma realidade que causa desprazer.
Projeção	O indivíduo projeta algo de si no mundo externo, como no outro, e não percebe aquilo que foi projetado como algo seu que é indesejável.
Regressão	O funcionamento psíquico do indivíduo passa a atuar como em um estágio anterior do seu desenvolvimento.
Sublimação	A energia é canalizada para atividades socialmente aceitas, como, por exemplo, os estudos.
Formação reativa	O indivíduo afasta o desejo que vai a determinada direção e, para isso, adota uma atitude oposta a esse desejo. Proporciona à vida mental o oposto da realidade.

1.3.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

A Psicanálise é uma teoria importante para a compreensão de fenômenos relevantes da sociedade. Tem fornecido grandes contribuições à Educação, como em relação aos fatores envolvidos na aprendizagem, pois proporciona uma reflexão sobre a subjetividade no processo de aprender.

Conforme esclarecem Nunes e Silveira (2011),¹⁶ para Freud, a educação deveria ser menos repressora, em que o ato de educar implicasse a realidade do desejo. Assim, tornam-se relevantes a subjetividade do aprendiz, o papel do professor e a relação entre ambos, elemento que, para a Psicanálise, é crucial para que a aprendizagem se efetive. A esse respeito, as autoras afirmam:

A aprendizagem ocorre graças ao desejo de aprender, que se constitui numa relação com o outro. Há sentimentos direcionados ao professor pelo aluno em que figuram também desejos não

¹⁶ NUNES; SILVEIRA, 2011.

conscientes. Nesta relação, podem surgir sentimentos que favorecem o processo de aprendizagem ou que são contrários ao mesmo (p. 65).¹⁷

No período que Freud denominou de latência, as crianças se sentem atraídas por atividades físicas e intelectuais, promotoras das mais variadas formas de aprendizagem. É quando brincadeiras e esportes podem ser utilizadas com engajamento de alunos para a consecução dos objetivos de ensino. Isso ocorre devido ao processo de sublimação, cuja origem é sexual, mas a concentração da energia é em outro campo.

Outras ideias da Psicanálise sobre o funcionamento psíquico podem ser buscadas para ampliar a compreensão do contexto da aprendizagem, tais como:

– As três instâncias psíquicas – consciente, inconsciente e pré-consciente – estão relacionadas ao processo de aprendizagem. O consciente permite que ocorram as percepções e os pensamentos, bases para o aprender. No pré-consciente, localizam-se os conhecimentos aprendidos e que poderão ser acessados com facilidade. São inconscientes os mecanismos de defesa, bastante presentes nos contextos de aprendizagem.

– Id, ego e superego funcionam influenciando os contextos educativos. Os conhecimentos sobre essas instâncias podem ser utilizados por pais e por professores para que entendam muitos comportamentos dos alunos. Podemos citar, por exemplo, a situação de um estudante que, comumente, é dedicado às atividades escolares e que, em determinado dia, falta à prova para acompanhar colegas em uma aventura. A referida situação de decisão do ego (faltar à prova e acompanhar os colegas) pode ser compreendida a partir da ideia do id como a instância que busca a satisfação (nesse contexto, representada pela aventura) e que, mesmo diante das exigências do superego (regras familiares e escolares), pode optar por cedê-las e seguir em busca de seu foco relacionado ao prazer.

Não tivemos a intenção de esgotar a explanação de todos os conhecimentos e de todas as contribuições da Psicanálise para a Educação, mas, desses, explicar os que, para nós, autoras deste capítulo, são essenciais aos saberes disciplinares docentes.

2 NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A produção da escrita desta segunda parte do capítulo partiu

¹⁷ NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 65.

da necessidade de reunir algumas evidências científicas advindas das intercessões da Neurociência com a Educação, especialmente no que se refere à aprendizagem. É escassa a literatura na área da Educação que aborde as contribuições neurocientíficas para os processos educativos, principalmente aquelas que possam colaborar com a formação e a prática de professores, dos diversos níveis de ensino e dos variados ambientes educativos.

Reconhecidamente, são várias as vertentes teóricas que se propõem a explicar os processos de aprendizagem, como as tendências behaviorista e psicanalítica, anteriormente tratadas, e outras, como a humanista, a construtivista e a histórico-cultural. Essas teorias, geralmente, são contempladas em textos científicos da área da Educação ou em disciplinas acadêmicas voltadas à formação de professores, como a de Psicologia da Educação.

Somando-se a esses conhecimentos, temos os que se inserem na área da Neurociência e que também trazem evidências relativas à aprendizagem. A citada área permite compreender o trabalho do cérebro durante a aprendizagem e pode ser mais um caminho para conhecer o aprendiz. Apesar disso, nem sempre os conhecimentos neurocientíficos estão sendo integrados aos saberes disciplinares na formação docente.

Com base nesse ponto de vista, passamos à explanação de ideias fundamentais da Neurociência e de algumas relações entre os conhecimentos dessa área e aspectos envolvidos na aprendizagem.

2.1 ORGANIZAÇÃO ENCEFÁLICA E PROCESSOS MENTAIS: BASES PARA A APRENDIZAGEM

O conhecimento da organização encefálica e do processamento mental é de suma importância para os envolvidos com a educação, pois, dentre outras contribuições, possibilita ao docente adequar os procedimentos de ensino de forma a facilitar a aprendizagem dos educandos. Dessa forma, para uma melhor compreensão do processamento mental envolvido na aprendizagem, serão abordados, inicialmente, alguns princípios que regulam a organização das funções encefálicas. Em seguida, serão descritas as funções mentais consideradas importantes no aprender.

Dentre os ideias reguladores do funcionamento mental, o **princípio da especialização lateral** do cérebro, representada pelos hemisférios, explica que o lado esquerdo opera no modo verbal e o direito, em uma forma não verbal (TRANEL, 2006¹⁸). Nos primeiros anos de vida, cada hemisfério

¹⁸ TRANEL, D. Neuroanatomia funcional: correlatos neuropsicológicos de

cerebral adquire vantagem em relação ao outro, para diferentes funções especializadas. Assim, o hemisfério esquerdo, da maioria das pessoas, torna-se dominante para a linguagem, a fala e o processamento analítico, enquanto o hemisfério direito domina as emoções, as habilidades musicais, as metáforas e o humor (BHATNAGAR, 2004)¹⁹. A especialização lateral cerebral explica, também, quem é destro ou canhoto, com o hemisfério dominante comandando a mão com maior habilidade.

Já o **princípio da especialização longitudinal** do cé-rebro distingue as regiões posteriores, dedicadas à sensação e à percepção, e as anteriores, que englobam sistemas especializados na execução de comportamentos (THANEL, 2006).²⁰ Essa diferenciação se inicia no primeiro ano de vida e se intensifica entre seis e oito anos de idade, continuando até o final da adolescência e o início da idade adulta (LEÓN *et al.*, 2013)²¹, quando se acredita que as funções executivas, necessárias para o desempenho de tarefas mais complexas, estão presentes em sua plenitude. Os sistemas de execução são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas, dentre eles, no âmbito educacional (escola ou faculdade), os aritméticos.

A exclusividade do encéfalo humano se deve às funções mentais superiores, relacionadas ao **princípio da organização hierárquica** do sistema nervoso central. A complexidade do processamento mental aumenta à medida que o nível dele passa a ser de localização mais cefálica. O córtex, camada do segmento do sistema nervoso central mais alto, é dividido em áreas motoras primárias, áreas sensoriais primárias e áreas de associação e tem conexões com centros subcorticais, como os gânglios da base e outras estruturas profundas do encéfalo (BHATNAGAR, 2004).²² Dessa forma, o córtex cerebral é responsável pela integração sensitivo-motora complexa e pelas funções mentais superiores, relacionadas às capacidades cognitivas e comportamentais.

Além disso, há o **princípio da interconexão** no encéfalo, que permite a compreensão da interação constante, em cada hemisfério e entre os dois

lesões corticais e subcorticais. In: YUDOFISKY, S. C. *et al.* *Neuropsiquiatria e neurociências na prática clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

¹⁹ BHATNAGAR, S. C. *Neurociência para o estudo dos distúrbios da comunicação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 2004.

²⁰ THANEL, 2006.

²¹ LEÓN, C. B. R. *et al.* "Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade". *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, vol. 30, nº 92, p. 113-120, 2013.

²² BHATNAGAR, 2004.

lados (BHATNAGAR, 2004).²³ Nessa perspectiva, os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos que ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em concerto (LURIA, 1981)²⁴. Funções mais elementares podem ser localizadas, mas os processos mentais, geralmente, envolvem sistemas que atuam em conjunto, embora se situem, frequentemente, em áreas cerebrais distantes uma da outra (FUENTES *et al.*, 2008).²⁵ A aprendizagem integra estruturas cerebrais diversas e o funcionamento de várias áreas dos dois hemisférios cerebrais.

Com base no exposto, podemos entender que há uma integração de funções mentais e o envolvimento de várias regiões cerebrais na aprendizagem. Todavia, no que se refere às funções específicas importantes nesse processo, tem se dado ênfase especial às seguintes, descritas a seguir: atenção, memória, funções executivas, linguagem, funções visuo-perceptivas e inteligência.

A **atenção** é considerada um fenômeno que envolve a seleção dos estímulos ambientais, de acordo com os objetivos pretendidos, e que compartilha limites com habilidades perceptivas, memória, afeto e níveis de consciência (COU-TINHO; MATTOS; ABREU, 2010).²⁶ A atenção seletiva se refere à capacidade de emitir respostas a um estímulo específico, desconsiderando outros não relevantes. Já a atenção sustentada diz respeito à capacidade de manter o foco em um estímulo por um determinado período de tempo. A atenção alternada, por sua vez, refere-se à capacidade de substituir um estímulo que é foco por outro, alternando o alvo atencional entre tarefas. Por fim, a atenção dividida é compreendida como a capacidade de dividir a atenção entre vários estímulos ao mesmo tempo em duas ou mais tarefas independentes. A atenção dividida se diferencia da alternada por impor o tratamento simultâneo de várias informações (SEABRA; DIAS, 2010).²⁷

“O cérebro não tem necessidade nem capacidade de processar todas as informações que chegam a ele” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 49).²⁸ É

²³ BHATNAGAR, 2004.

²⁴ LURIA, A. R. *Fundamentos da neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.

²⁵ FUENTES, D. *et al. Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

²⁶ COUTINHO, G.; MATTOS, P.; ABREU, N. Atenção. In: MALLOY-DINIZ, L. F. (org.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 86-93.

²⁷ SEABRA, A. G.; DIAS, M. N. “Habilidades atencionais: estudo de validade de Instrumentos em estudantes do ensino fundamental II”. *Avaliação Psicológica*, Campinas, vol. 9, nº 2, p. 187-198, 2010.

²⁸ COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o*

a atenção que possibilita ao indivíduo a filtragem e o processamento das informações relevantes e, conseqüentemente, as respostas eficazes a elas, o que é de extrema importância em ambientes formais, como o escolar. Desde os anos iniciais na escola, a criança é colocada diante de demandas que exigem o funcionamento da atenção, como no caso prático de ser solicitada a escolher bolas de cores ou de tamanhos iguais. Ao longo do período colegial, as exigências por atenção são aumentadas e impactam, significativamente, tanto no aprendizado como no desempenho acadêmico e no comportamento em sala de aula.

Considerando um desenvolvimento saudável, aproximadamente, a partir dos seis anos, a criança já é capaz de ignorar a maioria dos distraidores, e, com o aumento da idade, a capacidade de atenção fica bem maior. Todavia, é aconselhável que o ambiente de estudo seja em locais com poucos estímulos que possam distrair. A distração é uma das queixas escolares frequentes direcionadas aos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. Chegando a um nível patológico, há ocorrência de alunos que recebem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014),²⁹ é representado por um padrão persistente de desatenção combinada ou não com imperatividade-impulsividade – esse diagnóstico deve ser realizado por profissional habilitado para isso.

Outra função mental preponderante para a efetividade da aprendizagem é a **memória**, compreendida como envolvendo a codificação, a armazenagem e a recuperação de informações recebidas pelos órgãos dos sentidos. Na codificação, há o processamento da informação que será armazenada; na armazenagem, ocorre o processo de fortalecimento das representações enquanto estão sendo registradas; e, na recuperação, acontece o processo de lembrança do dado anteriormente armazenado (ABREU; MATTOS, 2010).³⁰

Segundo Gil (2005),³¹ as competências mnésicas podem ser classificadas sob dois eixos: do tempo ou do domínio em que a memória atua. No primeiro, a memória sensorial mantém de forma breve as informações sensoriais captadas do ambiente. A memória de curto prazo engloba a análise da informação sensorial nas áreas cerebrais específicas

cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

²⁹ APA. Associação Psiquiátrica Americana. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

³⁰ ABREU, N.; MATTOS, P. Memória. In: MALLOY-DINIZ, L. F. (Org.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 76-85.

³¹ Gil, R. *Neuropsicologia*. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2005.

e a reprodução imediata, tendo a capacidade limitada e um tempo de permanência breve, em torno de um a dois minutos. Já a de longo prazo permite a conservação durável das informações e a aprendizagem, variáveis tidas em função da importância para o indivíduo e da repetição.

Em relação ao domínio em que atua, o autor ressalta que a memória pode ser semântica (relacionada às informações cuja evocação não tem relação com a história pessoal do indivíduo), episódica (envolvendo fatos do contexto pessoal, familiar ou social do sujeito), declarativa (englobando a memória episódica e a semântica, as quais são conscientemente expressas) e não declarativa (executada sem referência explícita às experiências anteriores).

A memória de trabalho ou operacional é transitória e faz a conexão entre as informações novas e aquelas já aprendidas. No contexto escolar, dentre outras habilidades, está relacionada à leitura e a ações matemáticas, pois, para o desempenho dessas tarefas, são solicitados conhecimentos prévios, como o reconhecimento das letras, dos sons, dos números, dentre outros aspectos.

A memória, pois, é primordial para a consolidação e a utilização do que foi aprendido, habilidade fundamental para o bom desempenho do indivíduo, sobretudo no contexto acadêmico. O descanso e o sono têm sido apontados como benéficos à manutenção do funcionamento saudável dessa função mental. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 74³²), “A consolidação da aprendizagem se faz durante o sono e depende do hipocampo. Nela se constroem conexões entre diferentes áreas do córtex cerebral que armazenam a informação”. Por outro lado, prejuízos na memória podem ser a causa de dificuldades de aprender.

Atenção e memória têm papel essencial na aquisição de novas habilidades, ou seja, na aprendizagem, mas não são funções suficientes para que esta ocorra. Com essas duas funções entre seus componentes, temos as **funções executivas**. Estas consistem em processos cognitivos que, de forma integrada, permitem ao indivíduo resolver problemas imediatos, de médio ou de longo prazo, direcionar comportamentos e metas, avaliar a eficiência e a adequação de comportamentos e abandonar estratégias ineficazes. As funções executivas são representadas como a integração de diversos processos cognitivos, tais como planejamento, controle inibitório, tomada de decisões, flexibilidade cognitiva, memória operacional, atenção, categorização, fluência, criatividade e tomada de decisão (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010).³³

³² COSENZA; GUERRA, 2011, p. 74.

³³ MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* Exame das funções executivas. In: _____. (Org.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 94-113.

Para tarefas do cotidiano, como organizar a mochila ou amarrar o cadarço, ou para práticas acadêmicas mais específicas, como realizar leituras e cálculos, há a presença do funcionamento executivo, que engloba uma série de atividades mentais para a execução da atividade em questão. O desenvolvimento das funções executivas impacta diretamente e positivamente na aprendizagem dos alunos, além de contribuir para o bom desempenho acadêmico. Assim, é importante que o ensino objetivo, também, impulsionar o desenvolvimento dessas habilidades:

É importante impulsionar o desenvolvimento das funções executivas por meio do ensino de estratégias que o favoreçam. Elas devem estar voltadas para que os estudantes aprendam a planejar suas atividades, sendo capazes de estabelecer metas dentro de uma perspectiva temporal. Pretende-se que eles saibam não só buscar a informação utilizando os recursos existentes, mas que saibam, também, identificar as questões relevantes, fazendo inferências e generalizações. Devem ser capazes de identificar erros, a discrepância e a ausência de lógica, estando aptos a identificar e corrigir os próprios lapsos nas diversas matérias acadêmicas.³⁴

Porém, raramente o ambiente educativo, acadêmico ou familiar é organizado com a intenção de propulsão das funções executivas. A ausência dessa organização do ambiente, possivelmente, reduz conhecimentos ou comportamentos que poderiam impactar positivamente o desempenho acadêmico e, de uma forma mais geral, o mundo em que vivemos. Nessa dimensão, podemos inferir que, com a presença de um ambiente executivo, haveria a prevalência do planejamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações que almejem o bem-estar e a felicidade, com a inibição de erros e de comportamentos que prejudiquem ao próprio sujeito, aos outros e ao meio em que ele vive.

Outra função mental específica relacionada à aprendizagem é a **linguagem**, que se expressa na fala e na escrita e que é instrumento da comunicação humana e veículo do pensamento. Ela é organizada sob dois polos: o receptivo, que comporta a audição, a compreensão da linguagem falada, a visão e o entendimento da linguagem escrita; e o polo expressivo, que comporta a fonação, a articulação verbal e a escrita. As funções linguísticas são organizadas em um hemisfério dominante, que, na maioria das vezes, é o esquerdo. No não dominante, são desenvolvidas algumas

³⁴ COSENZA; GUERRA, 2011, p. 98.

capacidades linguísticas mais elementares (GIL, 2005).³⁵

Todos os tipos de linguagem são essenciais à comunicação e à aprendizagem, incluindo a linguagem oral, a escrita e a de sinais. Desde a mais tenra idade do sujeito, há a aquisição da linguagem, principalmente a falada, o que está diretamente relacionado às interações familiares e sociais. Na atualidade, a comunicação têm tido uma grande influência por meio das mídias sócias, com a inscrição de novos sinais e de símbolos linguísticos e a diminuição do uso de outros.

Em relação às **funções visuo-perceptivas**, os processos visuais primários, os aperceptivos e os associativos são recursos cognitivos associados à identificação e ao reconhecimento de objetos. Os visuais primários incluem acuidade visual e discriminação de formas, de cores, de movimentos e de posições. Já os aperceptivos integram os processos visuais primários em estruturas perceptivas, possibilitando a entendimento da forma de um objeto. Quanto aos associativos, esses são responsáveis pela análise semântica do objeto, ou seja, pelo reconhecimento do seu significado (MIOTTO, 2010).³⁶

As funções visuo-perceptivas são bastante requisitadas durante os processos de aprendizagem nos ambientes educativos ou escolares. Alguma falha nessas habilidades, como existe em pessoas com deficiência visual, demanda que outras funções mentais sejam requeridas para o reconhecimento de objetos.

A **inteligência** tem sido descrita com base em funções intelectuais e, também, mediante fatores não intelectivos, estes ligados à personalidade, como a capacidade de adaptação social (FIGUEIREDO; VIDAL; NASCIMENTO, 2012).³⁷ Nessa perspectiva, há a visão de que a inteligência é tanto uma entidade global quanto um agregado de habilidades específicas (NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2011).³⁸ No final da década de 1990, McGrew

³⁵ GIL, 2005.

³⁶ MIOTTO, E. C. Neuropsicologia: conceitos fundamentais. In: _____; DE LUCIA, M. C. S.; SCAFF, M. (Org.). *Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

³⁷ FIGUEIREDO, V. L. M.; VIDAL, F. A. S.; NASCIMENTO, E. A quarta edição das escalas Wechsler de inteligência. In: BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; NASCIMENTO, E. (Org.). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 17-31.

³⁸ NASCIMENTO, E. do; FIGUEIREDO, V. L. M. de. A terceira edição das Escalas Wechsler de Inteligência. In: PRIMI, R. (Org.). *Temas em avaliação psicológica*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; Porto Alegre: IBAP – Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2011, p. 127-159.

e Flanagan (1998) propuseram a teoria de Cattell-Horn-Carroll (CHC) das habilidades cognitivas. Esse modelo consiste em uma visão multidimensional com 10 fatores ligados a áreas amplas do funcionamento cognitivo nos domínios da linguagem, do raciocínio, da memória, da percepção visual, da recepção auditiva, da produção de ideias, da velocidade cognitiva, do conhecimento e do rendimento acadêmico (PRIMI, 2002).³⁹

Essa teoria está sendo considerada pelos pesquisadores da área como uma das mais completas descrições da inteligência e possibilita uma visão mais ampliada de seu papel na aprendizagem, o que impacta sobremaneira nas estratégias utilizadas como estimulação cognitiva ou diante dos que possuem baixo nível de inteligência.

Todo esse conhecimento do funcionamento mental é base para a compreensão da aprendizagem escolar. No que concerne à alfabetização, por exemplo, evidências científicas demonstram que os marcos cognitivos do desenvolvimento que apontam à prontidão para a alfabetização têm como referência a idade de cinco anos, reconhecendo a aproximação para menos ou mais dessa idade, a depender da maturidade neurológica individual e da estimulação ambiental. Em torno dessa faixa etária, a criança já alcançou um nível melhor do desenvolvimento da atenção e da memória, já pronuncia corretamente sons e reconhece inúmeras palavras, mas ainda apresenta desenvolvimento limitado em determinadas habilidades, como a resolução de problemas.

É importante frisar que há o desenvolvimento gradual das funções mentais e que habilidades desenvolvidas em anos iniciais são fundamentais para a aquisição de conhecimentos nas fases seguintes do desenvolvimento.

2.2 NEUROPLASTICIDADE E APRENDIZAGEM

É incontestável a importância de saber sobre como ocorre a aprendizagem e o que pode favorecê-la para os envolvidos com a educação. Nessa direção, os conhecimentos neurocientíficos têm contribuído sobremaneira, especialmente os que se referem à neuroplasticidade, descritos, de forma breve, a seguir.

Quanto à estrutura orgânica e funcional do sistema nervoso, que evidencia a forma como as **informações** e a aprendizagem estão inscritas em um processo fisiológico, pontuamos que é esse sistema que coordena o organismo ao receber, analisar, produzir e transmitir informações.

³⁹ PRIMI, R. Avanços na concepção psicométrica da inteligência. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002, p. 77-86.

Respeitando-se a história singular de cada indivíduo e a organização do seu sistema nervoso desde o período de desenvolvimento embrionário, todos possuem vias que ligam o cérebro aos órgãos periféricos, tanto para receber informações advindas do meio como para enviar os comandos, que são as vias motoras e sensoriais.

Conforme a teoria cognitiva, o cérebro pode ser compreendido como um sistema computacional, em que os processos perceptivos são comparáveis à entrada de informações e em que a ação interna ou externa corresponde à saída do sistema. Todo o percurso entre a entrada e a saída desse sistema constitui a cognição, sendo possível a eficiência na codificação e no resgate de informações, na aprendizagem e no desempenho em atividades (HAASE *et al.*, 2008).⁴⁰

Toda informação é proveniente de um estímulo recebido pelo neurônio, célula do sistema nervoso. Temos, com o estímulo nervoso, o surgimento do impulso elétrico transportando a informação, que vai se propagando ao longo por todo o neurônio até o final do seu axônio, onde a informação passará de elétrica para química, pois, no espaço extracelular, até outra célula, será transportada por uma substância química chamada neurotransmissor. A célula que recebe a informação deverá executar uma ação. Dessa forma, tudo que uma pessoa faz ou deixa de fazer e tudo que ele aprende são resultados da constante e dinâmica organização das células e dos circuitos neuronais. Esse processo é chamado de **neuroplasticidade** (FERNANDES, 2017).⁴¹

Vale ressaltar que todo esse percurso é singular. Cada indivíduo tem um cérebro com bilhões de neurônios que estabelecem seus próprios circuitos. Relacionando com a aprendizagem, isso equivale a dizer que, no indivíduo, quando ele recebe as informações do ambiente, captadas pelos seus órgãos sensoriais e transferidas aos neurônios, elas serão analisadas e processadas de acordo com seu funcionamento próprio e considerando sua história e suas aprendizagens prévias. Portanto, as respostas às informações ou as soluções aos problemas serão produzidas de forma individual, e novas conexões neuronais serão formadas nesse cérebro particular. Dessa forma, a organização do sistema nervoso e a velocidade do processamento das informações influenciam os modos e os ritmos de aprendizagem. Assim é explicado por que cada pessoa aprende e responde

⁴⁰ HAASE, V. G. *et al.* "Um sistema nervoso conceitual para o diagnóstico neuropsicológico". *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, vol. 1, nº 2, p. 125-138, 2008.

⁴¹ FERNANDES, V. O. Neurobiologia do aprendizado: o que é e como potencializá-la. In: CHAVES, A. P. R. (Org.). *A neurobiologia do aprendizado*. Brasília: Alummus, 2017.

às demandas de uma forma e em um tempo diferente.

Mesmo presente em todas as etapas da vida, é na infância que a neuroplasticidade tem seu potencial máximo, especialmente até os seis anos de idade, período em que a criança está em pleno processo de desenvolvimento. Na infância, são reconhecidos aspectos (motores, da linguagem, sensoriais, cognitivos, afetivos e sociais) e momentos (idade cronológica) do desenvolvimento neuropsicomotor que devem ser considerados, no que se refere ao acompanhamento avaliativo longitudinal do desenvolvimento da criança e às intervenções em nível de habilitação ou reabilitação, para os sujeitos que apresentam atrasos ou comprometimentos neurológicos.

Contextualizando para a **aprendizagem na prática**, em sala de aula, é, pois, importante que os professores privilegiem estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento e otimizem as potencialidades dos alunos, respeitando suas singularidades. Sabemos que estímulos advindos do ambiente estimulam mudanças no funcionamento cerebral que são evidenciadas por alterações comportamentais. Dessa forma, temos a neuroplasticidade a favor do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é de extrema valia ter atenção aos riscos biológicos (desnutrição, infecções, lesões encefálicas, dentre ou-tros fatores) e sociais (como a violência) que possam compro-meter os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Sabe-se, por exemplo, que uma criança aprende melhor quando bem alimentada e que outra com uma lesão neurológica aprende de forma diferente.

É relevante, também, reconhecer e ajustar o planejamento e a prática pedagógica para os sujeitos que apresentam riscos ou atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor ou os que têm diagnósticos de doenças ou de deficiências neurológicas, para que possa ser estimulada a plasticidade cerebral e para que sejam atendidas as suas necessidades especiais. Nesses casos, a estimulação precoce, o uso da comunicação alternativa ou suplementar, a adaptação das atividades escolares e o trabalho multidisciplinar com outros profissionais da saúde (neurologistas, neuropsicólogos, dentre outros) podem contribuir para poten-cializar a aprendizagem.

Além disso, otimizar as oportunidades de aprendizagem deve ser também um aspecto que faça parte da rotina da família e de todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas, considerando que, além da variável genética, os estímulos ambientais influenciam no aprender. Dessa maneira, orientações sobre como o cérebro aprende e o que pode favorecer esse processo também podem auxiliar os pais e os cuidadores para que eles transformem o ambiente familiar e comunitário a favor do

desenvolvimento e da aprendizagem.

Além desses conhecimentos explanados, os estudos da Neurociência têm explicado muitos outros processos influentes na aprendizagem. Evidências neurocientíficas vêm apontando, por exemplo, a importância de organizar o tempo de aula, evitando o excesso de atividades, o qual, como consequência, gera o acúmulo de metabólicos e/ou a sonolência, atrapalhando a transmissão do impulso nervoso, necessário para o transporte das informações e para a aprendizagem. Como já referido, também há evidências da importância do sono na memorização e no aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável a presença e a importância da Psicologia para a compreensão do indivíduo que aprende e do processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo pontuou ideias dos primórdios da ciência psicológica, o estruturalismo e o funcionalismo, e, com mais ênfase, realçou conceitos das duas primeiras forças da Psicologia do século XX, o behaviorismo e a Psicanálise, que continuam presentes dentre os saberes da formação docente e que, sem dúvida, colaboram com os envolvidos com a educação, especialmente com a compreensão da aprendizagem e de seus influentes.

A partir do exposto acerca das relações entre Neurociência e Educação, fica clara a preponderância da maturação neurológica, do pleno funcionamento mental, da neuroplasticidade e da integração das diversas funções mentais específicas na aprendizagem. No entanto, também são de extrema relevância os estímulos provenientes dos contextos educativos organizados com a intenção de favorecer esses processos, em especial os que resultam das ações dos professores.

Há de se considerar que, no percurso de aprendizagem, as funções do sistema nervoso são também integradas às funções psicodinâmicas, representadas pelo controle e pelo ajustamento psicoemocional. A motivação, o humor e outros aspectos afetivo-emocionais, quando inseridos na dinâmica de sala de aula, nas relações interpessoais e no comportamento de estudo, são de muita influência nas funções mentais básicas envolvidas no aprender, como é o caso da atenção, mas, também, no quanto haverá de participação e de engajamento do aluno no ensino-aprendizagem em que está envolvido.

Por fim, afirmamos que não há por nossa parte, as autoras, a crença de que a Neurociência consegue responder a todas as necessidades educacionais, mas entendemos que essa área oferece mais um caminho no alcance desse objetivo. Ademais, os conhecimentos apresentados neste

texto são acompanhados do alerta de que a Neurociência é um campo do saber em contínua e rápida expansão, exigindo, portanto, atualização constante dos saberes por parte daqueles que buscam um fazer pedagógico alicerçado por evidências neurocientíficas.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB AS PERSPECTIVAS DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY

MARIA DOS REMÉDIOS MENDES CHAVES BARRETO¹
LEILA MARIA ALMEIDA ROCHA²

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização contemporânea tem sido alvo de muitos debates, pois, apesar de reconhecida como um direito constituído e das muitas medidas que vêm sendo tomadas para garanti-la, avalia-se que o modelo educacional vigente não tem gerado mudanças de conduta efetivas para a constituição de uma cidadania responsável, solidária e empenhada com o próprio futuro e com o país.

O objetivo da educação, considerada em sua função pedagógica, prima pelo auxílio no desenvolvimento integral das potencialidades da criança, no que diz respeito aos aspectos físico, intelectual, psicológico, afetivo, motor, artístico e social.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

¹ Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar. Neuropsicopedagoga, Especialista em Saúde Mental, Ed. Especial docente do ensino superior – Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

² Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Psicologia Clínica, Especialista em Gestão de Pessoas, Especialista em Neuropsicologia. E-mail: leilapsi_11@hotmail.com

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 2).³

A criação da Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma (com novos objetivos e englobando crianças entre 0 e 6 anos) o reconhecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança, como estabelecido no Artigo 208, em seu Inciso IV da Constituição Federal de 1988.

A LDB (1996), em seu Artigo 29, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Vectore (2003⁴) ressalta a importância do lúdico no contexto do desenvolvimento humano, haja vista que, atualmente, o tempo e o espaço do brincar têm sido diminuídos substancialmente no contexto social, originando consequências calamitosas para o desenvolvimento da criança, tais como o isolamento e a falta de solidariedade. Tais fatores sinalizam uma diminuição acentuada da dimensão humana, e, por conta disso, tem crescido substancialmente a consciência da relevância de cuidados educacionais e de bem-estar da criança, antes dos sete anos. Ainda segundo a autora, as relevantes contribuições sobre o brincar e as suas revelações para o apropriado desenvolvimento e a adequada aprendizagem na infância têm mobilizado esforços e produzido uma vasta bibliografia quanto à pertinência de seu emprego em diversas conjunturas educacionais.

Por meio das atividades lúdicas na Educação Infantil, o educando aprende, de forma interativa e em conjunto com todas as disciplinas, a explorar e a meditar sobre a cultura e a realidade nas quais está inserido, incorporando e questionando regras e relacionando ideias, lugares e situações. Para que a aprendizagem seja significativa, é indispensável que o educando entenda a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

³ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei n. 9394,20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

⁴ VECTORE, C. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Psicologia USP**, v. 3, n. 14, p. 105-131, 2003.

Abrincadeira criada para as crianças a zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 35).⁵

2 JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

As expressões **jogo**, **brinquedo** e **brincadeira** têm, em sua denominação e em seu entendimento, alguns aspectos a serem considerados, como o fato de poderem assumir diferentes significados ao longo dos tempos, de serem empregadas como sinônimos (neste caso, com um alto coeficiente subjetivo).

Jogo = Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: “jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra”.
Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança.
Brincadeira = ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro. (LAROUSSE, 1982, p. 191⁶).

As acepções demonstradas afirmam, por meio da terminologia contemporânea, uma intensa diferença entre jogo e brinquedo e entre brincadeira e brinquedo. Todavia, tanto o jogo como a brincadeira são sinônimos de **divertimento**.

Huizinga (1990),⁷ após estudar o jogo em diferentes culturas e línguas, propôs uma definição para ele que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida com limites de tempo e de espaço, em que regras são seguidas, sendo capaz de induzir expressões dos mais diversos

⁵ VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

⁶ LAROUSSE, K. **Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

⁷ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

sentimentos (tensão, alegria etc.) e sendo um indicativo de diferenciação com relação à vida cotidiana.

Entendemos que ele pode funcionar como fato social (no sentido de estar sujeito às atribuições que cada sociedade, dependendo do lugar e da época, pode lhe imputar), como um sistema de regras (quando alguém joga, está executando as regras do jogo e desenvolvendo uma atividade lúdica) e, ainda, como sendo, em sentido restrito, um objeto (damas, dominó etc.).

Diferentemente do jogo, o brinquedo não é regido por um sistema de regras que defina seu uso, o que lhe confere uma propriedade de maior amplitude quanto à sua utilização e o que supõe uma relação mais íntima com a criança. Ele tem o predicado de facilitar a prática da atividade lúdica, porque permite que se possam simular as mais diversas situações (KISHIMOTO, 1994;⁸ BERTOLDO; RUSCHEL, 2000).⁹

O brinquedo é o objeto usado como suporte para a brincadeira, tendo relação pessoal com o nível de desenvolvimento de quem o maneja, pois aceita a insuficiência de regras quanto à sua manipulação durante as brincadeiras. Ele propõe, ainda, um mundo imaginário da criança e do adulto (criador do objeto lúdico), sendo que, no caso dela, o imaginário varia conforme a idade (OLIVEIRA, 1990;¹⁰ KISHIMOTO, 1994).

Segundo os autores referenciados, não podemos entender o termo “brinquedo” como restrito a um objeto (dimensão material) ou aos sentidos do jogo (dimensão técnica e cultural), pois ele está associado à criança (ser em desenvolvimento) e ao **ato de brincar** e, por conseguinte, gira em torno da imaginação e da espontaneidade.

Brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. A brincadeira pro-priamente dita não depende de regras, de formas severamente estruturadas. Para surgir, basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão (KISHIMOTO, 1994;¹¹ VELASCO, 1996)¹².

⁸ KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

⁹ BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira – uma revisão conceitual. **Psicopedagogia Online**. Disponível em: <http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/08092011_11032090.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

¹⁰ OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é Brinquedo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

¹¹ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

¹² VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o Despertar Psicomotor**. Rio de

Podemos, então, perceber o ato de brincar (a brincadeira) como a mais concreta manifestação do lúdico, pois é a partir dessa que a criança passa a ter domínio do mundo a sua volta, desenvolve suas aptidões, reconhece suas limitações e busca se capacitar para superá-las, tendo seu interesse e sua curiosidade aguçados.

Segundo Vygotsky (1991).¹³ as brincadeiras infantis, sejam ela figuradas (faz de conta) ou literais (que exige regras), possuem três características, presentes em todos os tipos: a imaginação, a imitação e a regra. O brincar conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação. A brincadeira é universal, e o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde (WINNICOTT, 1979).¹⁴

3 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1998)¹⁵ diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo indis-pensável à prática educativa. O autor considera que, por meio de uma atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade, aprende a se organizar, aprende o que são tarefas, tem suas percepções, sua inteligência, seus conhecimentos e seus instintos sociais aguçados e evolui por meio da necessidade de superar as dificuldades e os desafios a serem vencidos.

Segundo o referenciado autor, o emprego de atividades lúdicas como método educativo é um recurso capaz de estimular a construção do conhecimento pessoal, do cultural e do social, a criatividade, a socialização, o desenvolvimento dos processos da linguagem, a coordenação motora, a crítica e o registro de suas experiências (memória).

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer jogo. Se ainda se encontrasse confinado à sua origem, o termo estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Entretanto, passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009).¹⁶

Janeiro: Sprint Editora, 1996.

¹³ VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹⁴ WINNICOTT, D.W. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

¹⁵ PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

¹⁶ ALMEIDA, Anne. **Recreação**: Ludicidade como Instrumento Pedagógico, 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 2

Assim sendo, atividades lúdicas são aquelas capazes de propiciar a vivência plena da criança, integrando o pensamento, o ato e o sentimento. Tais ações podem ser uma brincadeira, um jogo, uma música, um brinquedo, a leitura de textos reflexivos ou de histórias ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de interação: uma dinâmica de grupo, um trabalho de recorte e de colagem, uma pintura ou uma modelagem, jogos dramáticos, exercícios, uma ciranda, atividades rítmicas como a dança, dentre outras tantas possibilidades. Entretanto, o mais importante é a forma como a atividade é orientada e o porquê de ela estar sendo realizada. De alguma forma, o jogo e a brincadeira se fazem presentes em todas as fases da vida do ser humano, possibilitando e acrescentando elementos indispensáveis no relacionamento entre as pessoas.

Por volta de um ano de idade, as crianças apreciam brinquedos e objetos que podem empurrar, puxar, pôr, tirar, empilhar, derrubar e esconder. Também aprendem a engatinhar, andar e correr. De um a três anos de idade, a criança nomeia objetos e imita os adultos; surgem as primeiras atividades lúdicas com regra, as quais devem ser desenvolvidas de forma coletiva (sem divisão de equipes). A partir dos três anos de idade, há um significativo avanço na aquisição e no desenvolvimento de diferentes conceitos e habilidades (motoras, intelectuais, afetivas e sociais), o interesse pelo desenhar, pelo faz de conta e o gosto por atividades com formação de equipes e desafios a ser superados, o que demanda respeito pela ideia do outro, valorização e discussão do raciocinar, busca por soluções e a atitude de questionamento frente aos acontecimentos e ações empreendidas. Por volta dos seis anos de idade, a criança é capaz de inventar, confeccionar e brincar com um jogo, brinquedo e brincadeira. Um período posterior, surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência, vão aumentando sua importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. (MACIEJEWSKI, 2009, p. 32).¹⁷

Desse modo, ao inserir no programa educacional uma atividade

jul. 2017.

¹⁷ MACIEJEWSKI, Jaime Vital. **A Importância do Lúdico Para a Aprendizagem da Criança da Educação Infantil**. 2009. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Sistema de Ensino Presencial Conectado, Universidade Norte do Paraná, Vitória-ES, 2009.

lúdica cujos resultados sejam satisfatórios e cujos objetivos sejam alcançados, o professor deve, antes, adaptar o tipo de jogo à faixa etária de seu público e ao conteúdo a ser trabalhado.

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Portanto, na infância e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança, e mesmo o jovem, opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque, acima de tudo, esse ambiente não é lúdico, não é prazeroso (NEVES, 2010).¹⁸

Para que a sala de aula seja propícia à integração de atividades lúdicas eficazes, o professor deve conseguir harmonizar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno, encontrando equilíbrio entre o cumprimento das funções pedagógicas do docente e o desenvolvimento da subjetividade do discente.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p. 110).¹⁹

Constata-se, então, que o lúdico exerce um papel importante na aprendizagem, ao possibilitar que sejam congregados, dentro da mesma circunstância, o brincar e o educar.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito

¹⁸ NEVES, Lisandra Olinda Roberto. O lúdico nas Interfaces das Relações Educativas. **Leitura e Linguagem: Discursos de Letramentos**. Disponível em: <http://www.def.unir.br/downloads/2847_texto_6.1o_ludico_nas_interfaces_das_relacoes_educativas.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

¹⁹ LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).²⁰

Dallabona e Mendes (2004)²¹ asseguram que o brincar é análogo ao aprender, pois aquele é a apropriação ativa da realidade por meio da representação e a valorização das atividades lúdicas, auxiliando a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade é vivenciada, a criatividade é estimulada e os direitos da criança são respeitados.

4 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB AS PERSPECTIVAS DE PIAGET, VIGOTSKY E WALLON

4.1 TEORIA COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO PIAGET

O conhecimento adquirido ao longo da vida, desde a infância à velhice, ou seja, a forma como as pessoas constroem esse conhecimento, é explicado por meio das teorias cognitivas do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon. Especialmente quando se fala em aprendizagem, observa-se uma forte relação que dá origem ao nome de teorias da aprendizagem.

Segundo Takei e Gomes (2017, p. 120),²² falar sobre os processos de desenvolvimento cognitivo significa adentrar nos percursos de construção mental dos sujeitos a partir de perspectivas diferentes, visto que cada teoria possui seus próprios recursos para investigar esse fenômeno.

A teoria de Piaget é uma das mais difundidas no âmbito educativo. Ela mostra uma visão completa do desenvolvimento e uma metodologia eficaz, ao partir de uma perspectiva que vai do sujeito ao contexto social por meio das experiências. Assim, pode-se visualizar que a criança aprende com a experiência e que a manipulação dos objetos lhe permitirá abstrair suas propriedades, suas qualidades e suas características, e, dessa forma, a aprendizagem acontece.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

²¹ DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.

²² TAKEI, R. Ferreira; GOMES, S. Torres. **Psicologia do Desenvolvimento**. Salvador: Sanar, 2017.

Piaget (apud TAKEI; GOMES, 2017) traz alguns conceitos básicos que explicam sua teoria, como o de maturação: conjunto de predisposições para o desenvolvimento físico, marcadas geneticamente, que indicam a sequência do desenvolvimento físico dos sujeitos, repercutindo em mudanças comportamentais. A maturação é considerada pelo autor como um ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, levando-a a uma constante adaptação ao seu ambiente. Ainda de acordo com o autor, adaptação é o segundo conceito proposto por Piaget que explica a origem do conhecimento nas crianças e se refere à forma como aprimoramos nossas capacidades cognitivas por meio da resolução de problemas cotidianos, o que se torna essencial para o funcionamento intelectual. Ela acontece por meio do processo de equilíbrio, que, por sua vez, envolve as duas funções cognitivas: assimilação e acomodação.

Assimilação é a etapa do processo de equilíbrio que consiste em incorporar uma nova informação em um esquema preexistente, adequando-se para que se possa compreender.

Takei e Gomes (2017)²³ mencionam que, na assimilação, há a retirada de informações essenciais sobre a realidade, que passam a ser removidas pelo organismo sem, contudo, modificá-lo. Ainda segundo os autores, a acomodação se refere ao processo de incorporação de novas estratégias cognitivas que levam à modificação do organismo e, dessa forma, no comportamento, à completude do desenvolvimento cognitivo.

O conceito de esquema é essencial no percurso de compreensão da teoria de Piaget. Refere-se a estruturas cognitivas por meio das quais nossa mente organiza as informações que recebe, sendo estas estruturas compostas por elementos básicos, como pensamentos, ações que permitem ao indivíduo representar mentalmente (pensar sobre) os objetos e eventos do mundo, ou seja, aspectos que dizem respeito a categorias mentais de percepção de experiências;

Durante o processo de desenvolvimento da criança, esses esquemas vão se formando e se tornando mais diferenciados por meio das experiências dela e da interação do seu organismo com o meio.

Piaget (apud TAKEI; GOMES, 2017), com sua epistemologia genética, propõe quatro estágios do desenvolvimento. O primeiro é o sensório motor (zero a dois anos), período no qual a criança faz uso de suas habilidades sensório-perceptivas e dos movimentos do corpo. Ao nascer, o sujeito possui padrões reflexos de comportamentos, como, por exemplo, a sucção, e, com as experiências, esses são aprimorados à medida que a criança vivencia outras práticas.

²³ TAKEI; GOMES, 2017.

Piaget (*apud* TAKEI; GOMES, 2017, p. 123-124) apre-sentou esse período como “O recém-nascido e o lactante”, pois corresponde às habilidades demonstradas pela criança do nascimento até a aquisição da linguagem. Considerando um estágio fundamental para o desenvolvimento psíquico, refere-se ao uso que a criança faz de suas habilidades sensório-perceptivas e dos movimentos corporais para lidar com os objetivos exteriores a ela. Logo que nasce, a criança possui apenas padrões reflexos de comportamentos, que são de origem genética e possuem função adaptativa. No entanto, essas características são aprimoradas com as experiências, passando a ser utilizadas de formas variadas e para objetivos distintos. Durante este estágio, há um desenvolvimento considerável das habilidades cognitivas da criança, que passam de bebês com comportamentos meramente reflexos e aleatórios, não intencionais, às crianças orientadas a metas, cujas ações já possuem objetivos. As principais características desses estágios são: apresentar comportamentos mesmo quando o estímulo original não está presente (primeiro mês de vida); mostrar-se atento aos sons e buscar repetir sensações agradáveis, como chupar o dedo, por exemplo (1 a 4 meses); realizar ações intencionais em busca de resultados como apertar um brinquedo que faz barulho para escutar o som (4 a 8 meses); generalização das experiências para resolver problemas como engatinhar para pegar um objeto distante ou jogar algo para longe de si (8 a 12 meses); aprendizagem por tentativa e erro; e maior exploração do ambiente (12 a 18 meses); desenvolvimento da capacidade de representação mental dos objetos (18 a 24 meses).

Dessa forma, é possível perceber que as mudanças cognitivas ao longo desse estágio são bastante expressivas e as crianças passam a organizar as informações que recebem por meio dos órgãos dos sentidos, buscando responder adequadamente aos estímulos ambientais. Após o 18º mês, a criança já apresenta a capacidade de utilizar símbolos e conceitos para a resolução de problemas, por meio do surgimento da linguagem (TAKEI; GOMES, p. 124, 2017).

O segundo estágio é o pré-operatório (dois a sete anos), em que a criança vai além das habilidades aprendidas no período anterior e começa a representar o mundo com suas próprias palavras, desenvolvendo a linguagem, a capacidade simbólica.

Nesse estágio, a linguagem é o ponto central das características apresentadas pelas crianças, agora capazes de ir além das ações práticas aprendidas no estágio anterior. As crianças passam a usar narrativas para falar sobre ações passadas e antecipar ações futuras. Piaget explica que, com o surgimento da linguagem, a criança passa a transitar entre dois mundos inter-relacionados: o mundo social, das coisas físicas, e o mundo

das representações mentais, internas (TAKEI; GOMES, p. 125, 2017)

Já no estágio operacional (sete a doze anos), as ações se tornam mais compartilhadas e cooperativas, e, conseqüentemente, a criança fica mais socializada. O sujeito começa a desenvolver um pensamento lógico a respeito dos acontecimentos concretos e a classificar os objetos em diferentes categorias.

De acordo com Takei e Gomes (2017, p. 126), durante este estágio, as ações passam a ser mais compartilhadas e cooperativas, buscando explicações mais consistentes para suas falas quando questionadas. Há um desaparecimento da fala egocêntrica que dá lugar a uma criança mais socializada, com pensamentos que passam a anteceder suas ações, podendo ser notado o início de uma reflexão. Surgem as construções lógicas e o desenvolvimento de uma autonomia no pensamento moral. As operações sobre o ambiente são efetivamente concretas, por isso sua denominação, considerando que as crianças ainda necessitam de suas experiências reais para pensar e agir sobre o mundo, não sendo ainda capazes de pensar sobre hipóteses ou situações irreais. As crianças já apresentam noções de permanência, especificamente de substância, peso e volume, além de apresentar outras características ausentes nos estágios anteriores, como a noção de que uma distância não muda quando seguimos em uma estrada curva ao invés de reta, denotando a noção de invariância no pensamento da criança operacional concreta.

Piaget (*apud* TAKEI; GOMES, 2017, p. 127), ao tratar sobre a forma das operações para o avanço do pensamento infantil, afirma que “[...] o pensamento infantil só se torna lógico por meio da organização de sistemas de operações que obedecem às leis de conjuntos comuns”. Emergem dessa noção a capacidade de a criança apresentar as noções de composição, de reversibilidade, uma operação direta e seu inverso levam a uma operação nula, e que as operações podem se associar entre si de diversas maneiras.

O último estágio é o operacional (12 anos em diante), sendo o começo da adolescência, em que se destacam a maturação sexual e a potencialidade dos instintos. A construção de pensamentos e de teorias que expliquem a realidade e a personalidade do adolescente nessa fase se encontra em processo de formação.

Nesse estágio, o pensamento ganha nova dimensão, ampliando-se para além do real e possibilitando reflexões mais profundas e consistentes. A personalidade do adolescente en-contra-se em formação e este passa a se perceber de maneira mais próxima em relação aos adultos, especialmente no aspecto da argumentação e do exagero na tentativa de mudar tudo aquilo que o incomoda no mundo. É o período

das utopias e dos sonhos de melhores condições humanitárias de vidas por meio de projetos de reformas sociais e políticas. A preparação dos estágios anteriores faz do pensamento do adolescente o mais amplo de todos, dependendo apenas do amadurecimento e das experiências que ajudarão a melhorar a qualidade dessa forma de pensar até alcançar a idade adulta (TAKEI; GOMES, 2017, p. 128).

Para compreender melhor como a criança aprende de forma lúdica, faz-se necessário um entendimento sobre os estágios do desenvolvimento da teoria de Piaget. Dentro dessa perspectiva, visualizamos as atividades lúdicas, os jogos e os brinquedos como facilitadores para o desenvolvimento de habilidades aprendidas, do primeiro ao último estágio, e como recursos que terão a função de ser um potencial para o favorecimento das experiências aprendidas.

4.2 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY

De acordo com Takei e Gomes (2017, p. 129), essa teoria se fundamenta nas ideias marxistas e considera os sujeitos como transformadores sociais sob constante influência da sociedade e da cultura, sendo capazes de transformar o ambiente por meio do trabalho, processo que distingue os seres humanos das outras espécies.

O ambiente sociocultural é o grande promotor do desenvolvimento cognitivo, desde os primeiros momentos de vida do sujeito. Esse ambiente influencia o modo como as pessoas se comportam. As trocas sociais que acontecem são resultantes do processo de interação e mediação, em que o indivíduo adquire conhecimentos sobre a realidade da qual participam.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre do meio social para o pessoal, tendo suas explicações nas bases sociais e não abstratas da formação dos processos mentais (TAKEI; GOMES, 2017, p. 129).

Vygotsky (apud TAKEI; GOMES, 2017) definiu dois tipos de funções mentais: as elementares e as superiores. O autor relaciona as funções elementares aos comportamentos naturais, aqueles não aprendidos (comportamentos reflexos), sendo de base biológica. As funções superiores são os processos mentais mais avançados, tais como os pensamentos, a resolução de problemas e a imaginação, sendo estas de origem sociocultural.

Takei e Gomes (2017) dizem que, para que ocorra a internalização dos fenômenos culturais e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo das crianças, é necessário que haja mediação entre o sujeito e o objeto – sendo os mediadores todos os elementos que possuem a

função de promover avanços no desenvolvimento cognitivo, tornando-se essenciais nesse processo.

A linguagem é um mediador social para a internalização das funções psicológicas superiores. Por meio dela e dos signos, as crianças são capazes de aprender sobre objetos e suas representações.

Vygotsky (apud TAKEI; GOMES, 2017) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que explica a distância entre o nível de desenvolvimento real (solução de problemas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de outra pessoa mais capaz). O conhecimento real é aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, revelando maturidade em relação a certas funções cognitivas, enquanto que a zona de desenvolvimento potencial se refere às funções que ainda serão amadurecidas, dependendo dos mediadores para que possa se tornar real.

Moral e Vercelli (2013, p. 100)²⁴ explicam que é na zona de desenvolvimento proximal que as aprendizagens acontecem, e elas fazem com que a criança se desenvolva ainda mais. Por isso, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento. Assim, nesse segmento, o papel do professor é o de favorecer essa aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo.

Ainda segundo os autores, para Vygotsky, o desenvolvimento consiste em um processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais por meio da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas.

De acordo com a abordagem vygotskiana, o processo de desenvolvimento humano encontra-se atrelado aos fatores socioculturais, tendo em vista que as funções psicológicas superiores do sujeito emergem de fenômenos sociais (MORAL; VERCELLI, 2013, p. 100).²⁵

Dando seguimento ao que os autores colocam, acredita-se que o desenvolvimento humano é parte de um processo que abrange os fatores socioculturais, a função mediadora do professor e os recursos utilizados para mediar o ensino. Essas experiências favorecem a transformação da criança que, por meio do lúdico, entra em contato com o conhecimento real, promovendo avanços significativos e ampliando conhecimentos.

²⁴ MORAL, Elaine; VERCELLI, Lígia (Org.). **Psicologia da educação: Múltiplas Abordagens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. (Pedagogia de A a Z, v. 8).

²⁵ MORAL; VERCELLI, 2013.

4.3 TEORIA DE WALLON

A teoria de Wallon dá ênfase ao papel da afetividade na formação do sujeito. Desde os primeiros dias de vida, a criança é capaz de expressar as emoções, tornando-se esse um ponto de partida para a interação ao permitir o estabelecimento dos vínculos sociais. O desenvolvimento da afetividade favorece oportunidades para o contato com as práticas simbólicas e culturais, proporcionando a construção do psiquismo humano.

Takei e Gomes (2017, p. 131) colocam que, assim como Piaget, Wallon propõe a explicação para o desenvolvimento da criança a partir de estágios, com cada um deles definido pelos recursos que o sujeito possui para se relacionar com o meio, sendo tais fases bem definidas, em que as crianças passam das ações motoras ao pensamento. Diferentemente da teoria de Piaget, que enfatiza os processos de aquisição do conhecimento buscando compreender sua origem, Wallon propõe a psicogênese do sujeito, considerando-o de maneira integrada.

O primeiro estágio da teoria walloniana é o impulsivo emocional (correspondente ao período referente ao primeiro ano de vida), que tem como característica principal as emoções como forma de interagir com o meio, especialmente com as pessoas.

Já o estágio sensório-motor e projetivo dura até o terceiro ano de vida da criança. A aprendizagem sobre o mundo ocorre por meio das habilidades sensoriais e motoras do ambiente físico, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo as funções simbólicas e de linguagem. Nesse estágio, o sujeito faz uso dos recursos motores para se comunicar e expressar seus pensamentos que são projetados nas suas ações.

No estágio do personalismo (três a seis anos de idade), a criança se encontra no processo de formação da personalidade e passa a apresentar consciência de si mesma. A afetividade volta a se destacar como forma de relação com o outro.

O estágio categorial (com início aos seis anos) é o período em que a criança apresenta uma função simbólica desenvolvida, quando se geram avanços no desenvolvimento cognitivo, passando este a se figurar como veículo de interação com o meio.

Por fim, o estágio da adolescência que tem início na puberdade, é o período em que o sujeito passa a lidar com novas situações nas diversas esferas de sua vida, inclusive as morais e as existenciais, havendo o predomínio da afetividade nas interações com o meio.

Takei e Gomes (2017, p. 132) afirmam que, para Wallon, as ações motoras ou psicomotoras são constituintes do pensamento e ambos vão se modificando mutuamente ao longo do desenvolvimento. Ao considerar

a pessoa completa, o teórico integra sujeito e objeto, inteligência e afetividade, em um processo contínuo de construção e de reconstrução que compõe a construção cognitiva do sujeito.

De acordo Wallon (2005 apud MORAL; VERCELLI, 2013).²⁶ é importante compreender a criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, o qual não é linear, mas marcado por conflitos. Para o autor, é preciso observar o indivíduo, considerando ele próprio como ponto de partida. Diante dessa posição, entende-se que a brincadeira pode favorecer tal observação da criança, do seu meio e das representações que ela pode desenvolver no momento lúdico.

Diante dessa dinâmica de desenvolvimento, é possível afirmar que a constituição do sujeito ocorre de forma dialética, alternando momentos afetivos e cognitivos (WALLON, 2005 apud MORAL; VERCELLI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou evidenciar a importância dos aspectos lúdicos no desenvolvimento de crianças de zero a 12 anos, tendo como ponto de partida as perspectivas de Piaget, de Vygotsky e de Wallon, segundo as perspectivas dos autores, a criança, por meio das brincadeiras e dos jogos, entra em um processo de mediação direta com o mundo, sendo que os resultados dessa mediação mostram que o lúdico favorece a formação do ser humano e que, portanto, não podem ser excluídos, visto que se tornam instrumentos didáticos no campo escolar, principalmente no período da Educação Infantil.

Entende-se que o ensino para crianças traz um objetivo principal, que é o de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos físicos, socioemocionais e intelectuais da criança, ou seja, fatores globais. E, para isso, é necessário que haja diversas formas para favorecer o desenvolvimento das capacidades do sujeito, gerando a aprendizagem por meio do criar e do aprender. Nesse intuito, o brinquedo e a brincadeira se constituem como elo principal entre a criança e o meio.

Importante conhecer as três vertentes que abrangem o desenvolvimento cognitivo da criança como uma forma de compreender as relações entre sujeito e os recursos lúdicos, tanto no processo de alfabetização quanto na formação do ser humano, uma vez que os sujeitos possuem particularidades referentes às suas situações contextuais e opera sob as necessidades específicas de cada fase do crescimento. Isso porque, para que as crianças possam exercer e ampliar suas capacidades,

²⁶ MORAL; VERCELLI, 2013.

é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas.

O estudo permitiu vislumbrar que o mais produtivo efeito da atividade lúdica é indireto, pois permite creditar à ação do educando parte das responsabilidades do seu próprio desenvolvimento.

A realização deste trabalho se mostrou eficaz no sentido de ter respondido com clareza aos objetivos propostos, uma vez que, no seu transcorrer, descreveu-se a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, explanando que as ações lúdicas são extremamente relevantes para o desenvolvimento integral da criança, pois, para ela, brincar é viver. Obteve-se êxito também com relação às conceituações diferenciadas de jogo, de brinquedo e de brincadeira, na visão de outros autores. Assim sendo, espera-se que este estudo sirva como parâmetro e venha a inspirar outros trabalhos sobre a referida temática.

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SEGUNDO A ABORDAGEM VYGOTSKYANA

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA¹
EMANUELLY PEREIRA DE ARAÚJO²
RAKSANDRA MENDES DOS SANTOS³

INTRODUÇÃO

Vygotsky, estudioso da psicologia em interface com a educação, trouxe inúmeras contribuições para o entendimento da formação humana, e mesmo falecendo ainda jovem, deixou uma vasta produção bibliográfica que formulou a sua Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que em linhas gerais, postula que as relações sociais e culturais se inter-relacionam e permitem o desenvolvimento do psiquismo humano, afastando-se assim, das concepções inatista e ambientalista da formação humana.

O desenvolvimento é fruto direto da mediação e a escola é imprescindível na possibilidade de humanizar, de promover agentes sociais e essenciais na aquisição de conhecimentos, impulsionando para a transformação, construção e emancipação de saberes, e por isso a instituição escola tem um papel fundamental nesse escopo

¹ Psicólogo, especialista em Psicologia da Educação (UEMA), mestre em Ciências e Saúde (UFPI) e doutorando em Saúde, Ambiente e Sociedade (Fiocruz).

² Psicóloga, mestra em Educação na área de Psicologia Educacional (Unicamp).

³ Psicóloga, residente em Saúde da Família e Comunidade (UESPI).

social, cultural e dialético da teoria Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Nessa discussão, serão abordados os conceitos de pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem à luz do referencial teórico vygotskyano, destacando a sua relação com o plano educacional.

BIOGRAFIA

Nascido em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha-Belarus, Lev Semenovich Vygotsky era membro de uma família judia que gozava de uma situação econômica bastante favorável e com grande potencial intelectual. Vygotsky cresceu nesse ambiente de atmosfera intelectualizada, e desde cedo demonstrou grande interesse pelo estudo e pelas diferentes áreas do conhecimento acerca do homem. Um fato curioso é que Vygotsky teve a maior parte de sua educação formal realizada em sua própria casa por meio de tutores particulares e somente aos 15 anos de idade começou a frequentar um colégio privado, formando-se em 1913. Após concluir o colegial, estudou direito e diplomou-se no ano de 1917. Paralelamente com sua carreira universitária, frequentou os cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavski, onde pode aprofundar seus conhecimentos sobre Psicologia, Filosofia e Literatura (OLIVEIRA, 2009). Com a finalidade de compreender o funcionamento psicológico do homem, tendo como base a teoria da neurologia, o jovem estudioso iniciou o curso de medicina, mas não chegou a concluir em consequência de sua morte precoce.

Assim como sua formação acadêmica, sua vida profissional também foi muito diversificada: trabalhou numa área chamada pedologia, que refere-se a uma ciência da criança que integra os aspectos psicológicos, biológicos e antropológicos; criou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores em Gomel; participou da criação do Instituto de Deficiências em Moscou; participou de vários grupos de estudos; fundou uma editora e uma revista literária, trabalhou com crianças deficientes; estudou Psiquiatria, dentre outras (LURIA, 1979).

Embora tenha vivido apenas 37 anos, Vygotsky deixou uma vasta produção científica, escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos sobre diversos temas, como por exemplo, neuropsicologia, deficiência, linguagem, psicologia, críticas literárias e questões teóricas e metodológicas relacionadas às ciências humanas.

É importante ressaltar que, por mais vasta que tenha sido a obra de Vygotsky, sua produção escrita não se constitui um sistema explicativo completo que pudesse ser chamado de “Teoria Vygotskyana”, contudo, a obra deixada foi multiplicada e desenvolvida por seus dois colaboradores,

Luria e Leontiev, que tiveram a oportunidade de desenvolver suas próprias obras seguindo a sua linha de trabalho.

Vygotsky era considerado um gênio, um orador brilhante e foi uma figura marcante na vida de muitas pessoas. Ele era bastante admirado pelos seus colegas e alunos, dentre outras características, pela coesão de suas ideias, clareza de mente, excelente persuasão verbal e sinceridade genuína.

Vygostky, Luria e Leontiev buscavam a construção de uma “nova psicologia” que fosse capaz de superar a crise que a psicologia vivia no momento por meio da tentativa de síntese das duas abordagens teóricas mais predominantes da época (psicologia experimental e psicologia da mente). Dentre várias posições que o autor defendeu, uma delas foi a de que a consciência era um conceito que não poderia sair do campo da psicologia, pois deveria ser estudada por meios objetivos (LURIA, 1979).

Para Vygotsky, é através da síntese que é possível compreender os processos psicológicos, pois essa nova forma de conceber o psiquismo humano centra-se sob a orientação social. Porém, para ele, o significado de síntese não corresponde a uma justaposição ou soma dos elementos envolvidos, mas a construção de algo novo que não existia antes. Esse objetivo de sintetizar os mecanismos cerebrais referentes ao funcionamento psicológico com o desenvolvimento individual e da espécie alude a uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento humano (VYGOSTKY, LURIA, LENTIEV, 1966).

Um outro ponto que motivou Vygotsky a criar um novo modelo explicativo foi seu interesse em explicar os acontecimentos psicológicos sob a perspectiva sócio-histórica, reduzindo assim a possibilidade de tais acontecimentos serem estudados apenas sob a lente experimental, em laboratório e com técnicas exatas. Para ele, os estudos da ciência psicológica não poderiam mais ser conduzidos limitadamente através de uma especulação sofisticada de modelos de laboratório desvinculados do mundo real.

Essa nova abordagem de caráter integrador compreende o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social, e enquanto membro de um processo histórico. Dessa maneira, Vygotsky (1989) apoiou seu pensamento em três ideias centrais.

1. Por ser produto da atividade cerebral, as funções psicológicas apoiam-se no biológico, que define limites e possibilidades acerca do desenvolvimento humano. Uma das mais importantes características do cérebro é sua plasticidade, cujo modo de funcionamento e estrutura são moldados ao longo da filo-

gênese e da ontogênese.

2. É através das relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, dentro de um processo histórico, que o funcionamento psicológico se desenvolve, entretanto, o homem é transformado de biológico para sócio-histórico através de um processo em que a cultura define os rumos de desenvolvimento humano por meio de um curso que possibilita ao homem construir e ordenar o real (que está sempre em processo de movimento e transformação);
3. A relação homem-mundo não é direta, mas sim mediada por sistemas simbólicos. O conceito de mediação é algo central dentro da obra vygotskyana, pois possibilita a compreensão do alicerce sócio-histórico do funcionamento psicológico.

Segundo Oliveira (2009), por meio do documentário da coleção grandes educadores, Vygotsky postulou quatro planos genéticos do desenvolvimento, que juntos caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano. Os planos genéticos do desenvolvimento partem da ideia de que o mundo psíquico é construído através da interação do indivíduo com os membros de seu grupo cultural, e portanto, não é inato. Os planos genéticos são:

1. **Filogênese:** refere-se a história de uma determinada espécie animal. Cada espécie possui uma história com características próprias e definem seus limites e possibilidades de funcionamento psíquico. A plasticidade cerebral é uma característica tipicamente humana, ou seja, temos um cérebro capaz de se adaptar a muitas circunstâncias;
2. **Ontogênese:** traduz-se por meio do desenvolvimento da história individual de um ser de uma determinada espécie. Em cada espécie, o indivíduo tem um percurso e uma sequência diferente de desenvolvimento;
3. **Sociogênese:** diz respeito à história (formas de funcionamento cultural que definem o funcionamento psicológico) da cultura na qual o indivíduo está inserido. A significação pela cultura tem dois aspectos: I – as potencialidades humanas são ampliadas pela cultura, II – cada cultura tem uma forma peculiar de organizar o desenvolvimento. Um exemplo típico dessa particularidade é a leitura que cada cultura faz acerca

da adolescência, o que faz essa fase ser conceituada distintamente em cada grupo cultural, tornando-se assim um fenômeno cultural.

Para Vygotsky, uma das principais fontes para compreender o funcionamento das funções psicológicas superiores foi analisar os acontecimentos que ocorriam fora do indivíduo, pois eles de alguma forma interferem no desenvolvimento das potencialidades tipicamente humanas. Ele chamou este modo de estudo de psicologia de cultura, histórica, ou instrumental, onde cada um desses traços indica uma maneira diferente de se estudar essa nova psicologia. Ela tem um caráter instrumental porque sua natureza básica é mediar as funções psicológicas mais complexa, já que tais funções são incorporadas aos estímulos auxiliares que a própria pessoa produz para orientar o seu comportamento, como por exemplo, trocar um anel de dedo para lembrar-se de modo mais efetivo de um compromisso (LURIA, 1979).

No que tange ao aspecto cultural, Vygotsky estudou os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que as crianças pequenas devem realizar, bem como os instrumentos disponíveis (tanto físicos quanto mentais) que elas utilizam para dominar as tarefas atribuídas. Ele descobriu que a linguagem é o instrumento básico utilizado pela humanidade para organizar tais tarefas, e desde então enfatizou em seus posteriores trabalhos o papel central da linguagem no desenvolvimento e na organização dos processos de pensamento.

Já o traço histórico remete à invenção e ao aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados pelo homem ao longo de sua história social para dominar seu próprio comportamento e ambiente. Nessa perspectiva, fica claro que o elemento histórico funde-se com o cultural.

A neurologia foi uma outra área de aplicação do conhecimento bastante fértil para Vygotsky. Convicto de que a aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, esco-lheu, dentro do campo da clínica neurológica, observar uma perturbação da linguagem denominada afasia. As investigações posteriores em neuropsicologia utilizaram como modelo o método de estudo empregado por Vygotsky sobre afasia (LURIA, 1979).

Vygotsky também defendia a ideia de que as funções psicológicas superiores tipicamente humanas são oriundas da interação entre os fatores biológicos (que nos constituem enquanto *Homo Sapiens*) e dos fatores culturais que estão em constante evolução (LURIA, 1979).

PENSAMENTO E LINGUAGEM

Segundo Oliveira (2009), a centralidade da obra vygotskya-na consiste no desenvolvimento da linguagem (sistema simbólico de todos os grupos humanos) e sua relação com o pensamento. Para Vygotsky, a linguagem cumpre duas funções básicas, a de intercâmbio social, e a de pensamento generalizante. A primeira é considerada a principal função, pois é a partir dela que o ser humano é capaz de se comunicar e resolver possíveis problemas de comunicação. O desenvolvimento da linguagem é impulsionado, em primeira ordem, pela necessidade de comunicação mediada por signos, a fim de que as informações sejam compreendidas por outras pessoas.

A segunda função da linguagem refere-se ao pensamento generalizante, ou seja, o local onde a linguagem (fala, discurso) se encaixa com o pensamento. É por meio do uso da linguagem que a visão do mundo se amplia, se torna generalizada. O pensamento generalizante auxilia a linguagem na organização do real, de modo a agrupar todos os acontecimentos de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sobre uma mesma categoria conceitual. Por exemplo, ao nomear determinado objeto de “bola”, estou classificando-o na categoria “bola”, e simultaneamente diferenciando-o de outras categorias como “água”, “tesoura”. Esse processo de nomear e classificar só é possível porque possuímos um sistema simbólico altamente articulado e organizado por regras. Assim sendo, é possível dizer que essa função torna a linguagem um instrumento do pensamento. O funcionamento psicológico humano é melhor compreendido a partir da forte relação entre pensamento e linguagem (OLIVEIRA, 2009).

Uma das preocupações de Vygotsky foi a questão da consciência e como ela se desenvolve, e o que de fato marca a atividade consciente do homem. Ele encontrou essa resposta nas condições sociais de vida, sendo o trabalho (emprego de instrumentos) e o aparecimento da fala divisores de água para a compreensão desse fenômeno. Para ele, a formação da consciência está intimamente relacionada com os processos de trabalho e fundamentalmente com a linguagem, tendo esta importância decisiva para a reorganização da atividade consciente do homem, visto que ela propicia condições para a formação e o desenvolvimento psíquico (LURIA, 1979).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorrem em momentos diferentes e interdependentes antes do encontro entre ambos. Para melhor compreender esse processo, é importante ressaltar que a origem e trajetória entre pensamento e linguagem são melhores explicadas quando estudadas sob a ótica do desenvolvimento filogenético

e ontogenético da espécie humana.

Em termos de filogênese (a história da espécie humana) e ontogênese (história do próprio indivíduo), a linguagem e o pensamento estão presentes de forma separada, ou seja, a linguagem é meramente comunicativa (de intercâmbio social, como o choro do bebê), e o pensamento adquire uma característica de inteligência prática, que apresenta uma notória capacidade humana de resolver problemas e alterar o ambiente para atingir determinados fins num plano concreto, mesmo sem a presença da mediação simbólica (OLIVEIRA, 2009).

Em um determinado momento do desenvolvimento humano, pensamento e linguagem se encontram e não se separam, constituindo assim uma parte qualitativamente importante do funcionamento psicológico humano, de modo mais sofisticado, pois o pensamento torna-se verbal (mediação pelos significados oferecidos pela linguagem) e a linguagem intelectual (com função simbólica generalizante). Neste momento do desenvolvimento, o pensamento passa a existir por meio de palavras. A língua que a princípio existe fora da pessoa, é apropriada por ela através das inúmeras interações com membros culturais mais maduros e que já dispõem de uma língua estruturada. O movimento de apropriação da linguagem ocorre portanto, de fora para dentro.

De acordo com Vygotsky (1989), a abrangência do pensamento verbal é limitada, uma vez que não envolve todas as formas de pensamento ou de fala. Nesse sentido, nem todas as áreas do pensamento estão relacionadas diretamente com a fala, tampouco todas as formas de atividade verbal são oriundas do pensamento. Tanto em adultos quanto em crianças, o pensamento e a fala unem-se numa área limitada. Por exemplo, no ato de decorar um poema e repeti-lo infinitas vezes, não se identifica nenhum processo de pensamento envolvido durante a repetição.

Segundo Oliveira (2009), Vygotsky destaca um dos aspectos extremamente importante na relação entre pensamento e linguagem: o significado das palavras e o discurso interior (fala egocêntrica). O significado da linguagem ocupa lugar central nas relações entre pensamento e linguagem, uma vez que o significado é um componente essencial da palavra e concomitantemente um ato de pensamento. O significado possibilita a organização do mundo real e a comunicação entre os usuários da língua e nele se encontra o intercâmbio social e o pensamento generalizante, ou seja, as duas funções básicas da linguagem.

A mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real proporcionada pelo significado serve como um “filtro” capaz de possibilitar aos sujeitos maiores oportunidades de compreender e agir sobre o mundo. Os significados das palavras estão em constante transformação, visto que são

construídos ao longo da história humana e conseqüentemente através da relação dos homens com o mundo físico e social em que estão inseridos. No caso das crianças, o significado das palavras vão se transformando de acordo com sua interação com crianças mais velhas e adultos, procurando aproximá-los cada vez mais dos conceitos do grupo cultural e linguístico em que estão inseridos. Ao iniciar a vida escolar, os significados são transformados num ritmo mais acelerado ganhando contornos peculiares tanto a partir da experiência vivida, quanto das definições de diferentes sistemas conceituais.

Vygotsky faz a distinção entre os dois componentes do significado da palavra – o significado propriamente dito e o sentido. No que tange ao significado propriamente dito, destaca-se a objetividade dos sistemas de relações em que as palavras foram formadas levando em consideração o seu processo de desenvolvimento e conservando, mesmo que parcialmente, seu núcleo de estabilidade da compreensão das palavras utilizadas pelas pessoas. Já o sentido diz respeito ao significado da palavra para cada pessoa considerando o contexto do uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 2009).

No que alude ao discurso interior e a fala egocêntrica, Vygotsky salienta que o uso da linguagem como instrumento do pensamento decorre de um processo que o uso da mesma como instrumento do pensamento decorre de um processo de internalização da linguagem. A internalização da linguagem faz com que o indivíduo desenvolva o “discurso interior”, considerado o ponto mais desenvolvido da língua.

A fala egocêntrica é para Vygotsky uma transição entre o discurso socializado e o discurso interior. O discurso egocêntrico surge na criança pequena por volta dos três ou quatro anos de idade, e funciona associado ao pensamento, passando mais tarde a ser utilizado como instrumento interno do pensamento, visto que o sujeito está em processo de internalização da língua.

Segundo Vygotsky, a fala é primeiramente internalizada a nível psicológico antes de ser internalizada fisicamente. É importante ressaltar que a fala torna essa dimensão interiorizada porque a sua função sofre modificações (fala exterior – fala egocêntrica – fala interior).

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

As ideias vygotskianas fazem parte da abordagem genética por considerar a história da espécie humana e a história individual no processo de desenvolvimento humano. Essa perspectiva genética não se refere a genes, ou seja, não é centrada na transmissão hereditária proposta pelas

ciências biológicas, mas sim a gênese que significa origem e processo de formação, constituição e geração de um ser ou de um fenômeno. Além de enfatizar o desenvolvimento, Vygotsky enfatizou também questões relativas aos processos de aprendizagem (LURIA, 1979). Para ele, desde o nascimento, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança está diretamente relacionada ao aprendizado oriundo da interação da mesma com seu ambiente sociocultural, ficando esse desenvolvimento impedido frente a situações não favoráveis aos aprendizados.

A presença do outro social no processo de desenvolvimento das pessoas, especificamente nas relações entre desenvolvimento e aprendizado, impulsionou o teórico a formular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Vygotsky (1996), existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real se refere a capacidade que uma pessoa possui de realizar suas atividades de maneira autônoma. Já o potencial, diz respeito a capacidade da criança de realizar determinada tarefa através da ajuda de um adulto ou colegas mais capazes. É importante ressaltar que não é qualquer pessoa que irá conseguir realizar qualquer tarefa mesmo com a ajuda de outra, pois isso irá depender do nível de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz.

Nesse sentido, Vygotsky partiu das ideias de nível de desenvolvimento real e potencial para definir zona de desenvolvimento proximal. Para ele, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, e o nível potencial, em outras palavras, significa o caminho que a pessoa percorre para desenvolver funções que estão em fase de maturação e que posteriormente se tornarão funções consolidadas, estabelecidas a partir do seu nível de desenvolvimento. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência do outro social é capaz de produzir significativas transformações no indivíduo.

Em sociedades escolarizadas, a ideia da zona de desenvolvimento proximal é de suma importância no desenvolvimento do ser psicológico do adulto, pois o aprendizado estimula o progresso. A escola, por exemplo, é um local propício para que ocorra tal desenvolvimento, pois conhecendo o nível de desenvolvimento real dos alunos, a instituição escolar poderá conduzir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos mesmos. Para estimular avanços que não podem ocorrer espontaneamente, o professor pode interferir diretamente na zona de desenvolvimento proximal do aluno, pois para Vygotsky (1996), o único bom ensino é aquele que auxilia o indivíduo a fazer progressos no seu desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2009), outro aspecto discutido por Vygotsky

sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a situação da brincadeira de “faz de conta” (brincar de casinha, escolinha, etc), pois tais brincadeiras criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

Durante o brincar, a criança comporta-se de maneira mais avançada do que nas situações de vida real. Diante dessa compreensão, é importante que o ambiente escolar promova atividades que levem crianças a participarem de brincadeira, em especial, àquelas que favoreçam a criação de situações imaginárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as considerações de Vygotsky não representem um sistema teórico acabado, organizado e aprofundado, elas se mostram muito importantes na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas. Para Vygotsky, o desenvolvimento não pode ser separado do contexto social em que o sujeito está inserido. O indivíduo, dessa forma, se constitui por meio de sua interação com o outro e das experiências vividas em seu meio cultural. Tais experiências são mediadas pela linguagem, que influenciará a maneira pela qual o sujeito percebe o mundo a sua volta. Dentre os inúmeros conceitos desenvolvidos por Vygotsky, um dos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psicológico destaca-se a zona de desenvolvimento proximal e o de mediação.

Nesta perspectiva, muitos profissionais da educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, antropólogos, pedagogos, e outros, se apoiam no pensamento vygotskyano no que tange a compreensão do funcionamento psicológico e dos símbolos que mediam a interação do homem com o mundo. Acerca da educação, o postulado de Vygotsky tem influenciado a prática profissional de vários professores, adquirindo cada vez mais importância e significado. O discurso vygotskyano de que o sujeito depende da intervenção intencional de outra pessoa da sua mesma espécie para se desenvolver adequadamente de acordo com os parâmetros culturais, é crucial para subsidiar a prática educativa, principalmente para ampliar a noção de zona de desenvolvimento proximal.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,

1989.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizado* (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de psicologia geral*. Vol 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DA CONCEPÇÃO ÀS CAUSAS

MARIA DOS REMÉDIOS MENDES CHAVES BARRETO¹
ROMILDA SOARES DA SILVA²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto de uma pesquisa bibliográfica, embasada em estudos de livros e pesquisas acerca do tema, com a intenção de identificar e refletir acerca do contexto das dificuldades de aprendizagem, sob o ponto de vista educacional e psicopedagógico englobando suas causas e consequências desse fenômeno, que vem se expandido durante o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a educação está ganhando espaço e consequentemente muita importância, necessitando de profissionais holísticos e multifuncionais, com um currículo profissional complexo que compreenda as instâncias educacionais e sociais, não se configurando apenas como um docente, mas como um mediador de conflitos em que possam surgir no processo da educação formal. Dessa forma, o problema das dificuldades de aprendizagem deve ser tratado com profissionais que possuam o perfil

¹ Graduada em Pedagogia- UESPI, Mestranda em Educação e Psicanálise, Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, Especialista em Educação Especial, Docência do Ensino Superior-UESPI, Saúde Mental – UFMA, Gestão e Supervisão- UESPI, Professora e Coordenadora do Colégio Professor Barreto, Professora da Famep e Uespi-Pi Psicopedagoga Clínica – Clínica Monteiro. Especializando em Neuropsicopedagogia- CENSURPEG.

² Fonoaudióloga- Especialista em Educação Especial.

acima, devido a seriedade da problemática, despertando assim o interesse pela mesma. Uma equipe multidisciplinar, bem como o envolvimento familiar é relevante para que a intervenção acerca da referida problemática possa obter resultados positivos.

Muitos fatores interferem nesta dificuldade de aprendizagem, como a depressão infantil, deficiência mental, dislexia, inibição e ainda causas de natureza orgânica, que se configuram como distúrbios de aprendizagem. Portanto faz-se necessário um trabalho metodológico, crítico, direcionado e não fragmentado para que se consiga minimizar essa problemática tão presente e ao mesmo tempo tão oculto nas vidas das crianças e ou educandos. .

Através da presente pesquisa, conheceu-se a nova amplitude acerca das dificuldades escolares, percebendo que a punição e a repressão, que antes era usada quando uma criança não compreendia o assunto, hoje é altamente contestado, devido favorecer a gravidade do problema, haja vista que o mesmo é de ordem psicológica, orgânica, social, isto é envolve uma série de fatores. Ademais, quando uma criança é punida devido sua dificuldade de aprendizagem seus conflitos tendem a aumentar, se desgostando mais ainda dos estudos, devido o medo de ser castigada. Assim, os estudos se torna algo angustiante e punitivo, tendo como consequência o total desinteresse por este. O desinteresse está intimamente relacionado ao humor ou afeto, sendo algo visível cotidianamente, pois quando estamos mal humorados e/ou deprimidos, não nos interessamos por nada. Portanto, o interesse é em suma um segmento o qual deve ser trabalhado nas dificuldades de aprendizagem.

Contudo, para que se possa entender a questão central do presente estudo, foi-se estudo autores especialista na área como Correia e Martins (2000), Macedo (2007), McLouglin (1975), Ballone (2003) entre outros, que se encontram nas referencias do presente artigo.

O resultado da pesquisa deu-se através da dimensão das dificuldades de aprendizagem que e envolve diversos outros fatores que devem ser reconhecidos e pesquisados. Faz-se necessário trabalhar com as causas e consequências das dificuldades de aprendizagem, para que assim a criança se sinta socializada e reinserida num contexto igual ao de seus colegas de classe ou de brincadeiras pedagógicas que lhe excluíram.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITUAÇÃO

2.1 O QUE ENTENDEMOS POR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Segundo Correia e Martins (2000, p. 6), o termo dificuldade de

aprendizagem apareceu em 1962, com o propósito de colocar em pauta essa problemática também no contexto educacional. Com isso tentou retirar o “estigma clínico” que até compunha a compreensão dos problemas de aprendizagem que se apresentavam em alguns alunos.

A terminologia “Dificuldade de Aprendizagem” (DA) veio distinguir-se a abertura de novas possibilidades de atuação e incluiu a ação pedagógica como importante campo de intervenção (Correia e Martins, 2000, p.06) “com os novos olhares e estudos a respeito das DA s, estruturou-se um campo de saber multidisciplinar que contemplava diversas compreensões, por parte dos pesquisadores, a respeito dessa temática”. Trouxe, para o campo científico diferentes conceituações para definir as dificuldades que algumas pessoas enfrentam no processo de aprender.

Segundo (Correia; Martins, 2000, p. 5-7) apresentam uma reflexão a respeito do conjunto de definições que compõem a terminologia e assim as organiza: sentido lato, restrito, orgânico e, ainda, sentido educacional. Para cada uma dessas definições, existe um fator decisivo que analisa os problemas de aprendizagem das crianças nas escolas. Tais definições estão organizadas da seguinte maneira:

Sentido lato – é um conjunto de problemas de aprendizagem, ou seja, dificuldade de aprendizagem é todo conjunto de situações, sejam temporárias ou permanentes, que colocam em risco o processo educacional.

Sentido Restrito – As DA's restringem-se a uma incapacidade ou um impedimento específico em uma ou mais áreas acadêmicas, envolvendo inclusive a socioemocional.

Sentido Orgânico – São reconhecidas como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informações. Caracterizam-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar.

Sentido Educacional - São reconhecidas como uma incapacidade ou um impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais.

A existência de inúmeras abordagens e caracterizações para as DA's reflete a ampliação da compreensão do problema para além da perspectiva clínica, a compreensão das DA's fica restrita à visão unidimensional do problema, cuja avaliação se dá pela compreensão das patologias da aprendizagem. Enquanto que, com as novas perspectivas mais multidimensionais, que contemplem a análise do problema de forma ampla.

As novas compreensões procuram colocar os problemas de

aprendizagem em um campo abrangente, que possibilite a avaliação de toda a complexidade que as DA's contêm. Sendo assim, não dá para o professor, utilizando seu conhecimento técnico, avaliar as DA's por uma única perspectiva e enquadrar aluno em uma categoria específica que o determine com alguém que não consegue aprender.

É fundamental que o professor tenha consciência de que cada criança tem sua história, tem o seu ritmo e a sua especificidade. E também que sua dificuldade no processo de aprendizagem é específica e deve ser observada considerando os diversos aspectos que podem estar relacionados a ela (componentes biológicos, socioafetivos, ambientais e metodológicos).

Quando uma criança apresenta um comportamento diferente da maioria das outras crianças no processo de aprendizagem, é preciso compreender o problema abrangendo toda a complexidade que cabe a ele. É importante, por exemplo, que o professor saiba que nem toda criança que apresenta agitação ou lentidão em sala de aula tem dificuldade em aprender; e ainda, que nem toda criança que tem dificuldade para aprender tem inteligência abaixo da média.

Existem, inclusive, alguns estudiosos das DA's que as compreendem como um conceito totalmente diferenciado de problemas neurológicos graves (lesões cerebrais) e de deficiência mental. Bateman apud Correia e Martins (2000, p. 6-7) descreveu três fatores importante que caracterizam as DA's:

[...] Discrepância: a criança com DA não possui baixa capacidade intelectual, ao contrario, sua capacidade é normal e é consideravelmente discrepante do seu rendimento escolar, que se apresenta bem abaixo do real potencial da criança.
[...] Irrelevância da disfunção do sistema nervoso central: a criança para diagnostica com DA, não deve apresentar nenhuma alteração importante no seu sistema nervoso, não há uma lesão cerebral que justifique a dificuldade da criança para aprender; [...] Exclusão: para classificar a criança como possuindo uma DA's, é necessário excluir várias outras situações (ela não deve apresentar deficiência mental, deficiência visual ou auditiva, nem um ambiente cultural ou educacional pobre).

É importante ponderar que, de acordo com a definição proporcionada anteriormente, para que uma criança seja considerada inapta para algumas aprendizagens escolares, é necessário que ela

apresente:

- a) Resultados não adaptam ao seu nível de idade e incapacidades em uma ou mais das sete áreas específicas do conhecimento humano;
- b) Discrepância significativa entre a sua realização escolar e a capacidade intelectual em uma ou mais das seguintes áreas: Expressão oral, compreensão auditiva, capacidade básica de leitura, compreensão de leitura, cálculos matemáticos, raciocínio matemático.

Essas foram às primeiras intenções dos estudos das DA's que propunham um novo olhar para o enigma, desvinculado da patologia, que levasse em consideração o potencial do aluno para aprender e que visse a sua dificuldade como não representando especificamente um déficit que o pudesse enquadrar na categoria daqueles alunos que não poderiam estudar em uma escola comum.

Apartir daí, estruturaram-se novos modos de observar e compreender as dificuldades do aluno em seu processo de aprendizagem. Segundo Correia e Martins (2000, p. 8), atualmente existem diferentes definições para o termo e que não apresentam consonância. Vamos definir, por questões metodológicas, as dificuldades de aprendizagem conforme são amplamente utilizadas na atualidade:

[...] É termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala leitura, escrita, raciocínio ou matemáticos. Essas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não se constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem [...] (CORREIA E MARTINS 2000, p. 8).

Para tanto essa definição, fica totalmente explicitada à necessidade de se considerar o campo de compreensão das DA's bastante amplo, diversificado e mesmo divergente em alguns posicionamentos. No entanto é fundamental destacar que são várias as tentativas dos estudiosos de compreendê-las para além de uma patologia específica que os justifique,

mas sim por suas especificidades multifatoriais.

No campo das DA's passa ser mais amplo do que o contido nessas conceituações, afirmamos que essas perspectivas são importantes porque informa ao professor que ele deve manter-se atento a todas as informações que a criança com DA possa dar: ao seu comportamento diante da atividade escolar, à sua socialização, ao seu interesse, às atividades que o aluno tem mais facilidade, aos elementos que se associam à especificidade da área em que há prejuízo no processo de aprender. Enfim, são diversos os sinais e informações que a criança pode transmitir ao professor e que o professor deve observar com bastante cuidado para conseguir, efetivamente, descrever a DA e auxiliar o aluno nas possíveis dificuldades encontradas.

O importante a ser destacado, quanto às possibilidades do professor diante do aluno com DA, é que ele deve observar e considerar as especificidades de cada criança, identificar as dificuldades de cada aluno, avaliar cuidadosamente cada fator indicador de DA e, se necessário, deve solicitar auxílio multiprofissional.

2.2 AS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Embora haja grandes e boas tentativas de definir e especificar o que de fato, seria uma Dificuldade de Aprendizagem ou Escolar, não existe ainda uma definição consensual acerca dos critérios e nem mesmo do termo. As dificuldades é uma temática que envolve distintos fatores que subsidiam sua existência, portanto de uma forma geral ela está presente na vida de muitos educandos contribuindo muitas vezes para problemas escolares como evasão, baixas frequência e indisciplina, aspectos que demonstram o desinteresse para com os estudos.

Nesse contexto, vale ressaltar parcialmente e de forma sensata a definição sob a Lei Pública Americana, (1977, p. 2) que diz.

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem

resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas.

Evidentemente não podemos concordar com a segunda parte da definição americana, excluindo situações clínicas atreladas às Dificuldades de Aprendizagem. Não se vê justificativa plausível para essa exclusão das causas das dificuldades.

Já Ballone (2003, p. 03) denomina essa situação, predominantemente no capítulo intitulado Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares, descrevendo-os como:

Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral.

Dessa forma, se percebe a complexidade acerca das dificuldades de aprendizagem, uma vez que elas podem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento das variadas e inúmeras habilidades às quais as crianças desenvolvem. Esse comprometimento perpassa as questões neurológicas como Ballone afirma, haja vista que as dificuldades podem ser oriundas de questões psicossociais.

Porém, McLouglin (1975, p. 7) afirma que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem um “obstáculo invisível”, pois se apresentam normais em vários aspectos, exceto pelas suas limitações no desenvolvimento escolar. Nesse sentido, não devemos tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis mas, antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da Aprendizagem, educacional, bem como do cotidiano do docente e ou educador. Também parece ser de suma importância a grande necessidade de se identificar e prevenir o mais precocemente as possíveis dificuldades, de preferência ainda na pré-escola. Este papel não é apenas da escola ou do educador, mas também da família, à qual deve estar sempre observando o desenvolvimento e cotidiano escolar do filho. Assim, é muito importante a avaliação global da criança ou adolescente, considerando as diversas possibilidades de alterações que resultam nas dificuldades de aprendizagem, para que o tratamento seja o mais específico e objetivo possível.

Vale ainda ressaltar, que existem outras classificações quanto à origem das dificuldades. Alguns autores dividem-nas em Primárias e Secundárias, de acordo com sua origem, como Ballone (2003. p.04) afirma:

As dificuldades consideradas primárias seriam aquelas cuja causa não pode ainda ser atribuída a elementos psico-neurológicos bem estabelecidos ou esclarecidos. Esses casos englobam, principalmente, as chamadas disfunções cerebrais e, dentro das dessas disfunções, teríamos os Transtornos da Leitura, Transtorno da Matemática e Transtorno da Expressão Escrita, bem como os transtornos da linguagem falada.

As dificuldades de aprendizagem consideradas secundárias seriam aquelas conseqüentes às alterações biológicas específicas e alterações comportamentais e emocionais, como Ballone (2003, p. 4) ainda afirma que:

Em relação às alterações biológicas (neurológicas) teríamos as lesões cerebrais, Paralisia Cerebral, Epilepsia e Deficiência Mental. Envolvem também os sistemas sensoriais, através da Deficiência Auditiva e deficiência visual. Teríamos ainda, dentro das causas biológicas, as situações de DA conseqüente a outros problemas perceptivos que afetam a discriminação, síntese, memória e relação espacial e visualização.

Portanto essas perspectivas não serão aprofundadas devidas o foco do estudo não se na médica e patológica. Mas sim, na visão pedagógica, educacional e psicopedagógica. Entretanto, esta citação confirma a complexidade acerca das dificuldades de aprendizagem, que envolve uma equipe total-mente multidisciplinar juntamente com a família para assim mediar essa problemática.

Em relação aos problemas de comportamento, um dos fatores mais marcantes para desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem são os quadros classificados como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, bem como outros tipos de transtornos que estão muito presentes na atual sociedade.

Quanto aos problemas emocionais que favorecem as dificuldades, tem-se a depressão infantil e a ansiedade. Entretanto, vale ressaltar que existe uma concordância entre os estudiosos acerca da investigação com relação aos motivos que levam uma criança a não aprender. Porém, eles

se discordam quando começam a discutir as causas e a relevância de um fator sobre outro. Assim, a autora Oliveira (1997, p. 117), apresenta outras causas de dificuldades de aprendizagem:

Fatores intra-escolares como inadequação de currículos, programas, sistemas de avaliação, relacionamento professor-aluno, métodos de ensino inadequados; Deficiência mental; Problemas físicos e ou sensoriais; Linguagem deficiente; Problemas emocionais; Aspectos carenciais da população (saúde, nutrição); Diferenças culturais e ou sociais; Falta de estimulação adequada nos pré-requisitos necessários a alfabetização; Dislexia; Deficiências não-verbais.

Dessa forma, podemos afirmar que os problemas de aprendizagem são devidos a inúmeros fatores correlacionados, e que devem logo ser diagnosticados para então assim o pai, a mãe ou o professor saber mediá-lo, pois na maioria das vezes seu diagnóstico é pobremente realizado, e isto, quando realizado, dificultando o contexto educacional do educando. A maioria das pessoas ainda acredita que criança não fica “nervosa”, que não tem problema, que o único problema é serem muito danados, ou outros tipos de estereótipos. Outros, infelizmente sem conhecimento acerca da questão ainda acreditam que criança nervosa, ansiosa e que apresente alguma dificuldade é falta de correção enérgica, porque não “apanhavam” dos pais se não se comportassem adequadamente.

Enfim, a falta de informação sobre essas dificuldades de aprendizagem é responsável pela maioria dos problemas de relacionamento escolar e social das crianças, bem como pela baixa-estima que poderá se perpetuar por todo o contexto escolar dela.

Não obstante, no âmbito das causas, estas são inúmeras acerca das dificuldades de aprendizagem, mas afastadas as causas de natureza orgânica, tais como anemia, reumatismo, diabetes dentre outras. As causas sociais, psicológicas, cognitivas, emocionais, familiares e comportamentais são os mais presentes dentro desta problemática. (MACEDO, 2007)

Sob esta perspectiva e através de estudos, as conseqüências das dificuldades de aprendizagem, são bastante complexas e preocupantes tanto quanto as causas.

Assim, uma criança com dificuldades de aprendizagem fica frustrada quando percebe que não está assimilando o conteúdo proposto pelo professor, diferentemente das outras crianças, onde estão avançando na aprendizagem dentro da sala de aula. Desta forma, além da frustração ocorre ainda à evasão escolar, isto é a criança se evadi por não conseguir

acompanhar o ritmo escolar, com uma sensação de perda, de fracasso, com sentimento de que é incapaz de assimilar qualquer conteúdo que seus professores se proponham ensinar. Devendo então serem encaminhadas para os distintos profissionais que irão tentar fazer o reajuste e reintegração à escola.

Vale ressaltar que as crianças tendem ainda se sentirem ridicularizadas, tristes, e com medo de participar das aulas, aumentando assim, sua timidez-quando ela existe-.

O agravante é quando o problema não é detectado na pré-escola se estendendo as outras etapas escolares, onde a criança não terá um progresso contínuo, ou ainda ocorrendo à repetência, que já é uma conseqüência da dificuldade de aprendizagem, mas que engloba outros fatores. (MACEDO, 2007)

Nesse contexto, vale ressaltar que outro problema encontrado é que alguns professores menos esclarecidos consideram que todas as crianças devessem sentir e reagir da mesma maneira aos estímulos e às situações ou, o que é pior, acreditar que submetendo todos os alunos às mais diversas situações, quaisquer dificuldades adaptativas, sensibilidades afetivas, timidez, e introversão se corrigiriam diante desses “desafios” ou diante da possibilidade do ridículo. Na realidade podem piorar muito o sentimento de inferioridade, a ponto da criança não mais querer freqüentar aquela classe ou, em casos mais graves, não querer mais ir à escola. (MACEDO, 2007).

Em suma, tanto as causas como as conseqüências das dificuldades de aprendizagem são muito complexas, onde a criança necessita de mais atenção por parte do professor, bem como, mais afetividade, aumentando e estimulando o seu potencial escolar, haja vista que quando a criança não está respondendo a um processo educativo devem receber outro de forma especial e direcionada à sua particularidade O que não se pode ignorar é o problema, nem minimizar as avaliações, nem esconder as deficiências do próprio ensino, que muitas vezes esquece que nenhuma criança é igual e devemos respeitar seus limites e possibilidades, contribuindo assim, não apenas para seu desenvolvimento pessoal, educacional e social, mas também para uma educação justa, igualitária, democrática e construtivista.

CONCLUSÃO

No decorrer do artigo, viu-se que as dificuldades de aprendizagem são causadas por vários fatores como cognitivos, motores, sociais, orgânicos, físicos, emocionais e até familiares. Já as suas conseqüências são também prejudiciais para o desenvolvimento educacional, social e

emocional.

Portanto, pode-se concluir que, antes de um professor reconhecer que: um aluno tem dificuldades de aprendizagem e encaminhá-lo para as diversas clínicas de reeducação ou psicopedagógicas, deve procurar ele mesmo intervir nos sintomas ou diferenças presentes no processo ensino-aprendizagem do aluno, devidos o mesmo possuir mais proximidade com a criança. Em vez de transferir para outros o encargo de cuidar de suas crianças, ele próprio deve tomar sob sua responsabilidade não só os bons alunos, mas também os que tem dificuldades.

Dentro de sua área pedagógica é o professor que tem mais condições de desenvolver um maior aproveitamento acadêmico e ele não pode se alienar neste sentido, isto é, o professor deve estar sempre se auto-avaliando para encontrar suas deficiências como profissional, tendo em vista que a capacitação de um professor deve ser contínua e sistemática.

Podemos ainda concluir que as dificuldades de aprendizagem envolvem diversos outros fatores que devem ser reconhecidos e pesquisados. Faz-se necessário trabalhar com as causas e conseqüências das dificuldades de aprendizagem, para que assim a criança se sinta socializada e reinserida num contexto igual ao de seus colegas de classe ou de brincadeiras pedagógicas que lhe excluam.

Existem causas que podem ser evitadas e nas conseqüências deve haver intervenção, pois não se resolve a problemática somente discutindo sobre ela. É preciso propor caminhos que possam se não solucionar, ou pelo menos minimizar alguns destes problemas que são tão agravantes e dolorosos para a infância e juventude, onde o educando se vê distinto de outros e de alguma forma excluída do contexto geral e educacional da sociedade, violando assim seus direitos como criança, como cidadão e como sujeito transformador da própria realidade e construtor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BALLONE, José. (2003). **Dificuldades de Aprendizagem**. In. **Psiquweb**, Internet, disponível em <http://www.psiweb.med.br/infantil/aprendiza.html>. Acesso em 20 de novembro de 2009 às 23h55min.

BARKLEY, Russell. **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A P. *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora, 2000.

MACEDO, Rosa Maria Macedo. **A Família diante das dificuldades Escolares dos Filhos**. In: Avaliação Psicopedagógica da Criança de zero a seis anos. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **PSICOMOTRICIDADE**: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

WALLACE, Gerald e MCLOUGHLIN, James A. **LEARNING DISABILITIES - CONCEPTS AND CHARACTERISTICS**. Ohio, Charles E. Merrill Publishing CO, 1975.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

LUCINETTE MARIA FERREIRA LIMA¹

INTRODUÇÃO

Iniciei minha dedicação a este tema a partir da inquietação como professora da educação básica e da formação inicial e continuada de professores, ao presenciar a angústia das famílias e profissionais, desesperados e incomodados com a falta de estrutura das escolas, e professores que não tinham formação especializada para atender aos alunos com esta condição. Em meio a esse contexto, fui trabalhar em uma instituição que atende autistas (Associação de Amigos de Autistas - AMA), e conhecendo mais de perto a fragilidade desse público. Vi as famílias e os atendidos carecendo muito dos atendimentos oferecidos pelas instituições, e sem ver sentido no ingresso em uma escola regular, fosse pela idade ou por sua condição precisar de uma estruturação e formação de todos os envolvidos para atendê-los, como é o caso dos surdos, autistas, deficientes intelectuais, paralisia cerebral, os com altas habilidades ou superdotados. Toda essa inquietação levou-me a apresentar a proposta de estudar/pesquisar, e mostrar dados da história dessas instituições a partir desse movimento de discussões sobre a educação inclusiva e inclusão social das pessoas com deficiência. Quem fica encarregado de oferecer

¹ Pedagoga, esp. Educação Infantil, esp. Gestão Educacional em Rede, mestranda em Ciências da Educação (UNIGRENDAL), professora em Associação de Amigos dos Autistas (AMA – SEDUC-PI).

esse serviço essencial de formação integral do cidadão, sem distinção de qualquer contexto, e sua formação acadêmica? Quem formaria esse sujeito para a vida, e para o trabalho? Esse serviço proposto de educação inclusiva oferecido nas escolas é suficiente, é adequado? Qual o papel e oferecendo um ensino de qualidade e equalizado a todos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL).² Além disso, o AEE complementa e/ou suplementa a formação de alunos e alunas, visando à sua autonomia na escola e fora dela, construindo assim, oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, é realizado preferencialmente pelas escolas regulares. Abrindo assim espaço para o oferecimento desse atendimento pelas instituições especializadas de organizações governamentais e não governamentais.

Segundo Ferreira,³ é necessário investigar a problemática: como tem sido “[...] as relações entre a educação especial e o ensino regular, entre as escolas regulares e as instituições especializadas.” As práticas educacionais oferecidas pelas instituições especializadas, e seu papel nesse processo de implementação dessa nova proposta - que visam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum - tem sido suficientes para dar suporte à aprendizagem efetiva destes alunos? As instituições especializadas dão conta de oferecer propostas de apoio a inclusão de grande impacto, também na formação inicial e continuada de professores e outros profissionais que trabalham em favor de uma educação inclusiva e de qualidade?

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação especial no Brasil é marcada pela presença das instituições especializadas. As primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência são desenvolvidas pelas instituições, conforme

²BRASIL-MEC-DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado, 2011.

³ FERREIRA, Julio R. *Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: David A Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 110.

nos mostra JANNUZZI,⁴ MAZZOTA⁵ e MANTOAN⁶. Porém, nos últimos anos, vem sendo muito discutido o papel dessas instituições como promotoras da educação inclusiva, gerando grande polêmica. Fala-se em extinção das mesmas, sugerindo a diminuição das parcerias via políticas públicas. Com o discurso de promover uma educação para todos, onde todas as pessoas seriam incluídas nas escolas comuns, não seria mais necessário os serviços prestados pelas instituições especializadas. No entanto, Estas instituições vem se organizando e mostrando seu importante papel como suporte à essa nova proposta de educação inclusiva, prestando serviços assistencialistas, e um trabalho intensivo à esse processo de inclusão, tendo em vista que as pessoas com deficiência carecem de uma preparação especializada, prestando também um serviço de formação continuada aos professores.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A escola torna-se inclusiva à medida que reconhece as potencialidades e diversidade que constitui qualquer aluno, sem discriminação, sem distinção, favorecendo uma aprendizagem eficiente, mostrando que todos podem aprender desde que sejam dadas condições apropriadas, com docentes qualificados e capacitados para o atendimento heterogêneo, com habilidades no manejo de um suporte pedagógico que favoreçam as especificidades de seus alunos. Deste modo todo aluno com deficiência ou não pode exercer plenamente sua cidadania se tiver acesso a diversos saberes, sendo participante efetivo do processo educacional. Ter acesso a inclusão não significa apenas uma matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente, da construção do saber e desenvolvimento de habilidades.

⁴ JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

⁵ MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil, história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

⁶ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

Para MAZZOTTA,⁷ a evolução dos serviços de educação especial no Brasil caminhou de início com caráter assistencial, visando apenas o bem estar da pessoa portadora de deficiência. Num segundo momento foram priorizados os aspectos médicos e psicológicos. Logo em seguida, chegaram às instituições escolares e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos dentro da sala de ensino regular. Essas modificações tem alterado o significado da educação especial e deturpado o sentido dessa modalidade de ensino.

Mas essas mudanças foram acontecendo de forma tímida, pois na prática, as escolas comuns mantém um discurso de que não estão preparadas para receber alunos com deficiência ou com transtornos juntos com os outros ditos “normais”, deixando as famílias cautelosas e inseguras, situação que ainda permanece com o mesmo discurso. Embora o número de matrículas ter aumentado bastante nos últimos anos, e as políticas terem avançado, a problemática permanece. O atendimento Educacional Especializado ainda não favorece a todos, e nas salas de aulas esses alunos vem sendo tratados de maneira diferenciada, o fracasso escolar ainda é uma constante, professores ainda desqualificados em atender igualmente todos os alunos. Muitas vezes a criança ou adolescente torna-se uma espécie de mascote, tratado como incapaz de aprender, e vão promovendo-os sem nenhuma preocupação com a sua promoção por mérito.

Segundo Mantoan,⁸ o Atendimento Educacional Especializado está sendo disseminado pelas escolas brasileiras, do ponto de vista conceitual e pratico, de modo que possa ser compreendido e executado segundo seus objetivos de identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, não se confunde, portanto, com reforço escolar para a clientela da educação especial. A orientação da Política de Educação Especial é formar um profissional que não está encerrada no conhecimento específico de uma dada deficiência, como ocorria antes. Essa formação não lhe confere poderes de ensinar a partir de conhecimentos universalizados, referentes

⁷ MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

⁸ MANTOAN, Maria Tereza Egler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*, 4ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

a uma deficiência – os problemas e soluções estão encarnados no aluno e não se encaixam em um receituário geral.

2.1. LEGISLAÇÃO QUE FUNDAMENTA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Após a promulgação da Constituição Federal (1988), foi iniciada uma intensa discussão para a elaboração de uma nova LDB 9394/96 (Leis, Diretrizes e Base da Educação Nacional) que contemplasse os interesses dos setores menos favorecidos da sociedade e que fosse, coerente com uma nova conjuntura legal, no Brasil e no mundo, e que surgiram a partir da Declaração de Salamanca (1994),⁹ numa perspectiva de uma educação para todos sem distinção de qualquer espécie.

- Em 2001, são elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Em 2003 é criada uma portaria que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, e institui a autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições;
- Em 2004, institui o programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas Portadoras de Deficiências, e estabelece Normas Gerais de critérios Básicos para Promoção da acessibilidade;
- Em 2005, Regulamenta a Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Em 2008, Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- 2009, Disserta sobre a Transferência de Recursos Financeiros para matrícula de alunos no Programa Escola Acessível;
- 2011, Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- Em 2012, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa do Transtorno do Espectro do Autismo;
- 2013, “Terminalidade Específica”;
- 2014, Regulamenta a Política Nacional de Proteção a Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo;
- 2015, Consulta sobre Efeito de Recusa à matrícula de estudantes

⁹ UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14/10/2016.

com Deficiência em Instituição de Ensino Municipal Privado e Competência para Aplicação de Sanção;

- 2016, Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam Atendimento Educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2. A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PIAUÍ

No âmbito Estadual do Piauí, em 2003, a Resolução CCE/PI Nº 072/2003, apresenta no cap. I da Educação Especial, modalidade de educação escolar parte integrante do sistema educacional vigente e dever do Estado e da Família é compreendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Temos a Resolução CEEP/PI Nº 057/2016 – que fixou as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí

Segundo Ferreira¹⁰ o município de Teresina-PI, desenvolve a educação inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio das políticas regulamentadas pelo Plano Municipal de Educação e pela Política Municipal de Assistência Social. As ações públicas de educação especial no município são norteadas pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB (1996), e outros Decretos e Resoluções Estaduais e Municipais. E um único órgão fica responsável pela Educação Especial na Cidade.

2.2. INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço

¹⁰ FERREIRA, J. R. e GLAT, R. *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: OLIVEIRA, E. da S. G. *Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro*. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso: 14/10/2016.

da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL).¹¹ Além disso, com-plementa e/ou suplementa a formação de alunos e alunas, visando a sua autonomia na escola e fora dela, construindo assim, oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado preferencialmente pelas escolas regulares. Abrindo assim espaço para o oferecimento desse atendimento pelas instituições especializadas governamentais e não governamentais. Uma associação não é só um agrupamento de pessoas que se unem em prol dos mesmos objetivos, mas um espaço de luta em busca de um aprimoramento no atendimento intersubjetivo.

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estaria, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI).¹²

Para Sasaki¹³ cabe portanto à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, pragmáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. E hoje no Brasil as instituições especializadas à pessoa com deficiência vem desenvolvendo o papel de complementar o serviço oferecido na escola, já que as mesmas, ainda no século XXI, não estão em condições de desempenhar este papel sozinho, então, grupos organizados da sociedade vem se unindo e criando esses espaços que além de atender as crianças e jovens com deficiência, também oferecem outros serviços como a formação e qualificação do professor, funcionam também como laboratório de pesquisa para profissionais e acadêmicos, sendo assim um parceiro fundamental nesse processo de inclusão. E essas instituições especializadas começam a surgir a partir do século XX de forma privada

¹¹ **BRASIL-MEC** - DECRETO Nº 7.611. DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado, 2011.

¹² JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

¹³ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p.47

ou filantrópica com apoio da esfera pública, como é até hoje.

3. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner¹⁴ e Hans Asperger¹⁵, nos relatos de seus atendimentos, com suposições teóricas sobre essa síndrome até então desconhecida. Autismo é um distúrbio do desenvolvimento, que compromete a socialização, a comunicação e a imaginação. Manifesta-se antes do terceiro ano de vida, variando do mais severo ao mais leve comprometimento. Atinge uma criança em cada quinhentos nascidos (e essa proporção vem aumentando), sendo quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas, não se tem registro de cura, e ocorre em todas as classes sociais.

Para Kanner, em Bosa¹⁶, “essas crianças eram extremamente inteligentes, embora não o demonstrassem. Chamou ainda a atenção para a ausência de comprometimento no plano físico, na maioria das crianças.”

Não há estudos de prevalência de autismo no Brasil, mas estima-se que 1 em cada 100 crianças no mundo tenham TEA. Em um estudo de prevalência nos Estados Unidos, encontrou-se uma em 68 crianças com TEA. (Carlos Gadia; Newra Tellechea Rotta)¹⁷

¹⁴ LEO KANNER. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: “*Autistic disturbances of affective contact*”, na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum “*um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice*”, denominando-as de “*autistas*”.

¹⁵ **Hans Asperger** (pronuncia-se em português *ashpêrguer*, em alemão / hans asp/) (Viena, 18 de 1906 – 21 de outubro de 1980) foi um psiquiatra e pesquisador austríaco. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele. Asperger tinha especial interesse em crianças “fisicamente anormais”. Submeteu em 1943, o artigo *Die ‘Autistischen Psychopathen’ im Kindesalter* (A psicopatía autista na infância), à revista científica *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, que o publicou no ano seguinte, no seu número 117, páginas 76-136. Seu trabalho baseou-se em estudos que envolveram mais de 400 crianças.

¹⁶ BOSA, A. Nadia; *Fracasso Escolar – Um olhar psicopedagógico*. São Paulo, Artmed, 2002. p. 23.

¹⁷ GADIA, Carlos. Diretor Médico da Autismo & Realidade recebe o Prêmio “Outstanding Clinician” conferido pela CARD – University of Miami. Possui

As mudanças de comportamento e a promoção de estratégias para um indivíduo se adaptar ao mundo social, dependem de suas habilidades e das oportunidades que tenha cada fase da vida. Algumas pesquisas verificam que sinais como ecolalia, movimentos repetitivos e estereotipados e parte do afastamento social diminuem com a idade, permanecendo, invariavelmente, dificuldades sociais e dificuldade na comunicação.

O autismo é visto tradicionalmente como um recolhimento da criança para um “mundo próprio”, ao qual somente ela tem acesso. Ausência de afeto e busca espontânea de contato físico, decorrentes de um afastamento voluntário do “mundo real”, e a incapacidade de aprender devido a algum prejuízo biológico, são tópicos recorrentes quando se fala sobre o tema (Gellis & Kagan).¹⁸

Segundo indicação do Ministério da Educação e Cultura, são considerados deficientes intelectuais “pessoas com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho.”

3.1. SINTOMAS DA CONDUTA DE UM AUTISTA

A pessoa autista demonstra apego a objetos ou até mesmo a fiapos de tecido, folha de árvore, um palito de dente, uma semente de laranja, uma tampinha, coisas que para os ditos “normais” não passa de lixo ou sem importância, e quando tiramos ou ele perde pode entrar em crise profunda de agressividade ou auto-agressividade, tem muita dificuldade em se relacionar com as outras pessoas e até animais domésticos, é extremamente apegado a rotinas, não mantém contato visual, não apresenta medo de perigo, atravessando uma rua sem olhar para os lados, age como se não existisse ninguém, não responde quando é chamado, como se não escutasse, não gosta de realizar tarefas, muitos apresentam “ecolalia” imediata ou tardia, risos inapropriados em momentos de emoção

mais de 20 anos de experiência com autismo, tendo se tornado, ao longo de sua trajetória profissional, referência internacional no assunto. Atualmente, é diretor associado do Miami Children's Hospital (Flórida - EUA).

¹⁸ GELLIS & KAGAN (1973), citado em: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. vol.4 no.2 São Paulo dez. 2002.

sejam positivas ou negativas, não gosta quando o tocamos, é muito quieto, ou muito agitado até mesmo durante o sono, gosta de brincar com objetos circulares, girando-os por bastante tempo sem parar, às vezes é agressivo e destrutivo, modo de comportamento indiferente e arredo, às vezes não apresenta fala, ou é de pouca compreensão, não brinca de maneira convencional com brinquedos ou objetos, e outros. Mas nem todos apresentam todas essas características, predominando de quatro a seis, menos ou mais comprometido, e na maioria das pessoas não identificando nenhuma “anormalidade nas suas características físicas”.

As descrições tanto de Kanner como de Asperger se complementam, e contribuíram bastante para posteriores estudos e nova teoria, até mesmo porque essa síndrome é muito singular, diferenciando bastante de um sujeito a outro, mas sempre com necessidades de intervenção parecidas, tanto que a partir dos anos 60 surgiram as primeiras associações de familiares propondo formas de atendimento a essas pessoas.

Historicamente, o conjunto de comportamento usado para o diagnóstico dos quadros de autismo tem sido analisado de diferentes formas, por diferentes culturas, desde a sua criação. No geral, estudiosos enfatizam a limitação verbal, a inabilidade de comunicação e as atípicas no relacionamento social.

Em Maio de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, foi publicada incluindo mudanças expressivas nos critérios de diagnósticos de autismo, e adotando, finalmente, o termo TEA (Transtorno do Espectro Autista) como categoria diagnóstica. É formado sempre a partir da observação de um conjunto de sintomas apresentados pela pessoa. O transtorno autista, como uma síndrome, envolve uma constelação de comportamentos que não aparecem ao mesmo tempo e não tem a mesma intensidade. O quadro é considerado de prejuízo difuso, pois não envolve todas as áreas do comportamento na mesma proporção. Leve, Asperger e Autismo de Alto Funcionamento; Moderado, marcada incapacidade de comunicação e com interesses muito restritos; Grave, severa incapacidade de qualquer flexibilidade social ou comunicação.

Crianças e adultos com autismo mostram dificuldades em reconhecer e expressar emoções, especialmente as que dependem de valores culturais relacionados a contextos específicos como, por exemplo, os sinais de vergonha e orgulho. Raramente buscam referências sociais sobre situações ambíguas, nas quais a atitude do outro pudesse ser uma pista para a modificação de sua própria atitude. A falta de empatia é marcada na ausência ou limitação de resposta aos pensamentos, sentimentos e crenças do outro. A comunicação é uma das áreas de maior impacto no desenvolvimento típico. Por exemplo, alguns dos sujeitos

usam gestos para obter objetos, não o fazem para conseguir atenção ou comunicar algo. A pesquisadora americana C. Lord trata desta questão e chama a atenção para novas reflexões sobre esse tipo de comportamento, sobre até que ponto esse retraimento social faz parte da síndrome, ou é resultado da falta de oportunidades sociais oferecidas ou estimuladas (Lord e Magill).¹⁹

Os indivíduos com autismo tendem a engajar-se em atividades repetitivas e estereotipadas com objetos. É raro o comportamento de jogo simbólico, especialmente o faz-de-conta espontâneo. São comuns as descrições de resistência à mudanças de rotinas de vida diária e à incorporação de novos hábitos, muitas vezes há a estruturação de rituais, sem funcionalidade real.

3.2. AUTISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na escola o professor pode observar alguns comportamentos: Ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre; Ecolalia (repetição de palavras, frases ou textos); Hiperatividade ou extrema passividade; Contato visual deficiente; Comunicação receptiva deficiente; Problemas de atenção e concentração; Tendência ao isolamento.

A discussão sobre o atendimento educacional destinado a autistas é tão polêmico quanto o debate sobre a etimologia dessa síndrome. Bosa²⁰, referindo-se ao distanciamento entre a educação e a educação dos alunos com autismo, ressalta que sobre essa questão temos poucas respostas conclusivas.

[...] sabe-se que a intervenção precoce e efetiva costuma resultar em ganhos significativos e duradouros. A concomitância com outras patologias graves tendem a piorar o prognóstico. Serviços educacionais e comunitários melhores e mais disponíveis poderão mudar o prognóstico do TEA para um mais favorável. (Carlos Gadia).²¹

¹⁹ Lord, C. & Magil, J. (1989). *Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and autism*. In G. Dawson (Org.), *Autism: Nature, diagnosis & treatment*. (p. 327-345). New York: Guilford. In: *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009. Camargo, S. P. H. e Bosa, C. a "Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura".

²⁰ BOSA, A. Nadia; 2002.

²¹ GADIA, Carlos.

Alguns autores, Cunha,²² por exemplo, considera que o atendimento pedagógico para pessoas que apresentam distúrbios de comportamento tem uma especificidade, pois exigem equipamentos e profissionais especializados, atendimento individualizado, etc.. O planejamento também é diferenciado porque a preocupação primeira não é com os conteúdos programáticos e sim ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos. A intervenção pedagógica deve priorizar situações que valorizem a condição humana e favoreçam a formação de vínculos. Sobre as atividades, a autora esclarece:

As atividades propostas deverão ser bastante significativas, caso contrário não serão determinantes de equilíbrio físico e emocional, se forem impostos poderão destruir a motivação não somente para aquela atividade, mas para a participação também em outras circunstâncias (CUNHA, 2002)

Para trabalhar com autistas deve-se contar com uma equipe preparada e especializada, composta de pessoas com a causa, pois a aplicação de qualquer meta ou recurso pedagógico irá depender muito das qualidades pessoais do educador para que se alcance bons resultados. Para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível, inclui ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca através da aquisição de habilidades de comunicação que lhe permitam relacionar-se com outras pessoas (MELO).²³

Em um momento em que as políticas públicas no Brasil tem evidente viés “inclusivista” , ou seja, se orientam no sentido de que todos, ou ao menos a maior parte das pessoas com algum tipo de deficiência (incluídas aqui as com TEA), estejam incluídos em escolas regulares de ensino, faz-se mais do que necessário instrumentalizar os professores no sentido de que tenham informações básicas sobre como lidar com essas pessoas em sala de aula, no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos e a como conduzir-se frente aos problemas comportamentais frequentemente presentes.

²² CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2002.

²³ MELO, H. A. & FERREIRA, R. S. *Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola*. In: Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado, V.1, nº 1, p.55 a 69. São Luís: Editora Central dos livros, 2005.

(Prof. Dr. José Salomão Schwartzman)²⁴

É necessário ser trabalhado as habilidades básicas: moto-ras, acadêmicas, autocuidado, linguagem, sociabilização, brincar. Que lhes permitem perceber e compreender o mundo que o cerca, atingindo com seus meios sensoriais as coisas, pessoas e outros seres vivos.

Trata-se de buscar uma construção coletiva (educadores) de um plano pedagógico individualizado, de modo que sejam valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos objetivos compatíveis com as suas possibilidades de progresso. O percurso didático deve ser articulado ao plano geral no sentido da coincidência de conteúdos que poderão variar em profundidade. Valorizar a pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades em pequenos grupos, individuais e com a classe, sendo que estas últimas devem sempre ter prioridade. (Baptista)²⁵

3.3. O ALUNO AUTISTA NA SALA DE AULA

Primeira coisa que tem de acontecer para atender de forma adequada um aluno na sala de aula da escola regular é o professor respeitar as singularidades de cada aluno, saber que existe diversidade em toda sala de aula tendo pessoas com deficiência ou não, nunca vai haver homogeneidade dentro de um grupo, podemos ter interesses iguais mas jamais vamos compreender e agir dentro de um mesmo ritmo e da mesma forma, é o professor trabalhar de forma reflexiva e flexível, é saber avaliar a evolução de cada aluno e não de uma turma. Professor com sensibilidade e conhecimento da causa, carteira adequada no local adequado, iluminação adequada, atividades adequadas e sinalização, rotina da sala de aula organizada.

Até hoje em todo o mundo têm-se buscado incluir o autista nas salas de aula comum, mas são muitas as dificuldades, principalmente

²⁴ SALOMÃO SCHWARTZMAN. José Salomão Schwartzman é neuropediatra. Formado na Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, especializou-se em Neurologia Infantil no Hospital for Sick Children, em Londres, e é professor titular de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie. In: CAPS. Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

²⁵ BAPTISTA, M. C. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

por se tratar de um espectro, são muitas as observações que se tem de perceber, pois ao se tratar de uma dificuldade ao se enquadrar de maneira convencional no espaço escolar comum, com outras pessoas denominadas “normais”, que têm comportamentos parecidos e se adaptam de forma natural nesse ambiente cheio de regras e padrões, se torna mais complexo o atendimento chegando o professor a se apavorar ao receber esse aluno em sua turma.

Mas em muito já se avançou os estudos, e a partir de Skinner,²⁶ com a teoria comportamental que foi uma das principais influências na psicologia, mostrou que aquilo que os indivíduos aprendem é incorporado em seu pensamento e elaborado com o tempo, de modo que acaba por influenciar o desenvolvimento. Em sua lei da prontidão afirmava que o aprendizado é mais eficiente, quando o sistema nervoso está predisposto a agir. O desenvolvimento de um indivíduo resulta da integração de toda a aprendizagem que acontece no curso da vida. Skinner argumentava que o ambiente, mais que a hereditariedade individual, desenvolve o comportamento humano. Então conclui-se, que não temos de preparar o sujeito autista para a sala de aula e sim modificar nossa sala de aula para receber qualquer indivíduo, independente de suas barreiras. Seus estudos se mostram muito eficientes para o processo de inclusão do autista seja ele considerado severo ou de alta funcionalidade.

Foi desenvolvido a Análise do Comportamento Aplicado (ABA), amplamente divulgado nas terapias e no atendimento educacional. Devido a seus resultados, foi posteriormente desenvolvido o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children). O Tratamento e Educação para Pessoas com Autismo e Problemas Correlatos na Comunicação é um sistema educacional desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte (EUA), para atender crianças e adolescentes autistas. Com o objetivo de desenvolver a comunicação, funcionalidade, independência, e autonomia.

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas, painéis ou agendas, para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela.

- O ambiente tem que ser estruturado de forma visualmente clara, evitando estímulos e informações desnecessárias que possam desviar a atenção da criança;

²⁶ SKINNER, Burrhus Frederic (1904-1990). Sua obra é a expressão mais célebre do behaviorismo, corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios, até os anos 1950.

- Os materiais, mesmo que simples, devem ser apresentados aos poucos e organizados de forma a comunicar à criança a atividade que deve ser desenvolvida;
- Deve-se estruturar quadro de rotina, que é um painel geral, colocado na horizontal ou vertical, em local de fácil visualização, com a foto de cada aluno e acompanhado de representações das atividades do dia em sequência, esse tipo de orientação, pode servir para qualquer coisa que se queira ensinar à criança.

Como se pode perceber é uma organização da sala de aula que vai facilitar a aprendizagem de todos os alunos, e não só o autista. O aluno com mais dificuldade precisará de um apoio maior e em muitos casos, principalmente no início da escolarização, de um auxiliar de apoio diretamente com essa criança que necessita de uma adaptação também nas atividades, que deverão ser bem mais claras, com poucos estímulos visuais para não desfocar dos objetivos, e também por esse aluno apresentar uma maior necessidade de uma orientação mais próxima e mais vigilante, evitando sempre a ocorrência de erros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todo esse avanço na legislação, esta não vem garantindo a inclusão como ela é proposta. Existem ainda, muitas barreiras que desqualificam a maioria das escolas para estar recebendo esse público. Direitos e deveres são regulamentados, mas na prática eles não vêm sendo efetivados, as escolas ainda não estão estruturadas para oferecer um ensino eficiente com resultados satisfatórios. A sociedade ainda não tomou consciência plena da importância em efetivar essas mudanças estruturais e comportamentais, ficando alheia ao tema dentro de uma prática de indiferença, buscando um envolvimento apenas quando se está diretamente afetada. Escola inclusiva é aquela que recebe alunos com deficiência, e sensibiliza toda a comunidade escolar, para promover uma aprendizagem significativa.

A intensão desse texto é de provocar uma reflexão crítica de estudantes e educadores que acreditam na educação e no potencial de todas as pessoas independente das condições e especificidades, limitações e superações, condição sócio-econômica, condição de vulnerabilidade. Acredito que com a busca de alternativas viáveis podemos atender a todos nas escolas, que um dia não serão mais escolas inclusivas, e sim, ESCOLAS.

O ALUNO COM BAIXA VISÃO: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

MARIA ELJACIRA PEREIRA CORRÊA DE ARAÚJO¹
MARIA DE LOURDES DE SOUZA ANDRADE²

INTRODUÇÃO

A visão humana constitui um canal privilegiado de acesso ao conhecimento, assim necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas. Para evitar que isto aconteça, deve-se buscar o máximo de informação sobre a deficiência visual.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2008) aproximadamente 7% da população mundial tem alguma deficiência visual; sendo que 80% deste contingente têm baixa visão, também chamada de visão subnormal. E com um agravante: a criança cega é precocemente identificada, enquanto que a criança com baixa visão pode permanecer por um longo tempo sem que seja detectada a sua deficiência e, em consequência, ficar sem atendimento adequado.

O presente trabalho visa desvelar contribuição com professores e

¹ Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professora e Ministrante de Cursos no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

² Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Funcionária da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC).

familiares que convivem com alunos que têm baixa visão, compartilhando informações, orientações e reflexões que possam colaborar com o diagnóstico e o atendimento educacional especializado, favorecendo a inclusão na rede regular de ensino e também na vida social.

Através de pesquisa bibliográfica e de campo, vivenciou-se práticas educativas efetivadas em Centros Especializados e Salas de Recursos que atendem crianças com baixa visão, com o objetivo de identificar alguns dos principais aspectos, características e peculiaridades típicas desta demanda. Na referida pesquisa de campo, utilizou-se como método de pesquisa a entrevista, quando foi feito o contato com professores de salas multifuncionais e também alunos com baixa visão que fazem uso das referidas salas, no atendimento educacional especializado.

Nesta perspectiva abordaram-se conteúdos que contem-plam conceitos, diagnósticos, prognósticos, recursos ópticos e não ópticos, recursos didáticos e práticas pedagógicas adequadas que possam ajudar pais e professores a diagnosticar e promover ações que assegurem o pleno desenvolvimento sócio-acadêmico do aluno com baixa visão, dentro do contexto familiar e escolar.

Entende-se que a desinformação acerca da capacidade de uma criança com baixa visão, resulta, na maioria das vezes, em uma falsa idéia de que essa criança tem déficit intelectual, sendo vista muitas vezes como desinteressada e até mesmo como deficiente mental. No entanto, vários estudos apontam que, quando o diagnóstico acontece precocemente, e sendo feito o atendimento adequado, estas crianças se desenvolvem satisfatoriamente em todos os aspectos.

Objetivou-se, portanto, conscientizar familiares e professores de crianças com baixa visão, da importância do diagnóstico precoce, e, conseqüentemente o atendimento especializado que esta criança necessitará, para que venha a se desenvolver em toda sua capacidade, com suas peculiaridades, aptidões, habilidades, enfim, que possa vir a ter sua autonomia e independência preservadas.

TEORIA DE BASE

Ao tratar-se de temas que abordam deficiência visual, faz-se necessário o conhecimento de alguns conceitos. O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, ou ainda adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência

total da resposta visual (cegueira). A deficiência visual abrange então, a cegueira e a baixa visão. Esta última também denominada visão subnormal, deficiência visual grave, visão parcial, visão residual, entre outros (DEFICIÊNCIA VISUAL, 2010).

Quando se fala em deficiência visual utiliza-se bastante o termo “acuidade visual”, que seria a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão. Outro termo necessário conhecer seria o “campo visual”, definido como a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados.

De posse destes conceitos prévios, torna-se mais compreensível o que seja uma pessoa cega ou com baixa visão. Segundo documentos do MEC/SEESP (2006), pessoas cegas são aquelas cuja acuidade visual é igual ou menor que 20/200, ou cujo campo visual é inferior a 20º no melhor olho. Os cegos apresentam desde a ausência total da visão, até a perda da projeção de luz. A Organização Mundial de Saúde e o ICEVI – Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (BANCOC, 1992) consideram baixa visão a acuidade visual menor que 20/70 até de percepção de luz (sendo a normal equivalente a 20/20); campo visual inferior a 10% do seu ponto de fixação; alterações na sensibilidade aos contrastes e cores, dificuldade de adaptação à iluminação e capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas. As pessoas com baixa visão apresentam alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados.

A definição de baixa visão é complexa devido a variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Uma criança com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual, dependendo do seu estado emocional, das circunstâncias do ambiente, da posição em que se encontra, das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação delicada, tanto para a criança, quanto para professores e familiares, tal a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A baixa visão é a alteração significativa da capacidade funcional da visão, decorrente de vários fatores; estes podem vir isolados ou associados. Exemplo: baixa acuidade visual, redução do campo visual, sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual (BRASIL, 2006).

A criança com baixa visão, ou visão subnormal apresenta diminuição das suas respostas visuais mesmo após tratamento e/ou correção óptica

convencional. Porém é capaz de usar sua visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa.

Em identificação com as características educacionais das pessoas com baixa visão é possível estabelecer três grupos:

NÍVEIS DE DEFICIÊNCIA VISUAL CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS

Deficiência visual profunda Dificuldade para realizar tarefas visuais grosseiras. Impossibilidade de fazer tarefas que requeiram visão de detalhes.

Deficiência visual severa Impossibilidade de realizar tarefas visuais com exatidão, re-querendo adequação de tempo, ajudas e modificações.

Deficiência visual moderada Possibilidade de realizar tarefas visuais com o uso de ajudas e iluminação adequada similares às realizadas pelos indivíduos com visão normal.

Fonte: BARRAGA, 1992 *apud* DEFICIÊNCIA VISUAL, 2010.

As medidas de quantificação das dificuldades visuais, mostram-se insuficientes, para a definição de um diagnóstico. É fundamental estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão (ROSS, 2004).

Percebe-se que a funcionalidade ou eficiência da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual, dependendo das condições de estimulação e de ativação das funções visuais.

Estudos sobre baixa visão revelaram que muitas crianças identificadas como cegas possuíam visão útil, o que comprova que uma avaliação baseada apenas em dados clínicos não é adequada.

Assim, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e pelo professor especializado em deficiência visual.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

É de suma importância a avaliação oftalmológica, que deverá acontecer o mais cedo possível. Esta compreende o diagnóstico e o tratamento das doenças e alterações visuais; a avaliação da acuidade visual, do campo visual, sensibilidade aos contrastes, visão de cores e a prescrição e orientação para uso de recursos ópticos especiais. O médico será o responsável pelo tratamento e solicitações de exames complementares, se necessário.

Vale ressaltar que em alguns casos não há indicação de recursos ópticos, e mesmo quando a criança utiliza estes recursos a visão funcional apenas melhora, havendo necessidades do professor tomar outras medidas relacionadas a recursos não ópticos e práticas educativas adequadas.

O diagnóstico obtido por meio da avaliação médica, complementado pelas informações da família, serão de grande utilidade para a equipe interdisciplinar da escola, realizar com segurança a avaliação funcional da visão.

Na avaliação funcional da visão considera-se a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial visual. Nesta avaliação são observados dados quantitativos e qualitativos da consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais (BRASIL, 2007). Tal avaliação deve ser realizada num primeiro momento, de maneira informal, recolhendo informações que a família e os professores que estão envolvidos na educação da criança possam dar para realizar, posteriormente, uma avaliação formal por parte do especialista em deficientes visuais. Deve-se recolher informações sobre os seguintes aspectos: a) dados pessoais do aluno; b) dados familiares; c) dados ambientais; d) dados clínicos; e) dados sobre o desenvolvimento; f) dados escolares; g) observações de interesse acerca da deficiência visual.

Em relação ao âmbito escolar, é de grande importância que os professores estejam atentos a sinais que podem indicar deficiência visual nos seus alunos. Haja vista que, o aluno com baixa visão tem grande probabilidade de passar despercebido. Primeiramente, é necessário salientar que a criança dificilmente conseguirá verbalizar as mudanças visuais que ocorrem com ela. O professor deve ficar atento para as seguintes manifestações:

- Modificações físicas na área dos olhos (pupilas brancas, vesguice etc.).
- Dificuldade de se locomover, tombos freqüentes, tropeções, esbarrões nos batentes das portas.
- Dificuldade em copiar a matéria, ler, desenhar.
- Comportamento diferente do anterior: mais tímida, com medo de se expor, principalmente em brincadeiras ao ar livre. Fica irritadiça.
- Observar se a criança aproxima objetos e livros dos olhos com freqüência.
- Observar se a criança tem aversão à luz ou necessita de muita luz para suas tarefas.
- Observar se a criança apresenta dor de cabeça, lacrimejamento ou desinteresse pelo que ocorre a certa distância (BRASIL, 2007).

Nesses casos, o professor deve comunicar à direção da escola e aos pais, da necessidade da criança passar por exame oftalmológico e posteriormente por avaliação funcional.

Vale lembrar que deverá fazer parte da equipe multidisciplinar o professor especializado em deficiência visual, onde o acompanhamento do oftalmologista ajudará ao aluno com baixa visão fazer o melhor uso dos recursos ópticos e não ópticos, tendo a consciência de que estes recursos apenas facilitam o uso da visão residual.

RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS

Os recursos ópticos, também conhecidos como auxílios ópticos são: óculos especiais com lentes de aumento que servem para melhorar a visão de perto, lupas manuais, ou lupas de mesa e de apoio, telescópio – usado para leitura no quadro negro, telessistemas, telulupas e lunetas (BRASIL, 2009).

Vale lembrar que as escolhas e os níveis da adaptação desses recursos são definidos pelo oftalmologista a partir da conciliação de vários fatores: necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades.

Os alunos com baixa visão devem contar também com os auxílios não ópticos que são considerados ajudas técnicas, que de alguma maneira dão autonomia na realização de atividades. Exemplo de ajudas técnicas: ampliação de textos, softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz, lápis e canetas com grafites mais escuros e grossos, pranchas de plano inclinadas, guias para leitura, lentes especiais, gravadores e circuito fechado de televisão (CCTV). Este é um aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor (BRASIL, 2009).

O professor da sala de recurso, especialista em deficiência visual deverá conhecer e utilizar as tecnologias assistivas específicas (ajudas técnicas) para potencializar as habilidades funcionais do aluno com baixa visão (BRASIL, 2009).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a pesquisa de campo foram feitas observações em centros especializados e também em salas de recursos multifuncionais onde acontecem atendimentos a alunos com deficiência visual. Realizou-se entrevistas com professores que atendem alunos com baixa visão e

também com os referidos alunos. Na seleção dos sujeitos entrevistados optou-se por alunos adultos por entender-se que estes teriam melhores condições de se posicionarem diante das indagações feitas. Com relação à seleção dos professores decidiu-se pelos docentes que dão atendimento aos alunos entrevistados. Após realizadas as entrevistas pôde-se fazer uma análise comparativa entre a pesquisa bibliográfica e o que acontece na prática. De acordo com depoimentos obtidos, constatou-se que as crianças com baixa visão, na sua maioria, não foram diagnosticadas precocemente. Em consequência disto, não ocorreram nem o tratamento clínico e nem o atendimento educacional especializado.

Em uma das entrevistas realizadas com aluna X, 35 anos, cursando ensino fundamental, quando a mesma relatou: _

Eu perdi minha mãe cedo, mas mesmo assim, minha família notou que eu não enxergava direito e me levou pro médico. Aí eu ainda fiz umas duas cirurgias e melhorei, mas depois tive deslocamento de retina e hoje vejo muito ruim. Prá ler mesmo, não dá não!

Nesse caso então, pudemos verificar que houve o diagnóstico e o tratamento clínico, porém, o atendimento educacional não foi oferecido no momento oportuno, causando uma defasagem na sua vida escolar. Constatamos isso quando mais adiante ela afirma: “Eu frequentava escola mas era só pra ouvir mesmo, não fazia nada. Por isso, é que hoje ainda estou estudando”.

Analisando o caso supra citado, podemos conferir a real necessidade do aluno que apresenta baixa visão e assim concordamos plenamente com Sialy (apud BRASIL, 2007), quando relata: “Frequentar a escola, ter acesso a um ensino de qualidade, participar das atividades junto com a comunidade escolar é um direito de todas as pessoas e deve ser assegurado pelo Estado.” Se houvesse sido oferecido oportunidade e condições para a referida aluna, com certeza sua vida hoje seria diferente, talvez já estivesse formada e em outro nível intelectual e social. Pois observamos na aluna, uma defasagem no seu aprendizado, pois somente depois de adulta, mãe, já necessitando trabalhar para sobrevivência sua e de sua família, ainda encontra-se estudando e enfrentando muitas dificuldades.

Em outro caso observado, o aluno W, 23 anos, estudante de nível superior, afirmou o seguinte:

Faço este curso com dificuldade, não por discriminação

dos colegas e professores, isso eu não sinto em relação a nenhum, mas por conta da Instituição. Esta não disponibiliza material ampliado, nem gravação, apenas monitor.

Então, conferindo a fala do nosso sujeito com estudos feitos, sabemos que, como determina a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o referido aluno teria direito a seu material ampliado e disponibilizado em tempo hábil, bem como acesso a computador com softwares direcionados a deficientes visuais.

Não podemos deixar de salientar, porém casos positivos, como da aluna W, 15 anos, cursando ensino fundamental. Em sua fala, a mesma relatou com muita alegria que: “Foi só depois que comecei a ter o AEE é que fui conhecer computador! Não, conhecer eu já conhecia, mas aí é que eu fui saber usar o computador”.

Por este depoimento podemos conferir e compartilhar com o progresso da educanda, quando comparamos com o que é dito em documento expedido pelo MEC (BRASIL, 2006, p. 18), salas multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Ainda segundo a mesma discente, ela relata: “Estou indo bem na escola, meus livros são ampliados e minhas provas também. Assim, faço minhas tarefas tudo direito”.

Pode-se perceber, portanto, a importância do atendimento educacional especializado – AEE, o quanto beneficia o discente, proporcionando-lhe condições de bom desenvolvimento, não somente educacional, mas integral, auxiliando-o a ter êxito no seu processo de aprendizagem.

Estes depoimentos reforçam a veracidade das informações colhidas nas leituras feitas, quando se afirmou a necessidade do diagnóstico precoce e do atendimento educacional especializado. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento global da criança com baixa visão.

Na fala dos professores, foi enfatizado a necessidade que os mesmos sentem, em relação a mais informações fornecidas pela família;

no que diz respeito ao laudo oftalmológico, e também aos dados da rotina do educando na sua vida extra escola. Segundo os docentes entrevistados, isto facilitaria um planejamento mais adequado para o atendimento individual e coletivo destes alunos.

Em entrevista realizada com professora Y, atuante em centro especializado – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, que atende aluna Y, com baixa visão, 8 anos, foi visto exemplo de êxito decorrente do diagnóstico precoce e do atendimento educacional especializado, quando a discente encontra-se alfabetizada, sem déficit de aprendizagem, ou seja, acompanhando de maneira satisfatória as atividades escolares, de acordo com o currículo proposto na classe regular. Assim também, com desempenho normal na vida social, com suas atividades diárias realizadas com autonomia e independência.

No caso da aluna Y, segundo a professora, a família também tem participação na educação da criança. Ela relatou:

Quando fui iniciar o atendimento da aluna Y, primeiramente conversei informalmente com a mãe, quando foi solicitado o laudo do oftalmologista. Depois foi feito uma entrevista inicial com a criança e no outro encontro é que realizou-se a avaliação funcional. Feito isso, hoje eu trabalho com ela, baseada nas observações realizadas.

De acordo com orientações do MEC (2006, p. 19), a inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular

O plano de atividades leva em consideração a recomendação do oftalmologista quanto à necessidade do uso de auxílios ópticos (...). A avaliação funcional da visão e a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno trazem subsídios para a elaboração de um plano de atividades a ser desenvolvido na escola, família e no atendimento educacional especializado.

Assim, observamos que a professora Y está em consonância com ensinamentos importantes, desenvolvendo bem o seu trabalho e conseqüentemente proporcionando à discente um desenvolvimento pleno e satisfatório.

Em outra entrevista com professora W, observou-se nas respostas da mesma, uma solicitação de reconhecimento financeiro pelo trabalho

desenvolvido, quando a mesma se refere à necessidade de compra de livros e também em relação a oferta de formação continuada. Na sua fala:

O Governo precisa reconhecer melhor o trabalho do professor, dando condições de compra de material (livros, revistas) e também disponibilizando Cursos de Formação Continuada, principalmente para os professores da Educação Especial. Nós precisamos, pois a Inclusão tai acontecendo, batendo na nossa porta, e a gente tem que estar preparada para atender toda essa demanda de pessoas com deficiência, afinal eles têm todo o direito de ter boa educação.

Acordamos com o relato da professora, ao momento em que nos reportamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando no Capítulo V, Título VI - Dos Profissionais da Educação, Art. 62, § 1º, afirma: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” Assim percebemos a preocupação do docente em desenvolver um bom trabalho, necessitando para isso buscar conhecimentos, e estes chegam através de cursos, materiais, enfim condições de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a visão é um órgão do sentido bastante relevante para a construção do conhecimento. Uma criança com baixa visão tem restrição da percepção do mundo que a rodeia, sendo necessário que seja feito o diagnóstico precoce através da avaliação clínico funcional, após o tratamento e/ou indicação de recursos ópticos e não ópticos, se necessários, a equipe multidisciplinar da escola fará a intervenção pedagógica adequada.

No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), este acontece na sala de recursos, onde o professor especializado em deficiência visual atenderá o aluno individualmente ou em grupo, sempre em horário contrário ao da sala comum. Dentre as atribuições do professor da sala de recurso destaca-se:

- Adaptar material em caracteres ampliados, além de disponibilizar outros materiais didáticos.
- Promover a utilização de recursos ópticos e não ópticos conforme a necessidade do aluno.

- Desenvolver técnicas e vivência de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência.
- Promover sensibilização, discutir com a família, escola e comunidade, direitos de acessibilidade e inclusão.
- Prestar apoio pedagógico especializado ao aluno com baixa visão visando a sua aprendizagem em sala de aula.
- Assessorar os professores da sala comum na elaboração do plano de atendimento adequado às necessidades individuais do aluno.
- Estimular o uso da visão para facilitar o desempenho do aluno em seu meio familiar social e escolar.

A sala de recurso é um ambiente dotado de equipamentos específicos, mobiliários e materiais didáticos para oferta do AEE. Esta sala deverá ser instalada de preferência na escola onde o aluno estuda, facilitando o acesso e a permanência deste educando.

Ao receber um aluno com baixa visão, a escola deverá promover reuniões, palestras, exibição de vídeos, folders, convidar pessoas especializadas em baixa visão, para sensibilizar e esclarecer dúvidas da comunidade escolar.

Caberá também à escola se adequar, fazendo uma reorganização do espaço físico, desobstruindo corredores, favorecendo a orientação e locomoção do aluno com baixa visão.

Os pais é imprescindível no sucesso escolar do seu filho e estes deverão:

- Proporcionar um ambiente doméstico organizado.
- Aceitar e estimular o uso dos auxílios ópticos e não ópticos indicados pelo oftalmologista.
- Cooperar com as atividades escolares, demonstrando interesse e apoio ao educando.

Acredita-se também que além da orientação da escola comum, do diálogo permanente com o professor da sala de recurso, os pais deverão estabelecer um canal constante com o oftalmologista, com instituições especializadas, com outras pessoas com baixa visão, participarem de palestras, seminários, enfim, que estejam sempre buscando informações para poder transmitir a confiança necessária que os seus filhos necessitam para realizar seus afazeres escolares e ter autonomia em suas vidas socioacadêmicas.

Acrescenta-se ainda a seguir, algumas orientações para o professor

da classe comum que receberá crianças com baixa visão:

1. Converse com a classe sobre a presença da criança com baixa visão, fazendo assim uma preparação da classe.
2. Apresente a criança ao grupo e encoraje-a a responder às perguntas que porventura surgirem.
3. Inclua a criança com baixa visão em todas as atividades (artes, ginástica, música). Se houver necessidade de equipamentos especiais, devem ser adaptados a cada tarefa.
4. Todas as normas de disciplina aplicadas às outras crianças devem ser aplicadas também, e de forma bem natural, à criança com baixa visão.
5. Encoraje a criança com baixa visão a se locomover pela classe, na escola e no pátio, para que essa exploração forneça a ela informações preciosas sobre a escola.
6. Explique a rotina da classe.
7. Providencie sempre com antecedência o material que será utilizado (foco de luz, tipos ampliados, desenhos intensificados).
8. Respeite o limite da criança e, se ela não pedir auxílio, não o dê. Porém, se perceber que essa criança está deixando de fazer a tarefa por constrangimento, medo ou insegurança em pedir ajuda, converse com ela em particular e esclareça o papel do professor na classe. Se necessário, peça auxílio aos componentes da equipe escolar.
9. Caso haja debate na classe, mencione o nome de quem está falando. Às vezes, devido à distância, ela não conseguirá saber quem está falando e nem sempre o tom de voz é de fácil reconhecimento.
10. Crianças com visão muito baixa podem apresentar certos tiques, chamados de “maneirismos”. Por exemplo: balançar o corpo ou colocar as mãos sobre os olhos. Esse tipo de comportamento deve ser desencorajado. O professor deve estimular a criança a não praticar essa ação.
11. Se houver uma janela na sala de aula, deixe que a criança que necessita de mais luz para ler ou escrever sente-se próximo a ela.
12. Se necessário, providencie foco de luz para ajudar nas tarefas para perto.
13. Encorajar sempre o uso da visão residual.
14. Caso a criança não consiga copiar o que está no quadro:
 - Deixe-a chegar perto da lousa;

- Reforce o uso de auxílio óptico;
 - Entregue cópia do que será colocado na lousa;
 - Permita que a criança grave a aula;
 - Diga vagarosamente as palavras que serão colocadas no quadro;
 - Permita que ela copie no caderno anotações do colega;
 - No computador, deixe a criança ampliar o corpo da letra tanto quanto for necessário.
15. Auxílios não ópticos também são: letras ampliadas, números ampliados, mapas escolares ampliados, figuras ampliadas e provas ampliadas.
 16. Caso haja necessidade, faça prova oral em vez de prova escrita.
 17. Como a criança com baixa acuidade visual pode apresentar cansaço visual, convém que o professor intercale as atividades de leitura e escrita com atividades orais.

As ideias aqui expostas, se propõem a despertar em toda a comunidade escolar a busca de soluções a serem aprimoradas com a rotina diária na relação professor aluno. As orientações sugeridas são de âmbito geral, ficando a critério do professor, a coerência, o bom senso e a sensibilidade a fim de focalizar as necessidades individuais de seus educandos com baixa visão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, secretaria da Educação Especial. **A Inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. Brasília: MEC/SEESP, 2006/2007/2009.

GOMES, MÁRCIO. **Construindo as Trilhas para a Inclusão**. São Paulo: 2009.

MARTIN, MANUEL BUENO; BUENO, SALVADOR TORO. **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos: 2010.

MASINI, ELCIE F. SALZANO. **A Pessoa com Deficiência Visual**: um livro para educadores. São Paulo: 2007.

OLIVEIRA, R. C. S; JOSÉ-KARA, N.; SAMPAIO, M. W. **En-tendendo a baixa visão**: orientação dos professores. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

Organização Mundial de Saúde. **A baixa visão**. Dados estatísticos no mundo, 2008.

ROSS, Paulo. **Abordagem, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência visual**. Curitiba: 2004.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, J.M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. São Paulo: MEC SEESP, 2007.

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR DE AEE

1. Professor atuante em Sala de Recursos: Professor X.
2. Formação do professor A _____
Tempo de serviço _____
3. Por que optou por trabalhar com pessoas com deficiências?

4. Instituição onde foi aplicada a entrevista _____
5. Quantidade de alunos atendidos pela discente _____
Quais as deficiências? _____
6. Dentre estes, quantos apresentam baixa visão? _____
7. Todos estão matriculados no ensino regular? _____
8. cursando que séries? _____
9. Quantas horas semanais são disponibilizadas aos alunos com baixa visão? _____
10. Os alunos baixa visão utilizam recursos:
Ópticos Sim () Não ()

Quais? _____

Não-ópticos Sim () Não ()

Quais? _____

11. Se utilizam tipos ampliados, qual a fonte? _____

12. Os alunos com baixa visão, ao iniciarem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, apresentaram o laudo do oftalmologista? _____

13. Como você, professora de sala multifuncional, vê o AEE?

14. Tem parceria contínua com a professora da classe comum? Como?

15. Quando você recebe material para adaptar, vem em tempo hábil?

E é devolvido também em tempo satisfatório?

Que tipos de adaptações são mais comuns?

16. Tem o apoio necessário da equipe gestora da instituição? Como?

17. A família do discente participa da vida escolar do filho? Como?

18. A sala multifuncional onde é realizado o AEE está bem instalada? ____

19. Esta sala dispõe de que recursos?

20. Você teria alguma coisa a sugerir, algum comentário a fazer, enfim, algo a complementar? Fique à vontade.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO BAIXA VISÃO

1. Aluno baixa visão Aluno Y

2. Instituição onde estuda o discente/série/curso?

3. Quantos alunos baixa visão estudam na referida instituição?

4. A instituição disponibiliza AEE?

5. Tem sala multifuncional na própria escola?

6. Você frequenta o AEE?

7. Como é o seu horário no mesmo?

8. Professor do AEE é especializado?

Ele dá atendimento só para você individualmente ou em grupo?

Ele prepara o seu material em tempo hábil?

9. Como age o(s) professor(es) da classe regular, em relação à sua deficiência?

10. Você utiliza tipos ampliados?

Qual a fonte? _____

Você utiliza computador? _____

Em casa? () Na escola? () Ou nos dois? ()

Faz uso de lupa eletrônica?

Utiliza gravações para estudar?

11. Você faz uso de recursos:

Ópticos? Sim () Não () Quais?

Não-ópticos? Sim () Não () Quais?

12. Sua família lhe auxilia na vida escolar? Como?

13. (Em caso de aluno adulto) Quando você era criança, sua família lhe estimulava a utilizar a visão? Como?

14. Você visita constantemente o oftalmologista?

De quanto em quanto tempo?

15. Como se dá o seu relacionamento com os colegas de classe?
Alguém da sala se dispõe a lhe ajudar em alguma coisa?

16. Como são feitas as suas avaliações escolares? (Tipos ampliados, orais, com trabalhos, qualitativamente, etc.)

17. Você teria alguma coisa a sugerir, algum comentário a fazer, enfim, algo a complementar? Fique à vontade.

INTERLOCUÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO SOBRE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CARLA ANDRÉA SILVA¹

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os conhecimentos oriundos da ciência psico-lógica se fazem necessários ao cotidiano escolar em qualquer um dos níveis da Educação Básica bem como na Educação Superior.

Normalmente, temáticas que se relacionam ao processo ensino-aprendizagem são investigadas pela psicologia da educação. No entanto, é perceptível que o potencial desta área de conhecimento, no desvelar de fenômenos educacionais, é bem maior do que o que se visualiza em primeiro plano, estendendo-se a aspectos relacionais entre os protagonistas do processo educacional (alunos e professores), como é o caso da relação professor-aluno.

No seguimento da conjuntura atual, em que o espaço escolar brasileiro vem sofrendo cada vez mais a interferência da violência, da crise de valores, da falta de continuidade de políticas públicas educacionais que efetivamente possam garantir uma educação pública de qualidade, acredita-se que esse cenário impacta diretamente sobre os protagonistas

¹ Professora Assistente I do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral-UFPI. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Psicologia da Educação pela UFPI. Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia.

do processo educativo, como é o caso de professores e aluno.

Nessa direção, entende-se que discutir a temática da relação professor-aluno tenha vínculo direto com o cotidiano retratado e se relacione, por sua vez, com o processo de formação de professores que, como se sabe, oferece suporte à compreensão dos docentes sobre o reconhecimento da importância da dimensão afetiva para o estabelecimento das mais distintas relações que o professor necessita construir em sua atuação na docência, em qualquer segmento em que esteja inserido, na dinâmica de interação e vínculo estabelecido com seus alunos.

A presente discussão está organizada da seguinte forma: inicialmente, realizou-se uma breve contextualização do campo compreendido pela Psicologia da Educação; em seguida, deteve-se sobre a temática da relação professor-aluno, que faz parte de um debate central no âmbito da formação de professores, apresentando brevemente as apreciações de quatro teorias psicológicas sobre a referida temática; e ao final, foram socializadas as considerações finais acerca da temática alvo desta discussão.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO E DESAFIOS ATUAIS

É de conhecimento geral o fato de que a preocupação do homem com a educação é antiga, condição que se pode observar, por exemplo, na antiguidade ocidental: as fortes preocupações em oferecer uma formação geral com o objetivo de dar ao homem a forma humana, conferindo-lhe as condições para o exercício da vida como homem e como cidadão cujas expectativas estavam contidas no ideal grego de educação, a Paidéia (JAEGER, 2013).

A Psicologia da Educação, segundo Coll et al (2004), surgiu ancorada no reconhecimento da Psicologia como área de conhecimento e de saberes (teóricos e práticos), capaz de subsidiar os processos educativos, de modo que há uma crença latente em relação a possível melhoria da educação e do ensino por meio da utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Convergente com esta posição encontra-se a perspectiva de Coll Salvador (1999) de que a história da psicologia da educação é longínqua, pois se considerar os seus primórdios, consegue ser confundida com a evolução do pensamento educativo bem como a própria história da psicologia científica.

Assim, Coll Salvador (1999) chama atenção para o fato de que no desenvolvimento da própria história da psicologia da educação, um grande reconhecimento é conferido aos seus precursores, representados pelos estudiosos William James, G. Stanley Hall, J. McKeen Cattell, John

Dewey, Charles H. Hudd, E. Claparède, Alfred Binet, Edward L. Thorndike dentre outros. Esses pensadores, como já sinalizado, relacionam-se diretamente com a produção de conhecimentos psicológicos cuja grande influência junto ao cenário educacional se estenderia mesmo ao período da incipiente psicologia científica.

A influência da psicologia sobre esse cenário foi se fortalecendo a ponto de, por exemplo, durante a primeira metade do século XX a psicologia da educação, entendida basicamente como engenharia psicológica aplicada à educação passou a ser considerada protagonista dentre as outras ciências da educação, conforme propõe Coll et al (2004) . Dessa forma, no geral constituíram-se como problemáticas de interesse da psicologia da educação, as seguintes temáticas: o estudo do desenvolvimento, da aprendizagem e das diferenças individuais, que, de certo modo, fomentaram saberes e práticas no âmbito do reformismo social, por exemplo.

Coll et al (2004) apontam que somente a partir dos anos de 1960 é que essa realidade começa a alterar-se, posto que surgem questionamentos quanto a capacidade da psicologia, no tocante à sua fundamentação científica sobre a educação e o ensino, fazendo emergir críticas à psicologia aplicada desde os tempos de Thorndike, em que esta funcionara como mera transferência de conhecimentos psicológicos à educação, graças a relação unidirecional estabelecida, decorrente do excessivo otimismo dispensado no valor dos contributos da psicologia científica para a melhoria da educação.

Dentre os fatores apontados por Coll et. al (2004) para a perda do protagonismo sofrido pela psicologia da educação no cenário educacional, encontram-se: a perda de unidade e de coerência interna, decorrentes de êxito quanto da expansão da psicologia no cenário educacional nesse período, que levaram esta a se ocupar de qualquer aspecto ou temática educativa com o intuito de solucionar os eventuais problemas daí decorrentes; a coexistência com o passar do tempo de diversas escolas de pensamento psicológico produtoras de variadas teorias (da aprendizagem, do desenvolvimento e do psiquismo) com a conseqüente contribuição para o questionamento em relação à unidade desse pensamento no tocante ao cenário educacional; e, por fim, a conscientização dentro da própria psicologia da educação acerca da complexidade da educação, que não se restringe à dimensão psicológica e que tem, na constituição de suas atividades educativas, uma infinidade de processos heterogêneos.

Faz-se importante destacar que esse momento promoveu igualmente a necessidade de revisitar seus pressupostos básicos e princípios fundamentais, que culminaram na elaboração de propostas programáticas

para enfrentar os impasses identificados nesse momento, definido por Coll et al (2004) como crise de identidade da psicologia da educação, visto que havia uma exigência de mudar a abordagem que esta psicologia conferia às questões e problemas educacionais. Esse momento é marcado pelo pessimismo em relação à psicologia e, dessa maneira, os educadores passam a buscar soluções dos problemas educacionais distantes do que postulavam as teorias psicológicas, assim como, os psicólogos passaram a se refugiar em seus laboratórios onde refinavam os resultados dos seus estudos à margem das preocupações dos educadores, posto estar instaurada a desconexão entre essas áreas (COLL ET AL, 2004).

O momento que se seguiu à fase de desconexão entre psicologia e educação demarcou um movimento que, segundo a literatura da área, se estende desde a década de 60 até os dias atuais e que se caracteriza pelo entendimento da psicologia da educação como disciplina-ponte. O que implica que há uma via de mão dupla na relação entre psicologia e educação, em que os desafios e os problemas educacionais estabelecem a agenda da pesquisa em psicologia oferecendo impulsos para que esta elabore teorias explicativas do comportamento de pessoas reais em contextos reais, já que as características próprias das situações educacionais são consideradas mais do que se fazia anteriormente nesse campo, pois, de modo recíproco, as teorias psicológicas criadas para o cenário educacional, contribuem para ampliar e aprofundar os conhecimentos psicológicos, sobretudo no que se refere a prática educativa (COLL ET AL, 2004).

O que se recuperou até o momento sobre a dimensão histórica, oportuniza retomar a posição de Coll Salvador (1999) em sua constatação em relação à existência de duas concepções coexistentes no âmbito da Psicologia da Educação. A primeira refere-se aos estudiosos que compartilham de pensamento de que a psicologia da educação seja considerada um simples campo de aplicação da psicologia às questões educacionais e ao ensino cujo compromisso é o de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento psicológico por meio do estudo da educação, sendo, portanto, considerada a concepção que marcou consideravelmente grande parte da existência da Psicologia da Educação.

A segunda concepção, ao contrário, distancia-se da primeira concepção ao propor outro tipo de relação entre o conhecimento psicológico e a realidade inerente à teoria e à prática educativa, ressignificando o lugar ocupado pela psicologia da educação, ao conferir a importância equilibrada desta no conjunto de disciplinas que conferem suporte à educação. Nessa concepção, a orientação psicológica é decididamente educacional, em que o compromisso é contribuir para uma melhor compreensão da educação

e, conseqüentemente, sua melhoria, posto que nesta as relações entre psicologia e educação são consideradas como interdependentes e bidirecionais, assim como ocorre com as outras disciplinas educacionais. Alguns alvos de interesse nessa concepção de psicologia da educação são: como as pessoas aprendem e se desenvolvem em ambientes educacionais, as mudanças que se instauram com a participação dos indivíduos em atividades educativas e os processos psicológicos a elas subjacentes.

Embora se tenha mencionado a presença dessas duas concepções principais, Coll et al. (2004) esclarece que não se trata de uma realidade de mera substituição de uma pela outra, haja vista que estas, as duas concepções, são antagônicas e coexistem até hoje, sendo difícil essa delimitação apenas temporal/ histórica. O referido autor ajuda a entender em sua discussão que o histórico da psicologia da educação – ora apresentado nesta discussão – demonstra a ausência de consensos em relação à delimitação dos princípios psicológicos a serem aplicados no contexto educacional, bem como os questionamentos do que exatamente seria uma aplicação adequada desses princípios à educação, que causam, quando necessário, a implementação de mudanças nesse campo compreendido pela psicologia da educação, com vista a continuar auxiliando na compreensão dos fenômenos educacionais e as práticas a eles associadas.

Considera-se igualmente importante retratar, mesmo que brevemente, que no cenário brasileiro os percursos assumidos pela relação entre Psicologia e Educação assemelham-se ao que ocorreu internacionalmente. Nessa análise, sobre a psicologia da educação atinente à realidade brasileira, identifica-se a posição de Bock (2003) de que a relação entre essas duas áreas deve pautar-se nas dimensões históricas e políticas.

A esse respeito, Bock aponta que a relação entre as duas áreas não é recente, sendo permeadas por aproximações e afastamentos. Em um primeiro momento, comportou momentos de sobreposição da Psicologia na análise dos fenômenos educacionais; em alguns casos, o lugar privilegiado da psicologia culminou apenas em análises reducionistas dos fenômenos educacionais, pouco contribuindo para a superação e/ou resolução de conflitos emergentes no cenário, chegando ao ponto de, juntas, essas áreas atuarem para a legitimação de elementos ideológicos dominantes, responsáveis por ocultar a verdade em nome de controle e manipulação. Essa relação é analisada por Bock (2003) como cumplicidade ideológica entre Psicologia e Pedagogia.

O reducionismo identificado quando a psicologia assumiu

protagonismo no cenário educacional foi duramente combatido, pois segundo alguns teóricos que entendem que a educação, por sua complexidade, não pode ser abreviada apenas a dimensão psicológica, assim como não poderia ser reduzida a algum sociologismo, economicismo, por exemplo. Isto seria um erro, já que os processos educacionais não são entendidos apenas com as teorias explicativas de somente um campo de conhecimento, nem mesmo a Psicologia em razão de sua natureza multidimensional (BOCK, 2011; PATTO, 2000; COLL SALVADOR, 1999).

Assim, entende-se que a breve recuperação que se fez do histórico da relação entre psicologia e educação, ilustra um pouco dos impedimentos para que houvesse uma conjuntura em que efetivamente estas duas áreas de conhecimento (psicologia e educação) se integrassem mutuamente e constituíssem o que Gatti (2003a) postula como uma tendência de natureza integradora na análise sobre os fenômenos educativos por parte da Psicologia da Educação. Segundo a autora, essa atuação integradora constitui uma disposição mais recente no campo compreendido pela Psicologia da Educação em cenário brasileiro.

Essa tendência integradora, na concepção de Gatti (2003b), representa uma perspectiva de construção transdisciplinar em Psicologia da Educação ao incorporar conhecimentos de várias outras áreas para uma compreensão da natureza psicossociocultural do processo da educação, que se realiza sob bases mais amplas e críticas, evitando reducionismo de outrora vividos pela Psicologia da Educação.

Ao delimitar o campo compreendido pela Psicologia da Educação, Gatti (2003a) afirma que esse constitui um vasto campo de conhecimento, que tem como objeto de estudo o ser humano em desenvolvimento. Esse campo tem por eixo as subjetividades em construção, em e para uma determinada cultura, mediante ações intencionais ou ritualísticas de outras subjetividades e, dessa forma, tem potencial para auxiliar na compreensão do processo educativo em sua natureza complexa e as práticas pedagógicas a ele atreladas, constituindo-se uma das referências desse campo.

É possível visualizar nas colocações supracitadas o lugar da Psicologia da Educação em suas possibilidades de se constituir como uma área do conhecimento que contribui para a compreensão do modo de ser dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, assim como do modo de desenvolvimento de sua sensibilidade e interface da dimensão cognitiva e afetiva dos sujeitos. Posicionamentos como o de Gatti reiteram a Psicologia da Educação como auxílio na atuação do educador, pois ajuda este a compreender as bases psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos bem como os aspectos relacionais

envolvidos nesses dois complexos processos que permeiam a vida das pessoas.

Nesse primeiro momento da discussão, retrata-se um pouco do percurso da Psicologia da Educação como um dos fundamentos da Educação, recordando quando foi chamada a fundamentar uma visão pragmática de educação, permitindo-se contribuir para o fortalecimento de noções reducionistas e normatizadoras bem como o movimento de superação desta inclinação que, segundo a literatura especializada, tem ocorrido recentemente pela proposição de uma tendência integradora de conhecimentos na análise dos fenômenos educacionais e que evita os equívocos de outrora, com vista à efetivamente contribuir para a melhoria do cenário educativo, por uma atenção integral aos seus protagonistas representados por alunos e professores. A seguir, aborda-se uma discussão central na formação de professores, que é a relação professor-aluno, tomando por base algumas das principais teorias psicológicas que conferem sustentação ao campo compreendido pela Psicologia da Educação.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UM DEBATE CENTRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Envolve consenso, a apreciação de que, no que diz respeito à perspectiva teórico-metodológica da formação de professores em vigor, esta atividade não é um fim em si mesma, uma vez que consiste no início de mais um percurso dentre outros que um indivíduo trilhará em sua existência. Em outras palavras, o processo de formação é compreendido como inacabado e determinado por uma diversidade de fatores, dentre eles : o social, o cultural, o antropológico, o político e o psicológico. Assim, pela amplitude e complexidade da atividade docente, a formação de professores termina por representar uma extensão do cotidiano docente, reunindo inúmeras temáticas que emanam das demandas que emergem no fazer docente.

Segundo Del Prette e Del Prette (2006), o interesse da Psicologia pelas relações interpessoais é quase tão antigo quanto a própria formação dessa área de conhecimento. Em se tratando de Psicologia da Educação, uma das áreas de fundamento do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, o cenário não é diferente, havendo grande expectativa de que esse campo possa legitimar o que deve compor a relação professor-aluno, descon siderando em grande medida a complexidade envolvida nessa relação.

Nesse sentido, há posturas díspares envolvendo a relação

professor-aluno sendo identificadas, desde posturas que enfatizam de forma equivocada/exagerada a questão da afeti-vidade presente na interação professor-aluno, até mesmo aquelas que menosprezam a dimensão afetiva presente na relação professor-aluno bem como a emoção inerente ao trabalho educativo (VIGOTSKI, 2004).

Percebe-se que estas últimas ancoram-se na tradicional visão dualista construída em relação ao homem, que se manifesta em análises de seu comportamento que ocorre mediante cisão entre o racional e o que é emocional; de maneira que o primeiro aspecto domina o segundo nas formas de expressão do comportamento. Felizmente, teóricos da Psicologia da Educação há tempos demonstram que este ideário de educação emocional é falso (VIGOTSKI, 2004; WALLON, 2007) De modo mais recente, a área compreendida pela Neurociência também tem realizado descobertas que negam essa desproporcional cisão entre as emoções e a razão (DAMÁSIO, 1996; COZENGA e GUERRA, 2011).

Venturosamente, na contemporaneidade, tem se buscado compreender a relação professor-aluno em sua natureza multi-dimensional, posto que encontra-se perpassada pelo momento histórico vivido por seus protagonistas, as concepções de homem e de mundo que regulam o comportamento por dada cultura, além das disposições afetivas dos envolvidos bem como as histórias de vida dos envolvidos nessa relação.

Como se sabe, a Psicanálise, o Behaviorismo, a Psicologia da Gestalt, a Psicologia Humanista, a Psicologia Genética, o Psicodrama, a Psicologia Analítica, a Fenomenologia e a Psicologia Sócio histórica, são algumas das linhas de pensamento que deram origem a diferentes correntes teóricas que fazem o campo circunscrito a Psicologia (SCHULTZ e SCHULTZ, 2012; KAHALE e ROSA, 2011; FIGUEIREDO e SANTI, 2004). No entanto, nessa discussão, visualizamos oportunidade para reunir algumas das principais teorias desse campo de conhecimento, selecionando aqui apreciações a respeito da relação professor-aluno do Behaviorismo, da Psicanálise, Psicogenética e da Psicologia Sócio-histórica, que encontram-se presentes como ancoragem teórica da Psicologia da Educação; e, por isso, são frequentemente discutidas em momentos de formação de professores (CARVALHO e MATOS, 2009).

Na escola de pensamento liderada por Freud, chega-se ao consenso que o processo ensino-aprendizagem é complexo tendo em vista materializar... “[...] que a relação com o saber envolve, além da realidade objetiva, aspectos ligados diretamente à dimensão subjetiva, evocados através de desejos provenientes do inconsciente, presentes no sujeito tanto no momento de aprender como no de ensinar” (LUSTOSA e SILVA, 2009). Como conseqüência, verifica-se que, em psicanálise, é explícito

o entendimento de que aspectos inconscientes perpassam as relações estabelecidas pelos distintos sujeito, e na relação professor-aluno chega a ser apontado o caráter ambivalente que a relação professor-aluno pode assumir, considerando a ocorrência de mecanismos de defesa, bem como uma ex-periência corriqueira no âmbito das relações que os sujeitos estabelecem entre si, conhecida como transferência², em que aluno/professor têm no estabelecimento de um vínculo atual a interferência de conteúdos inconscientes oriundos de outras relações que se atualizam nessa relação, que podem ser positivas (que envolvem sentimentos de ternura ao desejo de natureza erótica) ou negativas (que compreendem matizes variando de agressividade ao medo).

No behaviorismo de Skinner, verifica-se que a relação entre professor-aluno é abordada em meio a discussão relativa à dinâmica do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, acredita-se que é a partir da feitura de arranjos de ensino empreendida pelo professor, que se pautam em aproximações sucessivas ao comportamento final desejado, que a aprendizagem se materializa; esse processo recebe o nome de modelagem³ e consiste basicamente na aprendizagem que se dá mediante observação de outra pessoa. Nesse caso, refere-se à aprendizagem imitativa ordenada pelo professor.

Nessa perspectiva teórica, se o professor não se mostrar hábil na condução dos ajustes no ambiente, o aluno poderá não realizar as aprendizagens que seriam possíveis para ele, pois o professor é visto como o principal responsável pela aprendizagem, sendo visualizado como um modelo para a aquisição de comportamentos desejáveis pelo seu aluno, já que a sala de aula é um espaço planejado (BOCK ET AL, 2008).

Algumas das críticas lançadas acerca desta matriz teórica da psicologia apontam o fato de não haver ponderações sobre a dimensão afetiva que envolve a relação professor-aluno, uma vez que a dimensão afetiva, segundo Skinner, é um comportamento encoberto que apresenta limites à sua apreensão no que diz respeito aos recursos metodológicos ancorados nessa teoria. Dessa maneira, se as interações estabelecidas entre professor e aluno são satisfatórias, a explicação para tal deve-se especificamente às habilidades de planejamento do professor, o que pode indicar um reducionismo.

Na teoria de Wallon, a afetividade tem lugar central em sua discussão, de modo que sua teoria é reconhecida como aquela a conferir

² Para saber mais sobre *transferência*, sugere-se realizar a leitura do verbete Transferência em Doron e Parot (2007)

³ Para saber sobre mais sobre *modelagem*, sugere-se leitura do verbete Transferência de Doron e Parot (2007).

maior dedicação a produção de conhecimento sobre afetividade no âmbito da Psicologia. O referido autor confere fundamentação ao processo de desenvolvimento do indivíduo bem como na relação com o outro, pois é mediante o outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa⁴ em seu processo de permanente construção.

A afetividade para esse teórico não se restringe às relações estabelecidas no cenário educacional (e dentre elas, reporta-se a relação professor-aluno, especificamente), de maneira que segundo Wallon, até mesmo as decisões sobre as condições de ensino tomadas para si pelo professor também têm impactos na afetividade dos seus alunos (ALMEIDA e MAHONEY, 2011; LEITE, 2008).

A sala de aula é um espaço em que oportunamente ocorre a convivência entre professores e alunos, onde ocorre um processo de ensino-aprendizagem extremamente dinâmico e interativo. Contudo, autores como Leite (2008) reiteram que o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade dessas relações aí gestadas; sendo uma responsabilidade do professor, enquanto par mais experiente dessa relação, realizar a devida articulação entre os aspectos afetivos e cognitivos (LEITE, 2008b).

Na teoria de Vigotski, o homem é compreendido como um ser social e histórico. De maneira que se considera importante destacar sua apreciação de que os processos psicológicos humanos têm origem social, sendo inicialmente caracterizados como processos interpessoais e interpsicológicos que só *a posteriori* tornam-se individuais, ou em outras palavras, tornam-se processos intrapessoais ou intrapsicológicos (VIGOSTKI, 2004b).

De maneira que a natureza relacional dos processos educativos é reiterada constantemente por Vigotski, havendo menções suas ao fato de que, em educação, o aspecto emocional dos indivíduos é alvo de preocupação tanto quanto a inteligência e vontade destes, pois compreendem afeto e cognição como aspectos imbricados, de maneira que o educador deve estar atento às emoções do seu aluno, de preocupar-se com a articulação entre as emoções deste e um novo conhecimento. O autor reconhece o momento emocional como componente indispensável do processo educativo (VIGOSTKI, 2004a).

Nesse sentido, aprendizagem está imbricada na complexa dinâmica social e constitui-se como alicerce para o desenvolvimento das características humanas não naturais, ou seja, é o processo de

⁴ O termo *Pessoa* refere-se a um dos domínios funcionais, que explicam a vida psíquica em sua teoria. Para saber mais sugerimos realizar a leitura de Wallon (2007).

aprendizagem que possibilita ao homem aprender a ser homem. Se faz importante destacar que, para esse teórico, o homem não deve ser apreendido como objeto ou produto, uma vez que, concomitantemente, este é tanto sujeito quanto produtor das relações sociais que o circundam; havendo ainda o reconhecimento da educação como instrumento mediatizado de transformação social (MEIRA, 2003; MEIRA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa discussão, compartilha-se entendimento de que se compreende que a escola almejada refere-se àquela comprometida com a cidadania, com a justiça social e com as transformações sociais, a formação de professores deve ser o espaço para o repensar dos princípios didáticos, epistemológicas, filosóficas e metodológicos que subsidiam o fazer do docente, problematizando os limites, bem como oportunizando contri-buições para o empoderamento dos professores por saídas frente às situações emblemáticas de seu cotidiano.

Nesse cenário, a Psicologia da Educação vem vivenciando transformações no sentido de romper com práticas reducionistas e, desse modo, efetivamente contribuir com análises mais críticas e reflexivas sobre o cenário educacional, cujas demandas se espraiam na formação de professores.

Dentre essas demandas, a relação professor-aluno emerge por ser complexa em suas multideterminações. E, como visto, as teorias psicológicas a tem como alvo de suas investigações e postulados, ainda que confirmam destaques diferentes acerca do mesmo processo. Sendo possível encontrar matrizes que não aprofundam as discussões sobre o aspecto relacional do processo educativo, e o Behaviorismo de Skinner, como se viu nesta discussão, é uma dessas matrizes, enquanto outras colocam tal discussão como imprescindível aos processos educativos, como é o caso da Psicogenética e da Psicologia Sócio histórica propostas por Wallon e Vigotski, respectivamente, que por sua vez reconhecem o professor como articular desta relação.

Ao final desta discussão, esclarece-se ainda que as teorias psicológicas reunidas pelo campo da Psicologia da Educação sejam reconhecidas em sua contribuição à formação de pro-fessores, pois, enquanto teorias, elas representam tentativas de sistematização de conhecimentos, o que por si só não confere neutralidade às mesmas, fazendo emergir ressalvas ao educador que as utiliza no cenário educacional de modo asséptico. A reflexão sobre aspectos ideológicos que fundamentam cada teoria psicologia, certamente contribui para que sejam

minimizados os equívocos/prejuízos proporcionados por compreensões superficiais em relação a essas teorias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de; MAHONEY, A.A. A Psicogenética walloniana e sua contribuição para a Educação. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BOCK, A. M. B. Psicologia e Educação e a questão da América Latina. In: AZZI, R. G., ; GIANFALDONI, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BOCK, A.M. B.; FURTADO, O, TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CARVALHO, M. V. C. (Org) **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COLL SALVADOR, C. et. al. **Psicologia da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

COZENGA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia**. 1ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Atica, 2007.

FIGUEIREDO, L.C.M.; SANTI, P.L.R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

GATTI, Bernadete A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. IN: TIBALLI, E. F.A. e CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro, DP&A, 2003a. p. 105-116.

GATTI, B.A. **Formação continuada e professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, jul., pp.191-204, 2003b.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins fontes, 2013.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008a.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor-aluno In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008b.

LUSTOSA, A.V.M.F.; SILVA, C.A. A teoria Psicanalista de Freud. In: CARVALHO, M. V. C. (Org) **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica se Psicologia Escola: contribuições da pedagogia histórico-critica e da psicologia sócio histórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.p.13-78.

MEIRA, M.E.M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação** , Bauru, 1998, p.61-70.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SCHULTZ, D.P. & SCHULTZ, S.E. **História da psicologia moderna**. 9ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: LEGISLAÇÃO E CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

CAIO VELOSO ¹

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO ²

MARÍLIA DANIELLY RIBEIRO GONDINHO ³

INTRODUÇÃO

Entendemos que qualquer discussão acerca de um objeto de estudo deve ser balizada pelo conhecimento histórico. Nessa perspectiva, não há como discutirmos Formação de Professores, sem descortinarmos a sua contextualização his-tórica, considerando as primeiras propostas formativas e as modificações pertinentes ocorridas ao longo do tempo.

A discussão sobre a Formação Continuada de Professores, em nosso país, é bem recente. De início, era vista unicamente como uma proposta de atualizar os professores para a realização de suas atividades docentes. Nas últimas décadas, essa visão vem sendo ampliada, e a Formação Continuada vem ganhando uma denotação bem mais abrangente no âmbito educacional.

No que concerne aos professores de História, defendemos que a ausência de uma formação de qualidade é um dos principais fatores que dificulta o Ensino de História. Neste contexto, conhecer um pouco da história

¹ Mestre em Educação (UFPI); Professor do Instituto Federal do Maranhão.

² Doutora em Educação (UFRJ); Professora da Universidade Federal do Piauí.

³ Especialista em Docência do Ensino Superior; Professora da Secretaria Municipal de Educação – Teresina.

da formação do professor, embasados em nossa legislação, torna-se pertinente.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo delinear uma breve contextualização histórica acerca da Formação Continuada de professores no Brasil e analisar os reflexos disso na contemporaneidade.

No campo metodológico, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica, na qual buscamos informações sobre pesquisas anteriores e fizemos as inferências possíveis.

Considerando a temática em estudo, dividimos este texto em duas seções: “Formação continuada de professores no Brasil: da década de 1960 à contemporaneidade”, na qual expomos um pouco da história da Formação Continuada de Professores no Brasil; e “A Formação Continuada do Professor de História na atualidade”, onde apresentamos algumas considerações importantes acerca da Formação Continuada da contemporaneidade.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: DA DÉCADA DE 1960 À CONTEMPORANEIDADE

Chamamos de formação continuada de professores os diversos processos que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal do educando, além do aprofundamento e construção de novos conhecimentos por meio de palestras, seminários, cursos e oficinas sistematizadas, visando à melhoria das práticas docentes e à formação de indivíduos crítico-reflexivos. Essa formação deve estar articulada, ainda, com o desenvolvimento institucional da escola.

Nesta seção, discutimos alguns aspectos históricos da formação continuada que tem uma importância ímpar para o desenvolvimento de boas práticas docentes, em especial, para a História, foco deste estudo. Tratamos ainda das diversas acepções de formação continuada ao longo das últimas décadas.

No Brasil, a formação continuada de professores tem uma história recente. Andaló (1995) afirma que as experiências mais antigas acerca desta, em nosso país, remetem-se ao início dos anos 1960. Nessa época, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, estudos sobre o aperfeiçoamento docente. Dentre os resultados obtidos, notou-se que 80% dos professores almejavam reformas no sentido de se tratar mais de assuntos práticos nesses cursos, além disso, 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar. Destarte, constatou-se que, na visão dos professores, os cursos de capacitação existentes eram pouco satisfatórios por não atenderem

às necessidades práticas da escola.

Libâneo (1998) corrobora com o dado inicial exposto por Andaló (1995) ao defender que, na década de 1960, já podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” docente, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo e sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do professor para os aspectos afetivos da relação. Entretanto, tudo ainda demasiadamente incipiente. A ideia de formação como um treinamento esteve focada na transmissão de informações específicas relativas ao trabalho do professor, como se houvesse métodos e técnicas infalíveis que deveriam ser incorporadas.

Influenciada pelo movimento escolanovista e pelos acordos assinados entre o Brasil e países como os Estados Unidos, foi promulgada, no Brasil, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa legislação determinou que a formação de professores para o Ensino Primário, hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seria de responsabilidade da Escola Normal e que, para o Ensino Médio, estaria sob responsabilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, não faz nenhuma alusão, direta ou indiretamente, à formação continuada. Esse fato ratifica a afirmação que fizemos anteriormente quanto à incipiência desta formação, no período em foco.

Durante a década de 1970, segundo Libâneo (1998), foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de planejar e desenvolver competências para melhorar técnicas de ensino, recursos audiovisuais e mecanismos de avaliação. Desse modo, Pedrosa (1998) defende que, na década de 1970, houve uma significativa expansão da formação continuada no Brasil devido ao advento da modernização social, a qual exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, cuja ênfase era formar trabalhadores, tornando este o principal objetivo da educação na época.

Nesse período, em meio ao Regime Militar, passou a vigorar no país a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação do país, trouxe novidades no que se refere à formação de professores. Com base no Art. 29,

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

(BRASIL, 1971).

Com o advento dessa nova legislação educacional, percebe-se uma maior preocupação com a formação docente, tendo em vista que passou a exigir a Licenciatura Plena para atuar no ensino de 2º grau – atual ensino médio, e Licenciatura Curta para atuar da 5ª a 8ª séries do 1º grau – atual ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Passa-se a considerar as diferenças culturais de cada região e as fases de desenvolvimento do educando.

Há, na Lei em análise, referências à formação continuada, ainda que sem essa denominação. Dentre as citações que vislumbramos na Lei nº 5.692/1971 acerca da formação continuada, destacamos o Art. 39, no qual afirma que “Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971). O Art. 80, da mesma Lei, versa que “[...] os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores [...], a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (BRASIL, 1971).

Podemos afirmar que a legislação educacional que entrou em vigor em 1971 considera os aperfeiçoamentos e as especializações como sendo necessários para que os professores atinjam, gradualmente, a almejada qualificação. Essa busca pela qualificação do professor relaciona-se diretamente com a formação continuada, contudo, nessa década, a proposta ainda foi muito pouco difundida.

As ações para a formação continuada de professores no Brasil intensificam-se na década de 1980. Porém, foi inicialmente vista como um treinamento que tinha o objetivo de modelar novas ações docentes com a difusão de métodos e técnicas de ensino.

Contudo, para Nóvoa (1991), somente na década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional professor. Para Silva e Frade (1997), a década de 1990 traz consigo a globalização da cultura e da economia, além do desenvolvimento tecnológico, exigindo respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos professores. Assim, a formação continuada ganha maior notoriedade nesse período.

A mais recente reforma educacional implantada, no Brasil, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), é enfática no que tange à formação de professores, quando comparada com as reformas anteriores. Nessa perspectiva, o Art. 67, afirma que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Notamos, ao analisar a LDB/1961, a Lei nº 5.692/1971 e a LDBN/1996, um crescimento gradativo e significativo da importância dada à formação docente. Além disso, partindo do pressuposto de que a formação inicial dos professores não constitui base suficiente para as demandas das práticas docentes, como discutiremos em seção posterior desde capítulo, a formação continuada ganha força também na lei em análise, como mostra o artigo 63:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Nos textos da legislação brasileira, podemos observar o destaque conferido à formação continuada dos professores, porém, ainda é comum tratá-la como troca de “receitas”, metodologias e técnicas instrumentais, em uma perspectiva de formação baseada no paradigma da racionalidade técnica. Essas trocas também são importantes, entretanto a formação continuada deve possibilitar um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática docente, desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento.

Nos últimos anos, a formação continuada vem ganhando cada vez mais destaque no âmbito da formação de professores. Podemos citar, por exemplo, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que acrescenta parágrafos à LDBEN de 1996:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a

que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2009).

Verificamos na citação que a formação do professor é responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, e deve acontecer em regime de colaboração. Quanto à formação continuada, especificamente, ela deve acontecer no próprio local de trabalho do professor ou em instituições destinadas a este fim. Os Referenciais para a Formação de Professores corroboram com essa ideia ao afirmar que:

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas na escola pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p. 131).

Assim, reiteramos que foi na década de 1990 que a formação continuada assumiu, de modo consistente, notoriedade na formação de professores, considerando a necessidade da participação docente de forma ativa nesta formação para a construção coletiva do saber, com vistas a promover uma reflexão crítica constante acerca da prática docente.

Podemos observar, por meio das análises das legislações educacionais brasileiras que, a princípio, a formação continuada era vista basicamente como um processo de reciclagem, aperfeiçoamento ou atualização dos professores. Nesse contexto, Mendes Sobrinho (2006) explicita que, de acordo com o modismo de cada época, essa formação assumiu diferentes denominações, entre elas: reciclagem, capacitação, treinamento, e que cada termo traz consigo distintas compreensões.

Para o referido autor, reciclagem foi um “[...] termo bastante utilizado na área educacional, na década de 80, do século XX, e transmite a impressão de que se quer reaproveitar o conhecimento” (2006, p. 78). Hoje, a utilização desse termo é criticada, pois a visão de formação como uma reciclagem desqualifica os saberes próprios dos professores. Além disso, refere-se basicamente à atualização de conteúdos específicos.

Quanto à visão de formação continuada como capacitação, Marin (1995, p. 17) afirma que:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conse-quências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas para ocupar tais funções.

Destarte, considerar a formação continuada como mera capacitação pode induzir-nos ao erro de entendê-la como um processo formativo que visa à habilitação do professor que advém de cima para baixo, ministrado por especialistas ‘infalíveis’, igual para todos, desconsiderando as especificidades das instituições escolares. Ademais, não consideram os docentes, suas práticas e necessidades.

Por fim, ao entender a formação continuada como um treinamento, provém uma ideia tecnicista que envolve a trans-missão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho docente, como se houvesse uma maneira única de agir para resolver um determinado problema. Mendes Sobrinho (2006, p. 79) defende que:

Ao termo treinamento associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano. Embora esteja cada vez mais distante dos meios educacionais formais o mesmo foi bastante utilizado, nos anos noventa, no denominado processo de “educação para a qualidade”, cuja ênfase é a ação com vistas ao alcance dos resultados organizacionais.

Notamos, então, que o treinamento é mais um modelo tradicional de formação continuada que carrega consigo a ideia de que os professores devem ser treinados para ministrar aulas com eficiência, desconsiderando por completo as relações entre professor, aluno e comunidade que influenciam diretamente no processo de ensino, além de não considerar o contexto em que os componentes de determinada instituição escolar estão inseridos.

Na contemporaneidade, devemos considerar a formação continuada como uma necessidade para os profissionais da educação, parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional⁴ que deve ser

⁴ Compreendido por Teixeira (2011) como um ato de responsabilização do

acessível a todos. Com base nas Referências para Formação de Professores:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 2002, p.70).

Observamos que, nos últimos anos, o conceito de formação continuada passou a expressar as novas preocupações dos projetos políticos pedagógicos das escolas em relação aos sujeitos envolvidos na tarefa educativa. Ultrapassou-se a ideia redutora, visível nas políticas educacionais da década de 1970, de que treinamentos tinham em vista modelar novas ações docentes com a difusão de novos métodos e técnicas de ensino.

Além disso, passa a ser discutida e assumida como um processo de diálogo entre teoria e prática docente, e não mais como reposição ou atualização, como algo que se acrescenta de fora, um espaço de prescrição do como fazer, um espaço improvisado ou um complemento a ser anexado à formação inicial para suprir deficiências. Adquiriu, portanto, uma nova denotação.

Mais recentemente, no Brasil, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado em junho de 2014, com a Lei nº 13.005. O PNE define as bases da política educacional brasileira para os próximos anos, além de consolidar a importância da formação continuada de professores. O PNE 2014-2024 entende que a formação continuada transita pelo conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas docentes, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* de modo a propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, além da instituição escolar.

Esse plano considera a formação continuada imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino no país. Defende a institucionalização de programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio, a fim

sujeito que se forma, norteados por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais, que desencadeia a prática e os modos de se constituir no contexto de atuação docente.

de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático e formação continuada de professores.

Outrossim, apesar dos avanços, Ribas (2000) esclarece que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado/Município aos professores da rede pública não tem surtido o efeito almejado, haja vista que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores como deveria.

A seguir, faremos uma discussão mais específica acerca da Formação Continuada na contemporaneidade.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

Diante das necessidades formativas advindas da formação inicial, podemos afirmar que ela não constitui base suficiente para a demanda das práticas docentes na contemporaneidade. Ademais, a formação continuada de professores, além de buscar atender essas necessidades formativas, almeja contribuir para formar um profissional investigador da sua prática, propiciando a construção de estratégias para superar os problemas do cotidiano escolar.

Gonzaga (2013) corrobora com essa ideia, ao defender que a formação continuada é um processo de reflexão individual e coletiva sobre a docência e o fazer do professor, não se devendo limitar a complementar ou suplantiar lacunas advindas da formação inicial, mas oferecer a oportunidade ao professor de refletir sobre seu saber e seu saber fazer, produzindo novos conhecimentos e saberes.

A formação do professor é, então, um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação recebida tenha sido da melhor qualidade. Isso ocorre porque essa formação é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não são todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura um curso de graduação. (MENEZES, 1996).

Durante o trabalho em sala de aula surgem, constantemente, novos problemas que o professor precisa enfrentar. Assim, é necessário que os docentes disponham de possibilidades de formação continuada, diversificadas e de qualidade, de modo que essa formação direcionada aos professores de História investigue os problemas de ensino-aprendizagem desta disciplina encontrados no exercício da profissão, levando à melhoria das práticas

docentes.

Para Mendes Sobrinho (2006), a formação continuada deve ser alicerçada na busca permanente de novos paradigmas. Deve, ainda, contemplar a reflexão sobre o saber e o saber-fazer do professor, possibilitando transformações na instituição escolar.

Na formação docente, ainda persiste a dissociação entre a teoria trabalhada e a prática cotidiana. É muito comum verificarmos no contexto da formação continuada atividades que não contemplam a realidade específica dos docentes, atividades estas conduzidas por um formador que não concebe o professor como um sujeito ativo da sua formação.

Assim, para que a prática se torne reflexiva, é fundamental que os professores definam os objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que repassam o saber, para agirem como construtores de saberes.

É crescente a necessidade de investimentos em atividades de formação continuada de professores. Tardif (2005) afirma que é preciso promover espaços para que o professor possa refletir sobre a sua prática em um movimento de ação-reflexão-ação, como também promover uma maior integração entre a formação que se realiza na universidade e a prática das escolas. Mendes Sobrinho (2006) corrobora com a ideia supracitada ao defender a importância e a necessidade da formação continuada, de modo a considerar a realidade concreta do professor e os problemas que ele se depara na sua prática.

A formação continuada deve, portanto, promover a reflexão crítica acerca da prática docente em um movimento constante de ação-reflexão-ação e considerar os problemas específicos de cada realidade escolar.

Para Urzetta e Cunha (2013), a formação do professor é um processo que não é finalizado com a formação inicial, a *contrario sensu*, necessitamos, fundamentalmente, da formação continuada. Nesta, as reflexões sobre as práticas profissionais devem ser a base do processo e a formação, consequência do resultado da vivência teórica e prática, de forma que o professor possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, esquemas e atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação. (IMBERNÓN, 2006).

Assim, a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, questionando permanentemente os valores e as concepções de cada professor e da equipe escolar como um todo. Deve ainda propor um processo que confira ao professor conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivo-críticos e investigadores.

Nesse âmbito, Soares e Mendes Sobrinho (2013) afirmam que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação, propiciando a melhoria da prática docente, e potencializando a transformação que se deseja.

Não se pode mais considerar as atividades de formação continuada como um mero meio de acúmulo ou aprendizado de novas técnicas, deixando de lado a reflexão crítica sobre as práticas docentes e sobre a atuação do professor em sala de aula. Moreira (2002) explicita que, ao considerar as atividades de formação continuada como receituários, ela passa a ser tomada isoladamente, sem levar em consideração outras dimensões do exercício profissional, ficando direcionada, basicamente, a corrigir e destacar falhas da prática docente.

A formação continuada deve, então, visar o desenvolvimento da autoestima do professor; ajudá-lo a (re)descobrir sua competência profissional; permiti-lo ter acesso ao conhecimento acadêmico produzido na universidade; socializar vivências oriundas do trabalho diário considerando, assim, o professor como produtor e multiplicador de diferentes saberes. Nesse contexto, a ação multiplicadora deve ser compreendida como:

[...] todo esforço desenvolvido pelos professores para ampliar, em diversos ambientes educacionais, as possibilidades de sua atividade docente: i) estender a participação dentro da escola para além do cumprimento restrito de ministrar aulas, propondo, por exemplo, leituras, grupos de estudos, debates dentro da escola; ii) trazer outros professores para os encontros; iii) atuar em outros espaços e projetos educacionais, como participação em outros grupos de estudo; iv) organizar e oferecer novas oficinas nos encontros a partir de sua experiência docente; v) ocupar posições estratégicas dentro do sistema de ensino; vi) ampliar sua atuação profissional, integrar equipe de organizadores de exposição científica em espaços não formais de educação. (SELLES, 2002, p. 4-5).

Desse modo, a formação continuada busca, principalmente, possibilitar ao professor lidar com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar, permitindo-o tomar decisões acertadas, agir de maneira crítica-reflexiva. Além disso, visa também permitir o desenvolvimento das práticas docentes, favorecendo a melhoria da ação docente, convergindo, assim, para o que Nóvoa denomina de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Moreira (2002) defende que a formação continuada deve ser organizada a partir de critérios pré-estabelecidos. Dentre esses critérios, destacam-se:

evitar turmas muito heterogêneas, que dificultam as discussões, partindo do pressuposto de que as temáticas trabalhadas devem ser específicas a cada instituição; organizar atividades que tenham continuidade e acompanhamento; envolver o professor para que haja a desconstrução e reconstrução da prática pedagógica; realizar trabalhos em grupo; desenvolver atividade aplicáveis em sala de aula; e incentivar e orientar a realização de pesquisas de ensino.

A falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores preparem boas aulas. Quanto mais o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico, mais facilmente será capaz de traduzi-los e interpretá-los buscando os conceitos e estruturas fundamentais do conteúdo.

Para Rodrigues, Kruger e Soares (2010), a formação continuada busca formar um professor autônomo e investigador da sua ação docente, em um processo no qual os saberes didático-metodológicos e disciplinares são conteúdos relevantes para a complexificação de seu conhecimento profissional e da sua prática pedagógica.

A partir disso, propõem uma formação como mudança didática que ajude o professor a tomar consciência da formação adquirida ambientalmente e submetê-la a uma reflexão crítica.

Observa-se que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação ambiental durante o período em que foram alunos, e as ideias de senso comum podem dificultar a capacidade de renovação do ensino. Entretanto, devemos considerar que as fragilidades da formação docente não são barreiras intransponíveis, e que, para serem sanadas, faz-se necessário favorecer um trabalho que conduza os professores a ampliarem seus recursos e modificarem suas perspectivas.

Para isso, defende-se uma estrutura curricular nas atividades de formação continuada em História que desenvolva um professor preocupado com os processos de aprendizagem dos seus alunos e que busque caminhos para romper com as dificuldades que se manifestam no seu cotidiano profissional. Esse professor deve começar a desenvolver a consciência das suas possibilidades de mudanças, tanto em suas concepções pessoais, quanto na sua prática concreta, possibilitando a construção de modelos didáticos favoráveis às suas práticas docentes.

Além disso, notamos que há pouca familiaridade dos professores com as contribuições da pesquisa e com a inovação didática, fatos que os levam a ter uma visão essencialmente simples do ensino, acreditando que ter um bom conhecimento da matéria é suficiente para ser um bom professor. Para romper com essa visão, Nigro e Azevedo (2011) defendem que a formação de professores seja proporcionada aos docentes por meio de um trabalho de reflexão, de modo a gerar a reorientação das concepções iniciais da prática

docente.

Além disso, julgam ser necessário ao professor uma formação capaz de fazê-lo associar ensino e pesquisa didática. Defendem que há uma autêntica barreira entre pesquisadores e realizadores, acrescentado que, a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento.

Nesse aspecto, os professores devem ser capazes de oportunizar condições práticas para os alunos conhecerem a teoria; estabelecer, testar e reconstruir hipóteses, relacionando-as com a teoria; orientar a aprendizagem dos seus alunos através da pesquisa para a construção de conhecimentos científicos; inserir-se no processo para desenvolver a vivência investigativa; saber orientar os alunos; e utilizar resultados de pesquisas na atividade docente. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Outro aspecto importante considerado nesta discussão, é que a formação continuada do professor de História deve acontecer de modo colaborativo. Para isso, é necessário promover uma cultura pautada em uma reflexão baseada na participação, não rigidez, metas comuns, auto avaliação, metodologia de formação centrada em casos, trocas, leituras e trabalhos em grupo.

Procópio et al (2010) afirmam que a rede de colaboração é fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre/e na prática; torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que fazem; e permite auto explorar a ação profissional e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva. Permite, em suma, que os professores possam trocar informações e experiências.

Trabalhar em grupo não é simples. Na verdade, não é simples de definir, nem de fazer, tampouco de conduzir. Esse trabalho não é exatamente um curso, com caminhos e métodos definidos pelo professor, mas um processo onde a capacidade de negociação de cada membro influencia a forma e o conteúdo. (SILVA; PACCA, 2011).

Trabalhar a formação continuada de professores em grupo é promissor, tendo em vista que pode favorecer a narrativa e a negociação, presta-se bem ao exercício da cidadania e à construção da autonomia tão desejada para esses profissionais.

Imberbón (2010) ratifica essa ideia ao afirmar ser necessário desenvolver uma cultura colaborativa na formação como princípio e como metodologia por meio do rompimento com o individualismo da formação; considerar a colaboração como colegialidade e também mais como ideologia do que como estratégia de gestão; não entender colaboração como uma tecnologia

que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento; e partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores.

Assim, quando a formação continuada de professores de História é embasada numa cultura colaborativa, favorece o desenvolvimento das práticas docentes dos indivíduos envolvidos. O diálogo e a troca de experiências enriquecem as atividades formativas, levando os professores a analisar as práticas metodológicas que utilizam para ensinar História, fazendo com que abandonem o que não funciona e aprimorem as práticas docentes que geram bons resultados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, ao analisar esta pequena contextualização histórica que, no Brasil, a formação continuada de professores tem uma histórica recente, que nos remete ao início dos anos 1960. No início, as atividades de formação continuada eram muito incipientes e focadas na transmissão de informações referentes ao trabalho do professor.

Com a promulgação das leis educacionais brasileiras, pudemos acompanhar a evolução da atenção dispensada a esta modalidade formativa ao longo das décadas. Observamos que a formação continuada veio ganhando cada vez uma maior notoriedade ao longo do tempo, mas que as propostas não têm surtido os efeitos almejados, uma vez que as atividades costumam ser descontínuas e não atentem às necessidades do professor e da escola.

No que tange ao processo formativo do professor de História, verificamos que este vem ganhando destaque no contexto educacional, haja vista estar diretamente relacionado ao sucesso do educando, ao considerarmos que boas práticas docentes perpassam por um processo formativo de qualidade.

Assim, a formação inicial deve propiciar ao professor o conhecimento acerca dos conhecimentos científicos básicos e suas aplicabilidades, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais ao exercício da docência. Para que isso ocorra, consideramos essencial que os processos formativos, inicial e continuado, possam oferecer um espaço maior para que o professor possa analisar suas práticas docentes por meio de um enfoque reflexivo, que leve em consideração as reais necessidades das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento

docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p. 489 - 492.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do ensino: uma introdução ao estudo**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/ 2024)**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____. **Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZAGA, P. da C. **A trajetória formativa do professor de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PROCÓPIO, M. V. R. et al. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2011.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, C. G.; KRUGER, V.; SOARES, A. C. Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de ciências e de matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 01-15, 2002.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev., 1997.

SILVA, E. L.; PACCA, J. L. A. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 21-49, set./dez., 2011.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação do professor de Ciências Naturais: discutindo a prática reflexiva. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Ensino de Ciência Naturais: saberes e práticas docentes**. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 99-114.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. dos S. **Narrativas de auto formação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. de O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

NATALIA DIAS DA ROCHA ¹
SAMARA DE SOUSA ALVES²

INTRODUÇÃO

Devido às constantes transformações ocorridas no mundo atual, cada vez mais, exige-se uma melhor formação e preparação profissional por parte dos educadores, principalmente sobre sua prática docente, no processo educacional, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos na sociedade.

Essa necessária renovação proporciona uma nova forma de educar e, portanto, requer uma redefinição importante da profissão docente, que assume novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural (IMBERNÓN, 2005). Em outras palavras, a nova era requer um profissional qualificado e que renovem as práticas pedagógicas do seu tempo.

Como base nesse pressuposto, sentimos a necessidade de pesquisar sobre a contribuição do gestor escolar na formação continuada

¹ Psicopedagoga do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e Pedagogia pela UNINTER com formação no Sistema Braille e AEE Atendimento Educacional Especializado. Aluna no curso de Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI.

² Pedagoga. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior.

de professores do ensino fundamental de algumas escolas públicas de Teresina, por considerar uma modalidade de ensino muito importante na educação básica. Para tanto, partimos do seguinte problema: de que forma o gestor escolar pode contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica? Visto que ainda é possível encontrar professores sem formação e sem qualificação apropriada para atuar no processo de ensino aprendizagem. Portanto, sente-se a necessária importância do educador estar constantemente buscando conhecimento, qualificação profissional e refletindo sobre sua prática escolar.

Diante disto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição do gestor para a formação continuada do professor da educação básica da escola pública de Teresina e como objetivos específicos: identificar se há contribuições da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica dos professores, identificar a concepção de formação continuada dos docentes e como o gestor pode contribuir para incentivar a busca pela formação continuada dos professores.

Vários autores foram consultados para a composição do referencial teórico, dentre eles podemos citar: Imbernón (2010) que diz que a formação de professores deve se encarregar da preparação de profissionais que saibam atuar nos distintos contextos, Nóvoa (1997) diz que a formação de professores é um forte componente de sua prática e que se deve valorizar o trabalho em equipe da profissão, Perrenoud (2002) faz uma reflexão sobre a prática do professor em sala de aula nos dias atuais, Pimenta (2005) enfatiza que a formação é um dos meios que o professor analisa e compreende os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da sua prática. A pesquisa foi desenvolvida tendo como sujeitos 3 (três) professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, como campo de coleta de informações em 2 escolas públicas municipais de Teresina: E. M Gurupá de Baixo e E. M. José Ivan Filho. Os dados coletados foram recolhidos por meio de questionários feitos aos professores e gestores.

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro é sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores que enfatiza a fundamentação teórica, reflexões e práticas que embasaram nosso estudo a respeito do tema pesquisado, o segundo trata sobre a contribuição do gestor para a formação continuada desse professor e o terceiro capítulo relata sobre o contexto escolar dos professores alfabetizadores, onde mostra a caracterização da área pesquisada e a análise das informações coletadas na pesquisa de campo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

O papel do professor foi mudando ao longo da história, e hoje, a escola se constitui como um novo espaço de novas configurações sociais e culturais, exigindo dos profissionais maior preparo e melhor formação. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria da prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Essa formação continuada não depende apenas dos programas oficiais ou das propostas de governo, depende também da escola (gestor) que deve constituir-se em um, espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam progressivamente promover a formação continuada dos professores.

No âmbito legal, a garantia de formação inicial e continuada dos professores está garantida na LDB (artigo 61, 62, 63), destacando-se no seu artigo 61, inciso I, p. 148, como se pode constatar a seguir:

A formação continuada da educação, de modo a entender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Isso mostra que os princípios norteadores da educação brasileira visam uma continuação da formação dos docentes, para que se tenha uma melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Há por parte de especialistas e, por parte do MEC, o consenso de que uma boa formação profissional aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de autonomia em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho constituem peças fundamentais para alcançar a qualidade da aprendizagem do aluno como explica Imbernón (2010, p. 23),

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como um domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, assim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender.

Dessa forma, o docente deve ver na formação continuada um momento de rever e analisar sua prática, refletindo sobre a mesma e, assim, procurar aprender novos caminhos.

O processo de reflexão torna-se necessário para que os profissionais sejam produtivos, sendo orientados por novas referências teóricas sobre o saber científico. Nesse ponto, a teoria exerce um papel essencial para que o alfabetizador possa redefinir a sua ação profissional e a construção de novos saberes. Neste caso, é necessário a participação em formação continuada, que segundo Ibernón (2010, p. 45).

É um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizada individualmente ou em grupo, visando tanto um desenvolvimento pessoal como profissional na direção de ser preparado para realizar as atuais atividades ou de outras novas que se coloquem.

O professor precisa antes de tudo repensar sua prática docente para tomar decisões no momento de procurar uma formação para a melhoria dela. Para isso, ele necessita conhecer a realidade cultural e cognitiva dos alunos, refletir sobre planejamentos e atividades que deram certo ou não, a fim de buscar estratégias, que auxiliem os discentes a superar suas dificuldades de aprendizagem.

NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O professor alfabetizador precisa desenvolver habilidades voltadas para a prática em sala de aula, daí a importância de proporcionar nas instituições formadoras, atividades de estímulos que desenvolvam nos professores as competências e habilidades consideradas básicas para um bom professor.

Essas habilidades e competências que pensamos serem necessárias e que de acordo com Perrenoud (2002), são essenciais para qualquer profissional são: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver com o outro. Essas habilidades e competências são chamadas de pilares da educação onde é o caminho para a busca de uma boa prática do professor, pois acreditamos que neles estão contidos os aspectos fundamentais para o sucesso do ensino-aprendizagem nas escolas.

Compreende-se que as relações sociais são fatores que orientam e definem todo o contexto educacional, a partir de uma concepção de mundo e de cidadão que se quer formar. Essas mudanças socioculturais

interferem na formação e na atuação dos profissionais, em especial, do professor alfabetizador, por conta da ampla forma de se ensinar a ler e escrever. Da mesma forma, que tem influenciado de maneira diferente na formação dos professores, demandando outros conteúdos baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe, levando em consideração os fatores da diversidade e da contextualidade, como elementos imprescindíveis na formação continuada.

O surgimento do conceito de competência e sua importância na formação escolar deve-se atualmente ao trabalho intelectual de autores, como o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, o qual aborda em seu livro temas relacionados às competências da profissão docente. Como as competências, em base na formação trabalhada criticamente pelos professores em seus estudos, desenvolvem uma reflexão crítica continuamente no seu dia a dia. Como afirma Perrenoud (2002, p. 13):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

E para que isso aconteça, é preciso desenvolver nos professores novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural, bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para assim, poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democrático, igualitário e respeitoso.

Aprendemos que é necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e nos deixarmos levar pela tradição transformadora, para assim, tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa, pois, como diz Imbernón (2010, p. 40):

Atualmente existe muita formação e pouca mudança, talvez seja por isso que ainda predominam políticas e formadores que praticam com frequência e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria contextualizada, válida para todos, sem diferenciação, distantes dos problemas práticos e reais.

Dessa forma, deve-se mudar a prática do professor para ocorrer mudanças no ensino com base na realidade do aluno, dentro do seu contexto como um todo.

A formação dos professores influi e recebe influencia do contexto em que se produz e, por sua vez, condiciona os resultados. Convém promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas propostas de formação continuada de professores, nas quais, novos elementos adquiram importância.

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas nos cursos de formação continuada, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudanças e de trabalho colaborativo, de acordo com a realidade do aluno. Nesse contexto, Imbernón (2010, p. 43) propõe algumas alternativas possíveis que sejam baseadas em:

Uma mudança no tipo de formação individual e coletiva dos professores; uma formação não apenas em noções ou disciplinas o que podemos chamar de conhecimento objetivo [...], mais sim uma formação em um maior conhecimento subjetivo [...], desenvolvimento e incentivo de uma cultura colaborativo nos cursos de formação de professores, com análise, experiência e avaliação de forma coletiva [...].

Não podemos evitar o pensamento que a formação continuada dos professores não pode separar-se das políticas que ocorrem com os docentes. Se quisermos que tal formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções que tentem compensar aos que se interessam por ela, pois para que a formação continuada seja uma das peças principais para uma educação de qualidade, é preciso acontecer sempre, principalmente, para aqueles que trabalham no primeiro ano do ensino fundamental. A formação deveria promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo e interdisciplinar para transformar a prática.

Afirma que “A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz”. Isso faz com que o professor dê sentido ao seu trabalho, pois ele estando constantemente se autoavaliando com certeza atingirá seus principais objetivos de ensino-aprendizagem. Ainda

sobre o mesmo autor, ele comenta:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização cinetífica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudos ou de participação em cursos de instituições superiores [...] que esta formação continuada deva gerar modalidades que estudem os professores e descubrirem suas teorias, a organizá-la, a fundamentá-la e destruir ou construir de novo (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Entende-se que a forma tradicional de ver e lidar com a formação continuada de professores já é passado para a realidade em que vive hoje a sociedade. Deve-se olhar para o futuro trabalhando o profissional de forma crítica e reflexiva, para que haja transformação no presente.

Portanto, as abordagens em sala de aula devem partir de um ensino construtivista favorecendo a aprendizagem e a construção do conhecimento do aprendiz em todos os níveis de ensino. Dessa forma, o aluno adquire autonomia de pensamento e aprendizagem.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR: REFLEXÕES E PRÁTICA

Nos dias atuais, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade, é preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos e interpretar o que está lendo, ou seja, ser letrado.

Reconhecemos que os problemas referentes à alfabetização fazem parte de um conjunto maior, que vão da economia à política social: desigualdades sociais, prioridades de investimentos, formação de professores, entre outros.

Mas reconhecemos também que a alfabetização tem recebido contribuições significativas, nas últimas décadas tanto da Pedagogia, como de outras áreas do conhecimento e estes, por sua vez, provavelmente podem ter influenciado o cotidiano dos professores alfabetizadores das escolas.

Desta forma, vemos que a formação dos professores é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito da criança de ser alfabetizada no tempo certo, haja vista que, na fase de alfabetização o aluno adquire conhecimentos que serão necessários para toda a vida escolar. As

aprendizagens são imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas e de inserção social.

Para assegurar estes direitos aos alunos, os professores alfabetizadores precisam ter assegurado seu próprio direito à formação, que lhe permita uma atuação compatível com as exigências já colocadas. Fazer com que a formação seja sempre contínua é muito importante para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, pois assim, eles poderão constantemente tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem em sala de aula, isso traz benefícios para ambas as partes. Comentando sobre a formação, Imbernón (2010, p. 30).

Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos designios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social.

Assim, vimos que a formação de professores alfabetizadores não pode dar-se a partir da cultura dominante. Os professores devem ir à busca de novas competências para atuarem no mundo moderno de hoje, para transmitirem também aos futuros cidadãos valores e modos de comportamentos democráticos respeitosos e principalmente, a habilidade de ler e escrever fluentemente.

Atualmente, os programas de alfabetização orientam de acordo com as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, v. 2, p. 21) que dizem que:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa aprender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Isso significa que na alfabetização não há lugar para o decorar e reproduzir, mas sim, que através da construção do conhecimento ele compreenda o valor das palavras em seu cotidiano.

Entendemos que o profissional que se dispõe a trabalhar com a alfabetização de crianças, precisa compreender como se dá esse processo, para poder planejar situações significativas e desafiadoras,

envolvendo todo o contexto social do seu alunado, só assim, trará resultados significativos. Como comentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (v. 2, p. 15)

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa ser pensada como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação, para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção individual e coletiva, no qual, os mesmos não sejam apenas consumidores, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos capazes de pesquisar a partir do seu contexto, construindo e reconstruindo sua própria prática.

Esse objetivo de alfabetizar-letrando o aluno faz com que o professor vá em busca de novos saberes e conhecimentos linguísticos necessários ao domínio de codificação e decodificação desenvolvendo assim o processo de letramento, por meio do contato e exploração das características dos gêneros de escrita próprios da escola, bem como, de diferentes esferas do mundo social. Como diz Soares (2003, p. 72):

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social; letramento é o que as pessoas fazem com a habilidade de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, leitura não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

O indivíduo que vive no mundo letrado pode construir alternativas de sobrevivência compreendendo melhor a realidade. Particularmente, quando compreende melhor seu cotidiano e a sociedade em que vive, ele passa a ser um usuário permanente da língua. Usuário esse que vê, que lê, que usa a comunicação escrita da sociedade, que compreende enunciados, conseguindo extrair deles conclusões interagindo assim com

o mundo das palavras, dos códigos, dos sinais gráficos e desenhos. É o que diz Soares (2010, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Com o passar dos anos, a educação teve mudanças significativas e uma delas é a forma como é vista uma pessoa alfabetizada, que antigamente àquela considerada alfabetizada era a que sabia assinar seu nome. Nos dias de hoje é preciso muito mais que saber ler e escrever, hoje faz-se necessário entender o que ler e o que se escreve, a simples decodificação das letras ficou no passado. O educando passa a ser alfabetizado e letrado no momento em que ele é capaz de compreender o que está lendo.

Os termos analfabetismo e letramento estão se inserindo no vocabulário dos pesquisadores, os mesmos afirmam que existem diferenças significativas na vivência dos alunos “alfabetizados”. Para muitos alfabetizadores esses termos são desconhecidos, complexos e novos.

Soares (2003), referindo-se a essa mudança conceitual no campo da alfabetização ocorrida nas três últimas décadas e o reconhecimento da necessidade de nomear as práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, defende a especificidade do termo alfabetização e, ao mesmo tempo, a dissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica. Na análise de Soares (2003, p. 16) é possível verificar que:

Alfabetização é entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...] e letramento refere-se a etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Nesse sentido, entendemos que a alfabetização é um processo amplo que abrange a construção simultânea do código, a aprendizagem do sistema alfabético e da linguagem escrita. E letramento, diz respeito aos diversos gêneros e tipos textuais, ou seja, a leitura ampla da escrita. Portanto, alfabetização e letramento são duas interfaces da aprendizagem e não devem ser desarticuladas.

A alfabetização tem sido entendida, tradicionalmente, a prática de ensinar a aprender a ler e escrever. E o termo letramento vem sendo utilizado por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento e práxis das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais (SOARES, 2003).

Entendemos com isso, que um não pode estar separado do outro, por consideramos que a alfabetização é o ponto inicial para que o indivíduo se torne um leitor/escritor em toda a sua plenitude.

Algumas das principais facetas do processo da alfabetização que vem sendo pesquisadas, como: conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização; e os condicionantes desse processo, podem ressaltar as seguintes implicações de pré-requisitos da alfabetização e a formação do alfabetizador (SOARES, 2003).

Conforme a autora, o processo da alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos, são de natureza multifacetadas e repercutem no problema metodológico e da escolha do material didático. Para ela, métodos, procedimentos e material didático devem estar articulados para o ato de se ensinar a ler e escrever, não desconsiderando a formação do educador.

É por esses e outros motivos, que são necessários investimentos institucionais na formação continuada dos professores, para se qualificarem para a atividade docente e constroem saberes necessários para o processo de alfabetizar letrando, ou seja, de ensinar a ler e escrever no contexto de práticas de leitura e escrita, de modo que o indivíduo alfabetizado seja capaz de fazer uso social das habilidades de ler e escrever e torne-se uma pessoa letrada.

CONTEXTO ESCOLAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Neste capítulo analisaremos os dados coletados durante a pesquisa de campo. Onde foram analisados 3 (três) professores de escola pública da cidade de Teresina-PI. São as escolas: Escola Municipal Gurupá de Baixo, que fica localizada no povoado Gurupá de Baixo, Escola municipal José Ivan Filho, localizada no povoado Canaã e a Escola Municipal

Lunalva Costa que fica no bairro Dirceu I. Todas funcionam nos turnos manhã e tarde com a clientela da Educação Infantil ao 5º ano do ensino Fundamental.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O estudo proposto para a investigação do processo de formação continuada de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental é produzido a partir da utilização da abordagem qualitativa de pesquisa, oferecendo a oportunidade de conhecer a vida profissional desses sujeitos, considerando-se as observações e descrições do ambiente em que desenvolvem sua prática pedagógica.

A pesquisa em si, abrange aspectos descritivos que permitem entrar em contato direto com o problema investigado das necessidades de produção científica de conhecimentos na área da educação, especialmente, sobre a atividade docente.

A operacionalização da pesquisa requereu a aplicação de um questionário aos participantes, orientando perguntas pertinentes ao tema, de modo que o modelo que foi utilizado encontra-se anexos a esse documento.

Posteriormente, as respostas dos participantes foram analisadas segundo as bases teóricas que fundamentam a pesquisa em proposição, obtendo-se um conhecimento sistematizado, em que as bases teóricas articulam-se com o saber expresso na prática cotidiana dos professores. As informações obtidas através do questionário apresentam como destaques importantes documentos que expressam a realidade da vida profissional do professor.

Notamos que a maioria dos professores questionados encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos, sendo a maioria do sexo feminino, somente um é do sexo masculino. Sobre o curso de formação, prevalece a formação superior completa dos professores, refletindo a exigência da última Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996). No que se refere à pós-graduação, nenhum professor afirmou possuir algum curso neste nível, nota-se que ainda é muito pequeno o número de professores que almejam ter uma especialização ou pós-graduação na Área da Educação. Relativamente ao tempo de atuação profissional na docência, a maior concentração de docentes está na faixa de 04 a 06 anos de experiência, isso mostra que os professores possuem expressiva experiência em sala de aula.

No transcorrer da pesquisa de campo realizada com os professores do primeiro ano de Ensino Fundamental, questionamos sobre a

participação em alguns cursos de formação, e ficou constatado que a formação continuada é bastante utilizada por professores que procuram buscar novos conhecimentos para melhorar a sua prática em sala de aula.

Sabe-se que essa formação vem assumindo várias formas como: cursos, oficinas, encontros pedagógicos, seminários, congressos, etc, mas é importante lembrar que quaisquer que sejam as formas, elas devem suprir as exigências gestadas no exercício da profissão e na comunidade educativa. Isso faz com que a educação e os resultados tenham maior êxito e que o objetivo da educação, que é formar cidadãos para a vida, seja alcançado com sucesso. Neste sentido Nóvoa (1995, p. 28) diz que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com os outros setores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores recursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e os contextos que dá um novo sentido as práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Considera-se que a formação continuada de professores não pode ser entendida apenas continuidade destinada a sanar as falhas e suprir insuficiências da formação inicial, ou para atender a novos enriquecimentos do campo profissional, mas sim, para reconstruir sua prática pedagógica, a fim de melhorar a qualidade de ensino da escola.

Outra pergunta foi lançada aos professores, referente a forma como é definida a formação continuada e, para todos os professores, é basicamente o mesmo conceito sobre o que é formação continuada, portanto, condiz com as expectativas de todos, que é a busca pelo aperfeiçoamento e desejo de desfrutar de novos conhecimentos, onde a mesma torna-se imprescindível e fundamental par o docente reformular suas práticas e saberes.

Como diz Nóvoa (1997, p. 25):

A formação professores não se constrói por acumulação (de cursos, de aperfeiçoamento ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir mna pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação não pode ser tomada como algo pronto e acabado, pois tais processos de construção e reconstrução de algum conhecimento ocorrem em uma realidade que se faz no cotidiano.

Diante das respostas anteriores, procuramos nos aprofundar mais ainda sobre a formação de professores, agora no âmbito da contribuição desses cursos para a prática escolar. E como retorno constatamos que essa modalidade, de fato, ajuda muito o professor na hora de praticar aquilo que se deseja alcançar com a aprendizagem do aluno. É como se fosse um norte para não se embaralhar na hora da execução de sua prática.

Como explica Imbernón (2005, p. 72):

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade das inovações educativas que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Por esta razão, vemos o quanto é importante os professores estarem sempre em formação, para que eles possam ser transformadores de novos conhecimentos. Sabendo disso, questionamos aos docentes sobre como o professor pode tornar-se um mediador do conhecimento.

Diante das respostas obtidas, concluímos que o professor deve ser considerado um possuidor e construtor de saberes, com base nos quais, toma decisões no cotidiano do trabalho em sala de aula, portanto, é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Tornar-se um mediador do conhecimento é fazer com que o aluno aproprie-se das habilidades necessárias para sua formação escolar. Para os sujeitos da pesquisa, ser mediador é fazer o elo entre o que o professor sabe e, a experiência vivida pelo aluno, e tornar o conteúdo mais fácil de ser assimilado pelo aluno.

Pimenta (2005, p. 36) comenta que:

O professor imprime uma criação própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos

pelo processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula. O professor apresenta e necessita de autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e de educação.

Os entrevistados foram questionados sobre as contribuições e oportunidades que a instituição e o gestor dela oferecem para o aperfeiçoamento à formação dos docentes e, de acordo com o relatado, a escola pública oferece meios para que o professor procure se aperfeiçoar, são cursos oferecidos pela SEMEC, no entanto, a escola não oferece formação, devido à secretaria já disponibilizá-la.

A contribuição do gestor está no incentivo, orientação e direção da equipe na busca por uma melhoria de seus profissionais e do desempenho do docente, portanto, é imprescindível que o gestor invista na formação continuada da sua equipe.

Imbernón (2012, p. 31,32), sobre aperfeiçoamento profissional, comenta que:

[...] é necessário apoio externo. A maior parte das inovações, os programas para a melhoria da qualidade do ensino e as propostas de formação continuada estão sendo promovidos pelas administrações estatais, autônomas e locais, e a conclusão apontada pelas pesquisas, que por ser óbvia não resulta menos relevante, é a de que o apoio real e efetivo dados aos cursos de formação de professores é mais importante que as boas intenções ou palavras em documento, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação. Em outras palavras, é mais importante o ganho real de recursos.

É nesse momento que compreendemos a importância dos gestores se voltarem para o incentivo aos docentes no que tange a sua formação continuada, uma vez que o local de trabalho, o ambiente geral da escola e as condições oferecidas são fatores fundamentais também, na formação do educando.

SOBRE OS AUTORES

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Psicólogo, especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), e doutorando em Saúde da Mulher e da Criança pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Atualmente é psicólogo escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

BRUNA BEZERRA MARQUES

Psicóloga, especialista em Neuropsicologia e em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Atua na área da Psicologia e da Neuropsicologia, nos contextos clínicos (especialmente em avaliação e em reabilitação neuropsicológicas), educacionais e organizacionais. E-mail: bruna_b_marques@hotmail.com

CAIO VELOSO

Mestre em Educação (UFPI); Professor do Instituto Federal do Maranhão.

CARLA ANDRÉA SILVA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Piauí Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atualmente é Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (*NEPSH/UFPI*). Email para contato: carlandreapi@gmail.com

EMANUELLY PEREIRA DE ARAÚJO

Psicóloga e mestra em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é psicóloga escola do Instituto Dom Barreto (IDB).

MARIA ELJACIRA PEREIRA CORRÊA DE ARAÚJO

Possui Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (1985), Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Professora na Educação Básica em escolas particulares (1985-1990), atuou como alfabetizadora (1990-1998), professora de Geografia no Ensino Médio em Escolas Estaduais(1990-2002), docente atuante na Educação Especial há quinze anos(2002-2017). Atualmente, funcionária do Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual Professora Estelina Dantas - CAP, atuando como professora em Atendimento Educacional Especializado - AEE e como ministrante de Cursos de Leitura e Escrita no Sistema Braille.

LEILA MARIA ALMEIDA ROCHA

Possui graduação em Psicologia (Licenciatura, Bacharel e Psicóloga Clínica) pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI em 2009. Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula - FESVIP. (PB). Especialista em Psicologia Clínica pela Faculdade Santo Agostinho - FSA. Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Camilo Filho. Tem Experiência na área de Psicologia Clínica Infantil, Juvenil e Adultos, principalmente com crianças com autismo. Possui experiência na área Organizacional, e Psicologia EscolaEducativa. Atuou como supervisora de estágio em Psicologia Organizacional. Atua como docente do ensino superior. Atuação em Neuropsicologia, estimulação cognitiva, avaliação e reabilitação neuropsicológica. Psicóloga do Centro Integrado de Reabilitação CEIR.

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES

Psicóloga, neuropsicóloga e professora de Psicologia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Doutora e pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade São Francisco de São Paulo. Atua como professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí e, também, como professora em cursos de graduação e de pós-graduação em outras instituições de ensino superior. E-mail: mandreiamarques@yahoo.com.

MARIA DOS REMÉDIOS MENDES CHAVES BARRETO

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2007), Especialista em Docência do Ensino Superior – UESPI (2008), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional UESPI (2009), Especialista em Psicopedagogia Hospitalar Faculdade Krus (2010), Especialista em Educação Especial UESPI (2011) Especialista em Saúde Mental UFMA (2013), Especialista em Neuropsicopedagogia CENSUPEG (2015), Professora substituta dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI de 2008 à 2010 e de 2012 à 2015 no Campus Torquato Neto. Atuou como Psicopedagoga no Centro Integrado de Educação Especial CIES de 2012 à 2016. Coordenadora pedagógica do Colégio Professor Barreto de 2008 até os dias atuais. Terapeuta no Centro de Habilitação e Reabilitação – CEIR de 2016 até os dias atuais . Vice Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp Triênio 2017 à 2019. Tem artigos publicados em livros, revista científica, publicação em jornais de circulação – Jornal O DIA. É coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional nos Espaços Escolares e não Escolares –Universidade Aberta do Brasil-NEAD/UESPI/UAB, Coordenadora do Projeto de Extensão Brinquedoteca: Espaço Mágico e Encantado - PREX/UESPI de 2015 até os dias atuais. Email: psic.remediosbarreto@hotmail.com

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

Doutora em Educação (UFRJ); Professora da Universidade Federal do Piauí.

MARÍLIA DANIELLY RIBEIRO GONDINHO

Especialista em Docência do Ensino Superior; Professora da Secretaria Municipal de Educação – Teresina.

NATALIA DIAS DA ROCHA

Psicopedagoga do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e Pedagogia pela UNINTER, Coordenadora do Instituto Sentidos na área do AEE e DV com formação no Sistema Braille e AEE Atendimento Educacional Especializado. Aluna no curso de Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI.

RAKSANDRA MENDES DOS SANTOS

Psicóloga, residente do programa de Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

SAMARA DE SOUSA ALVES

Pedagoga. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior.