



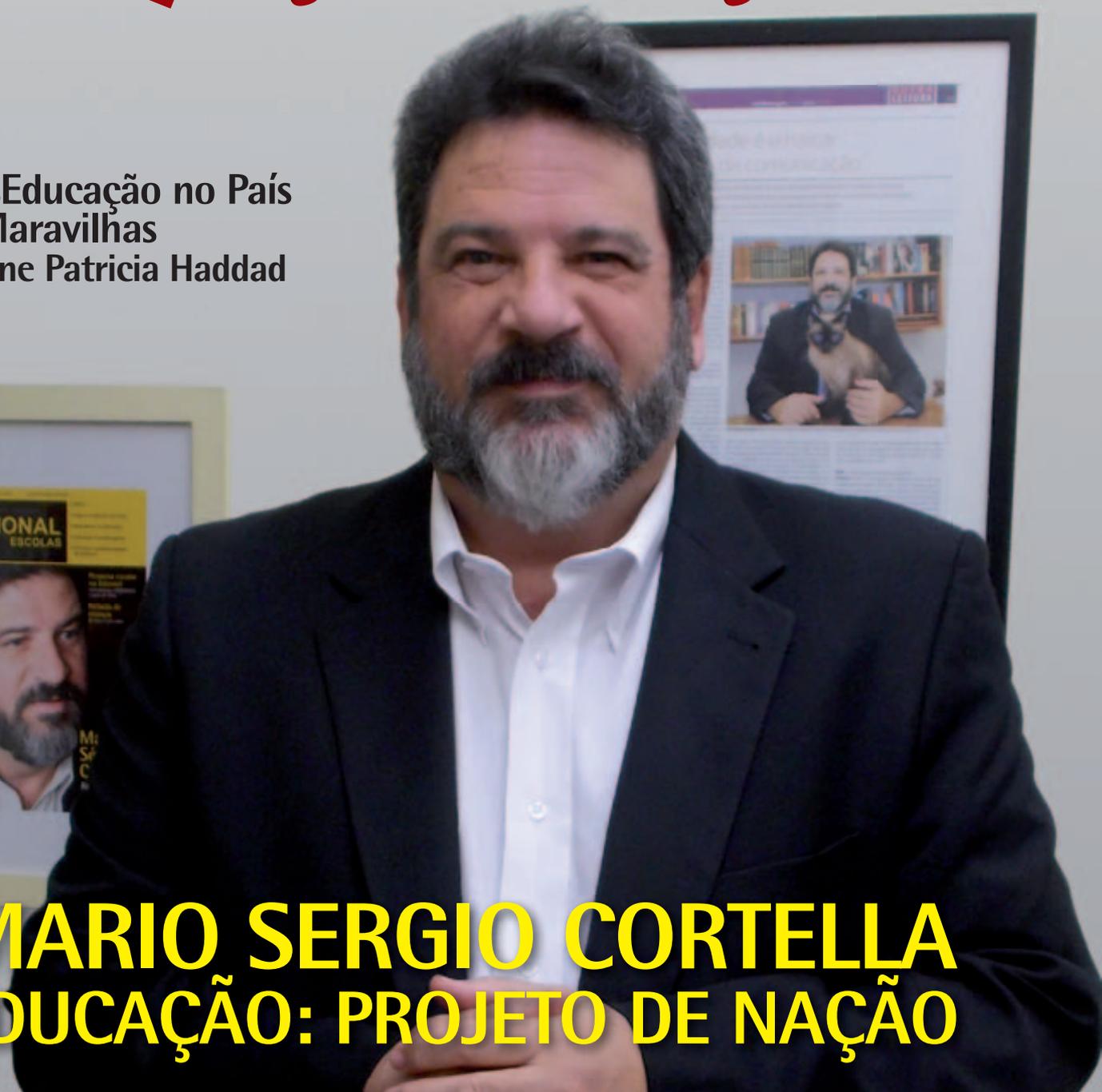
DIRECIONAL

# Educador



A DesEducação no País das Maravilhas  
Por Jane Patricia Haddad

venda proibida: exemplar de assinante



# MARIO SERGIO CORTELLA

## EDUCAÇÃO: PROJETO DE NAÇÃO



LIBRAS: a diferença na  
educação do surdo

A importância dos processos  
cognitivos para a aprendizagem

A leitura e a escrita no  
universo psicopedagógico

# Workshops e palestras na sua escola!

BULLYING

TIQUES

TDAH



Dr. Gustavo Teixeira M.D. M.Ed.

Professor visitante - Department of Special Education at Bridgewater State University

Mestre em educação - Framingham State University

Psicofarmacologia da infância e adolescência - Harvard Medical School



[www.comportamentoinfantil.com](http://www.comportamentoinfantil.com)

ISSN 1982-2898

## DIRETORES

Luiza Oliva  
Marcelo Santos

## EDITORA

Luiza Oliva

## COLUNISTAS

Hamilton Werneck  
Maria Irene de Matos Maluf  
Nílson José Machado

## COLABORARAM NESTA EDIÇÃO

Ariane Kuhnen  
Camila Defanti de Agostinho  
Edson Gabriel Garcia  
Gustavo Teixeira  
Jane Patrícia Haddad  
Maria Jose Mafra Naito  
Natália Andrade Gomes  
Neli Silva  
Patrícia Maria Schubert Peres  
Paula Finkelstein  
Rosita Edler Carvalho  
Sandra Bozza  
Sandra Sanches Raymundo  
Silene Brandão Figueiredo  
Tiago Ferreira Cervo

## EDITORAÇÃO

Adalton Martins  
Vanessa Thomaz

## ATENDIMENTO AO LEITOR E ASSINATURAS

Cátia Gomes

## JORNALISTA RESPONSÁVEL

Luiza Oliva  
MTB 16.935  
luiza@leituraprima.com.br

## IMPRESSÃO

Laser Press

## FILIADA À



## APOIO



Instituto Paulo Freire

TODOS PELA EDUCAÇÃO



Direcional Educador é uma publicação mensal da Editora Leitura Prima, com circulação nacional.

Dirigida a diretores, educadores, coordenadores e demais profissionais que atuam na área da Educação.

Não é permitida a reprodução total ou parcial das matérias, sujeitando os infratores às penalidades legais. As matérias assinadas são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista Direcional Educador.

Al. dos Jurupis, 1005, conj. 94  
CEP 04088-003 – São Paulo – SP  
Tel (11) 2157-4825 e (11) 2157-4826  
contato@leituraprima.com.br  
www.direcionaleducador.com.br

## Caro leitor,

Temos o que comemorar no mês dos professores? Trazemos nesta edição uma entrevista especial com Mario Sergio Cortella. Oito anos depois de ilustrar nossa capa, Cortella volta às nossas páginas, desta vez analisando o Plano Nacional de Educação e questões como o uso das tecnologias, a formação dos educadores, a participação das famílias e o uso de novas práticas educacionais pelas escolas. Cortella, que completa este ano quatro décadas dedicadas à educação, aponta: "Educação no Brasil deve ser um projeto de nação e não de governo."

Nesta edição, publicamos o último módulo do curso *Alfabetização e letramento: a aquisição da leitura e da escrita passo a passo – Desenvolvendo habilidades e competências da língua escrita*, de autoria de Sandra Bozza, com a avaliação. Os módulos do curso foram publicados a partir da edição nº 110, de março deste ano. Enviando as respostas à avaliação, e após aprovação da autora do curso, nossos assinantes receberão o certificado de participação, pela Educação Presente e Faculdade São Fidélis/CENSUPEG. Confira nas páginas 25 a 27 desta edição, todas as instruções para envio das avaliações e recebimento dos certificados.

Psicopedagogia, inclusão, práticas escolares, problemas comportamentais, aprendizagem, relação família/escola são temas que nossos colaboradores desenvolveram nos artigos que publicamos este mês. Não deixe de ler também o agradável Diário de Nira, criação especialmente preparada pelo educador e escritor Edson Gabriel Garcia para nossa revista.

Parabéns a todos os professores!

Um abraço,

Luiza Oliva

Editora



Edição 117 – Outubro/2014

**E receba mensalmente o melhor conteúdo relacionado à educação.**

- ✓ **Entrevistas**
- ✓ **Cursos à distância**
- ✓ **Artigos dos melhores especialistas**

Assine  
DIRECIONAL  
Educador

(11) 2157-4825  
(11) 2157-4826

contato@leituraprima.com.br  
www.direcionaleducador.com.br  
facebook.com/revistadirecionaleducador

# Outubro 14



**06**  
**ENTREVISTA**  
Mario Sergio Cortella  
Por Luiza Oliva



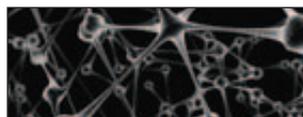
**11**  
**TETRAEDRO**  
Matemática: relações  
Por Nilson José Machado



**12**  
**REINVENTANDO PAULO FREIRE**  
Reorientação do Projeto Político-pedagógico: em cena conteúdos do currículo oculto  
Por Sandra Sanches Raymundo



**15**  
**PÁGINA DO PSICOPEDAGOGO**  
Era digital  
Por Maria Irene Maluf



**16**  
**INCLUSÃO**  
A importância dos processos cognitivos para a aprendizagem – O fenômeno perceptivo  
Por Rosita Edler Carvalho (org.), Camila Defanti de Agostinho, Natália Andrade Gomes e Tiago Ferreira Cervo



**22**  
**OPINIÃO DO PEDAGOGO**  
Sobre a civilização que ama coisas e compra pessoas  
Por Hamilton Werneck



**25**  
**CURSO**  
Avaliação – Módulo VIII  
Por Sandra Bozza



**28**  
**ESCOLA E FAMÍLIA**  
A DesEducação no País das Maravilhas  
Por Jane Patricia Haddad





**30**

**PSICOPEDAGOGIA**

A leitura e a escrita no universo psicopedagógico  
Por Paula Finkelstein



**42**

**PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS NA ESCOLA**

Transtorno bipolar do humor  
Por Gustavo Teixeira



**32**

**INCLUSÃO**

LIBRAS: a diferença na educação do surdo  
Por Maria Jose Mafra Naito



**44**

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Deixar brincar ou cair? Reflexões sobre o pensar e o agir de mães e pais em espaços ao ar livre  
Por Patrícia Maria Schubert Peres e Ariane Kuhnen



**36**

**INCLUSÃO**

Nosso Pequeno  
Por Neli Silva



**48**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A extensão universitária e a sua articulação com a Educação básica  
Por Silene Brandão Figueiredo



**40**

**FICÇÃO**

Diário de Nira  
Por Edson Gabriel Garcia



**50**

**AGENDA**



# Mario Sergio Cortella



Filósofo, mestre e doutor em Educação, palestrante e autor, Cortella avalia as possibilidades da educação brasileira.

Por Luiza Oliva

**M**ario Sergio Cortella já foi capa de nossa edição nº 16, publicada em maio de 2006. Este mês, ele volta a ser nosso entrevistado. Aliás, nossa capa de 2006 ilustra a parede de seu escritório, no bairro de Higienópolis, em São Paulo, onde nos recebeu, no último mês de agosto, para mais uma agradável conversa sobre educação. Passados oito anos de nosso primeiro encontro, Cortella aponta os avanços e carências que persistem na educação brasileira. "Nesse período tivemos dois planos nacionais de educação, ou melhor, foram duas possibilidades de planos que se colocaram nessa quase década. Acredito que agora, a partir de tudo que se debateu, temos um plano que pode ter efetividade", afirma Cortella, que recentemente voltou a escrever focado na educação. É fato que muitas de suas obras se tornaram leituras de cabeceira de educadores, mas não são exclusivamente para a educação. É o caso de *Não nascemos prontos! Provocações filosóficas, Não espere pelo epitáfio – Provocações filosóficas, Qual é a tua obra?* (todos pela Editora Vozes) e *Ética e Vergonha*

*na cara!* (com Clóvis de Barros Filho) (Editora Papyrus). "Fiquei 12 anos sem escrever um livro só para a área da educação", diz Cortella.

Assim, no primeiro semestre deste ano chegou às livrarias *Educação, Escola e Docência – Novos tempos, novas atitudes* (Editora Cortez). Já na introdução do livro, Cortella diz a que veio: "Quando falamos da emergência de múltiplos paradigmas, é sinal de que precisamos rever, olhar de outro jeito e alterar o modo como fazemos e pensamos as coisas, como refletimos sobre a nossa prática dentro da Educação." Em sua nova obra, Cortella analisa como o docente pode entreter o aluno, na era do imediatismo, da rapidez e do fugaz. E dá um exemplo: por que uma aula dura 50 minutos? Porque é a capacidade de concentração da criança - mas isso, de acordo com estudos formulados no começo do século XX. Cortella explica que a pesquisa foi refeita nesta década e o tempo médio foi reduzido a seis minutos. "Isso quer dizer que uma aula deva durar seis minutos? Não, mas ilustra a necessidade de mudança de paradigma na

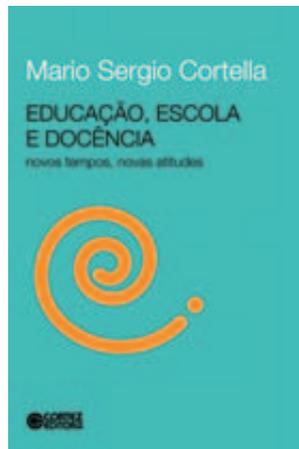
prática pedagógica." Cortella lembra que o projeto pedagógico não deve ser apenas de um professor. "É preciso discutir um novo formato com a coordenação, com a direção, seus pares e os pais dos alunos", avalia. E em nossa entrevista, vai além: "Insisto que educação no Brasil deve ser um projeto de nação, se ela for só um projeto de governo iremos tropeçar, apesar da boa expectativa que temos."

Cortella se mantém como um dos mais requisitados palestrantes da área da educação. Viaja de norte a sul do País, enquanto reserva tempo para suas participações no rádio e na TV. Diariamente, às 6:32h, faz um comentário de dois minutos na rádio CBN, de São Paulo, e às terças e quintas-feiras faz às 10:15h, na mesma emissora, o *Escola da Vida*, tratando de educação. Também é comentarista do *Jornal da Cultura*, da TV Cultura. Em um ano festivo – Cortella comemora 40 anos de docência –, o autor festeja com mais um lançamento, *Pensatas pedagógicas – nós e a escola. Agonias e alegrias*, que a Editora Vozes apresentou na última Bienal do Livro de São Paulo, em agosto. Segundo Cortella, são 40 pensatas pedagógicas que tratam do dia a dia da educação. Em um trecho, ele trata da importância da docência: "Ser professor (ou professora, claro) é ser aquele que tem como mote algo que é extremamente romântico – e por isso bonito, jamais descartável. É fundamental valorizar a atividade docente como um ato de amorosidade, e é preciso alimentar essa amorosidade, colocá-la em conjunto, debatê-la, lutar por ela. Educação e atividade docente não se fazem isoladamente. A briga que vale a pena ser brigada é a briga pela dignidade coletiva, ensinou Paulo Freire."

Acompanhe, nas páginas seguintes, as ideias de Cortella sobre os rumos da educação brasileira.

### **DIRECIONAL EDUCADOR – Em que o novo Plano Nacional de Educação (sancionado pela Presidente Dilma Rousseff através da Lei 13.005, de 25/06/2014) difere do anterior (que vigorou entre 2001 e 2010)?**

**MARIO SERGIO CORTELLA** – Para o atual plano, houve uma participação mais intensa nos debates por conta das conferências e uma presença mais ativa das entidades nas discussões. O Plano demorou muito no Congresso Nacional e o debate não se ampliou para o conjunto da sociedade de maneira geral. Ele é muito mais uma discussão interna, mas ainda assim houve uma reflexão. Cada estado teve suas conferências, e o Plano ganhou uma dimensão de democratização um pouco maior. Evidentemente não ainda como é o nosso projeto democrático, nosso, daqueles e daquelas que têm a intenção de uma sociedade com uma participação mais ativa na gestão da educação escolar. Mas ele tem bons anúncios, há metas exequíveis, seja quem estiver na direção nacional do país, e não são metas apenas de natureza programática. É preciso lembrar que edu-



cação não pode ser um projeto de governo. As metas não são fáceis, mas apontam, por exemplo, para a necessidade de pensarmos uma base de currículo nacional mais intensa, e não apenas PCNs como já tivemos, que serviram como referência, mas não tiveram uma encarnação no cotidiano da educação. Alguns pontos de destaque são a necessidade de recursarmos, espero que de forma definitiva, a presença de pessoas no analfabetismo a partir de 15 anos de idade, a ideia de não termos crianças com distorção idade/série, tal como vemos hoje, e especialmente a alocação de recursos financeiros na área de educação.

Temos ainda a questão de aumentar progressivamente o percentual do PIB na educação. No Brasil, toda vez em que se fala em gastos na educação, o argumento utilizado é que temos dinheiro mas gastamos mal. O segundo é que não adianta apenas elevar o percentual do PIB. As duas coisas são verdadeiras. O Brasil gasta mal mas não tem ainda dinheiro suficiente para a educação. O Brasil tem algum dinheiro e gasta mal, mas isso não é extensivo o tempo todo a todos os lugares. E há, sim, entraves em relação ao fluxo de recursos na educação escolar, por conta de burocracia e por ausência de mecanismos de gerenciamento dessa aplicação que sejam mais profissionalizados. Por exemplo, as escolas quase sempre têm uma direção que acumula a atividade pedagógica com a atividade gerencial e administrativa. Isso é algo que dá um encargo quase impossível para que alguém, como gestor, dê conta de uma descentralização. Uma secretaria que pensasse em descentralizar os recursos para colocá-los mais na ponta da execução teria dificuldades na formação do gestor. Ele não tem tempo de cuidar da comunidade, dos contatos com a administração central e ainda fazer a gestão econômico-financeira. A escola precisaria de um profissional como um gerente, como algumas estruturas até têm, e com eficácia, por exemplo, em parte do sistema privado. Mas há uma segunda questão: nossos recursos são insuficientes. Embora estejamos, em termos de percentual do PIB, próximos aos países que já têm um gasto nessa direção há mais tempo, estamos saindo agora da indigência educacional. Nos últimos 30 anos, nós ultrapassamos alguns patamares de indigência. E, portanto, enquanto nações de porte, que usam também por volta de 5% do PIB em educação, estão já em velocidade de cruzeiro, nós estamos em processo de decolagem. Portanto, nosso gasto de combustível é muito mais elevado, não dá para supor que estaríamos no mesmo patamar que essas nações. Há uma diferença entre quem tem um gasto calórico apenas para manter seu cotidiano funcionando e aquele que precisa de um esforço adicional. Esse esforço que precisamos fazer necessita, sim, de um reforço do PIB. Claro que muitos passos foram dados nesses 30 anos, tivemos uma grande mudança na direção da democratização do Ensino Fundamental, em relação a acesso, e vários mecanismos para permanência, que é uma questão muito séria em nossa educa-

ção. Vejo agora a universalização do Ensino Médio para a população de até 17 anos como algo decisivo. Portanto, há necessidade sim de maiores recursos, mas eles precisam ganhar um mecanismo de des-centralização da operação.

**O senhor avaliaria que precisamos avançar, inicialmente, para que nossas escolas contem com recursos básicos, como saneamento, energia elétrica, estrutura dos espaços?**

No Brasil temos cidades em que não é a escola em si que não tem esses recursos. Se a escola não tem esses recursos é porque são regiões que não os têm. Não é um problema do equipamento escolar. Ele é apenas uma das representações daquela realidade naquela região. Temos um problema sério de distribuição de renda. É absolutamente indesejável que tenhamos essa precariedade de estrutura. Ela é vergonhosa em uma nação que é a sexta economia mais poderosa do planeta. Esse é um investimento necessário, mas há necessidade também em investimento na formação docente e na questão salarial. Por mais que se venham trazendo mecanismos de elevação da condição salarial dos docentes da rede pública, eles são absolutamente frouxos, sem nenhuma sustentação. Hoje, ou um professor multiplica jornadas ou ele não tem condições de sobrevivência. É preciso lembrar que ele fica bloqueado para comprar livros, ir ao teatro, ao cinema. Isso tem um custo. Friso que a atividade de educação tem uma estrutura de autoformação muito grande. É difícil termos em outras atividades, exceto na área médica ou da saúde, o tempo todo o profissional estar em formação. Toda essa precarização das condições salariais leva a um agravamento da formação do docente. O salário em si não é apenas para o sustento da pessoa, é para o sustento da atividade profissional. E falar em educação no Brasil é falar em educação pública – 87% das vagas da educação básica estão no sistema público. Falar em rede privada é um direito numa democracia, mas no Brasil significa 13% ou seja, pouco mais de 10% do atendimento. Embora tenha importância social não tem relevância social. O sistema privado é para uma parcela pequena da população.

No sistema público, que lida com grandes estruturas, toda vez que se mexe com condições salariais há um impacto muito forte nos mecanismos de arrecadação. Muitas vezes se compara o Brasil com o que foi feito na Coreia e no Japão, no pós-guerra. Esses países fizeram um investimento fortíssimo em educação, que saiu para eles da área da defesa e, no caso específico da Coreia, de agências de financiamento que colocaram recursos em grande escala como forma de enfrentar a Coreia do Norte. Ou seja, há questões ideológicas envolvidas que levaram a que uma parcela de dinheiro a fundo perdido chegasse nesses países. E ajudou muito. O Brasil tem uma expectativa do dinheiro que virá do pré-sal. Ele ajudará, mas temos que nos preparar com estruturas de gestão financeira e de gestão democrática, para que não haja desperdício desse dinheiro e que haja o bloqueio de desvios. Toda vez que há a possibilidade de chegada de um novo recurso não pode haver hemorragia. Há uma boa expectativa, mas eu

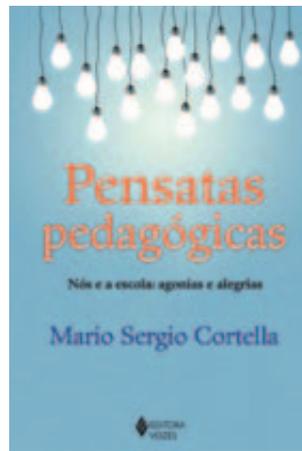
insisto que educação no Brasil deve ser um projeto de nação. Se ela for só um projeto de governo iremos tropeçar.

**O Plano Nacional de Educação, com metas para os próximos 10 anos, garante isso?**

Ele favorece, mas ainda não garante. Se aqueles que forem eleitos em 2014 tiverem um compromisso com o plano, é possível que, com essa rota traçada, elevemos ainda mais nossos patamares. Temos uma universalização quase completa dos alunos entre 6 e 14 anos na escola. Mas ainda temos grandes carências na área de creches. Alguns países têm a creche universalizada. A questão é que o equipamento creche é custoso em termos de estrutura, diferente de uma escola. É quase uma estrutura minihospitalar, com atendimentos contínuos. Creches têm eficácia quando funcionam em período integral e só haverá essa possibilidade com uma redução da população, do número de filhos que as famílias têm. Em 2014 houve uma redução de mais de 1 milhão de jovens na faixa de 16/17 anos em relação a eleição anterior, de 2010. A curva demográfica nessa faixa etária caiu. A população brasileira passou a ter uma média de 1,7, 1,8 filhos, e não mais de 2,6 como tínhamos. Isso tem um impacto no planejamento educacional. No caso da universalização da Educação Infantil, incluída aí a creche, é mais complexo. São equipamentos que enfrentam dificuldades para construção e para provimento de estrutura. Em grandes cidades é difícil que as prefeituras contem só com seus recursos. Elas buscam as creches conveniadas, porque é um equipamento oneroso para o poder público, além da disponibilidade de terrenos nas grandes cidades serem cada vez menores. Em São Paulo, hoje, espaço só por desapropriação.

**O professor José Eustáquio Romão, nosso entrevistado da edição de agosto passado, não concorda com o termo formação continuada, utilizado para a formação de educadores. Ele prefere o termo contínuo, no sentido de permanente, após a formação profissional inicial. O senhor avaliaria que nossas ações de formação são pouco práticas e não modificam o dia a dia do professor?**

Concordo que a expressão formação continuada está esvaziada mas ela serviu como um conceito operacional, durante muito tempo, para estabelecermos a ideia de que a formação inicial dos docentes não é suficiente. Não basta a graduação na área e depois treinamentos pontuais para qualificar. Essa expressão – formação continuada – ainda é muito presente no mundo corporativo e, como conceito operacional, ela serviu e serve para a educação. A ideia é apontar que a formação docente não pode se caracterizar como um ponto de partida e depois basta. Ela deve ser um projeto. O mais denso projeto de formação que eu já vi foi o que Paulo Freire estruturou em 1989/1990 quando foi secretário de educação da capital paulista. Tínhamos os grupos de formação. E isso já faz 25 anos, mas vale trazer o que Paulo Freire introduziu, junto com sua equipe, há um quarto de século. A



cidade tinha 10 núcleos de ação educativa, cada núcleo com, em média, 70 escolas, que tinham projetos de núcleos de formação. Das 70 escolas, eram indicados pelos colegas os 30 melhores professores, dos vários componentes curriculares. Esses 30 eram alocados no núcleo de ação educativa e constituíam uma equipe multidisciplinar, que se reunia com professores da USP, da PUC, da Universidade de Taubaté, da Unesp e da Unicamp para formações. Até livros foram produzidos por esses grupos. O trabalho era coordenado pelo Edson Gabriel Garcia e pela Ana Maria Saul. Havia a formação voluntária semanal para gestores e coordenadores pedagógicos, e quinzenal e mensal para docentes, que iam até o núcleo e trabalhavam com seus colegas. Era uma formação vinculada à prática do dia a dia. Era um grupo interno, que funcionou e persistiu entre 1991/1992, quando eu assumi a Secretaria. Algumas secretarias mantêm esse modelo até hoje. Acredito que um dos fatores necessários para uma formação docente mais direta na rede pública é a concentração de jornadas. Jornada de tempo integral, em que o docente consiga se dedicar mais a uma escola: 20 horas de docência, 10 de trabalho coletivo na escola (atendimento a pais, desenvolvimento de projetos) e 10 de livre escolha para que o professor estude, corrija trabalhos, etc. Mas se o professor trabalha em duas redes, essa possibilidade fica bloqueada. Em 1992, em São Paulo, começaram as jornadas de tempo integral para professores efetivos que aderissem. Para isso ele recebia uma remuneração que permitia que ele não estivesse em outra rede. Mas isso se perdeu na gestão seguinte. É preciso fixar o docente dentro de uma escola, de maneira que com uma jornada ele consiga dar conta do seu suporte financeiro e tenha tempo para a formação continuada em um projeto, e não se trata só de uma hora para reunião da equipe pedagógica. O HTPC, como é chamado em algumas redes, é importante, mas é possível estruturar um projeto mais geral de formação.

### Como o senhor analisa a tendência de copiarmos modelos estrangeiros em educação?

Em educação, precisamos muito cuidado para avaliar entre novo e novidade. O novo é aquilo que vem, se implanta, dá vitalidade e permanece. Novidade é mera moda, é passageira, produz uma série de movi-

mentos sísmicos e depois sai do circuito. Muita coisa que veio para nós do estrangeiro nos auxilia. Não devemos ser imunes nem refratários a algo que vem de outra nação, mas é preciso lembrar que também somos fonte inspiradora. Por exemplo, o Brasil é fonte inspiradora em relação ao programa de merenda. O nosso é o maior programa do mundo de merenda escolar, ele inspira outros, em relação à escola como parte de proteção social. E há situações de modelos pedagógicos que trazemos para cá. Quando Nova Iorque começou a implantar a meritocracia na sua rede, a trouxemos para cá quando lá já se estava criticando. A crítica era fundamentada em que, ao fazer a promoção de alguém e não do conjunto pedagógico, esquecemos que a escola funciona como uma totalidade e premiar um ou outro professor desfigura a ação pedagógica coletiva. Há coisas que vieram para nós como moda, e outras implantamos. Há experiências que devemos ter, e outras não. A nação americana oferece, por exemplo, uma sólida formação técnica, o *saber fazer*, mas não oferece uma formação humanista mais universalizante, isto é, a percepção é de um modelo bom em termos de conteúdo mas voltado para a própria nação, mais ensimesmado. Nós trabalhamos um pouco mais abertos em relação à humanidade em geral.

Alguns modelos que chegam nos provocam, como as discussões feitas pela Escola da Ponte, nos fazem repensar nossos modelos. Adotamos, por exemplo, os modos de Maria Montessori para fazer educação. E quem recusaria Piaget na educação? Mas quem usaria só Piaget? Quem deixaria de trazer à tona as ideias de Emilia Ferreiro, de Vygotsky? Mas quem usaria só Ferreiro ou Vygotsky? Temos que lembrar o que Paulo Freire disse: fazer como Paulo Freire não é fazer o que Paulo Freire fez, mas é fazer o que ele faria se ele estivesse nessa situação. Não se trata de um transplante metodológico, é sim uma inspiração. Nossa realidade é muito específica.

### Complementando, tecnologia é essencial na educação?

O uso de tecnologias é absolutamente necessário, mas insisto: não é a tecnologia que moderniza uma mentalidade pedagógica, mas uma mentalidade pedagógica moderna não recusa a tecnologia quando ela é necessária. Mas é preciso cautela, parte das mídias são distrativas, elas tiram a atração. Continuamos com um certo anacronismo, nossos alunos são do século XXI, nós somos do século XX e nossas metodologias e estruturas são do século XIX. Isso provoca uma colisão secular. Por outro lado, há uma perspectiva arriscada na educação de confundir o antigo com o velho. Algumas coisas são antigas, ou seja, vieram do passado do trabalho escolar – reforço que são antigas, mas não velhas. A modernização se dá também trazendo para a escola algo que é antigo. Uma aula expositiva é antiga, a atenção docente aos conteúdos é antiga, a autoridade docente é antiga, a ideia de afetividade no espaço escolar, a necessidade de participação da família, tudo é antigo, não velho. Velho é o autoritarismo docente, velho é a exclusividade no conteúdo, velho é o desrespeito à presença da comunidade, velho é supor que o aluno é apenas um depositário de conteúdos. Isso é velho.

## Como o professor deve agir em relação ao uso do celular pelos alunos em sala de aula?

Não pode. Naquela atividade da escola é hora para aquela atividade, assim como ninguém gosta de estar no cinema, assistindo a um filme, e alguém estar no celular ou ouvindo música. É uma questão de adequação aos lugares e de disciplina, não pode. Não é o problema de tomar o celular do aluno. Você debate e diz: aqui é um ambiente em que fazemos outras coisas. Mas não deve ser uma ação de um só professor. Deve ser um projeto da escola, senão o professor passa por chato. Há algum tempo as famílias atribuíam às escolas a tarefa de cuidar das suas crianças. Assim, algumas escolas proibiam crianças de entrarem com brinco ou boné, mas isso é um problema da família, não da escola. Conheço escolas que colocam uma placa nas salas: *É proibido o uso do celular*. Assim como não se faz ruído em um local de silêncio, assim como é proibido beber e dirigir, é preciso ter regramento na escola. Democracia não é ausência de ordem, é ausência de opressão. Aliás, a ausência de ordem é que gera opressão. É fácil? Não é. Agora, pode alguém estar com *tablet* na sala de aula? Pode, mas ele pode estar fazendo outras coisas. Essa é uma questão do docente. O professor deve propor atividades que envolvam as pessoas e o conteúdo deve ter uma ponte com a vida do aluno. Ninguém em sã consciência faz outra coisa se aquilo que está sendo feito junto é mais interessante. E se o aluno está em uma situação desagradável e busca outra coisa para fazer, isso é sinal de sanidade. Digo que toda obsessão é doentia: se a criança joga videogame durante 12 horas, ela está doente, assim como se ela estuda 12 horas Platão ela também está doente.

**O senhor citou o modelo da Escola da Ponte, de José Pacheco, seguido por algumas de nossas escolas. O documentário *Quando sinto que já sei* ([www.quandosintoquejasei.com.br](http://www.quandosintoquejasei.com.br)) mostra práticas educacionais inovadoras que estão acontecendo pelo Brasil. Mas ainda temos poucas escolas saindo do formato tradicional de ensino. Como o senhor vê a autonomia da escola para fugir do convencional?**

A LDB não veda novos formatos, pelo contrário. Acredito que vemos poucos casos porque é preciso ter um gestor que tenha iniciativa e que não seja um mero burocrata. Para fazer um novo modelo de escola o gestor deve ter também apoio da comunidade escolar, não só dos docentes. Comunidade envolve pais, alunos, funcionários e professores. É preciso uma adesão política a um projeto de autonomia. Lembro que autonomia não é soberania. Soberania é você fazer o que quer independentemente dos outros. Autonomia é você fazer o que achar adequado no âmbito da sua liberdade de ação. Escolas devem ser autônomas mas não soberanas. Se tivermos escolas soberanas teríamos incapacidade de ser rede. Para a autonomia ser



exercida, há um ônus. Quem tem autonomia assume uma responsabilidade maior. Cumprir tarefas é um pouco mais confortável. Mas por outro lado, na nossa realidade, é um pouco mais difícil essa estrutura de autonomia, porque durante muito tempo nossos processos pedagógicos foram muito normativos. Nossa organização de matérias era chamada de grade curricular, havia o inspetor, as delegacias de ensino. É uma herança colonial nossa de inspeção e verificação contínuas, com uma margem de flexibilidade muito restrita. Pensemos em uma sociedade que tem 514 anos e não tem 30 de democracia, que a primeira eleição livre do país, em que

todos puderam votar, com autonomia do cidadão, foi em 1989, 489 anos depois da fundação do país e 100 anos depois da proclamação da república. Falar em participação é algo recente em nossa história. Eleger a autonomia como um valor pedagógico para nós ainda é um horizonte mais distante, mas necessário. Por que não? Porque nós fomos habituados a não fazê-lo e, pior ainda, a não receber incentivo para fazê-lo para que não ameaçasse a ordem. E isso em um país que tem ordem na sua bandeira.

**A participação das famílias ainda é um problema para grande parte das instituições escolares. Como estimulá-la?**

Vejo comunidades que se apropriam da escola, seja ela pública ou privada. Adianta chamar o pai para reuniões? Adianta, mas é preciso seduzir a família. Alguns colegas dizem que pai e mãe não entendem de educação. Entendem sim, eles não entendem de escolarização. Mas como envolver a comunidade? Dá trabalho. É preciso pensar em palestras para discutir o uso da tecnologia, do namoro precoce, da sexualidade. É indicado começar pelas beiradas, por aquilo que gruda no pai e na mãe no dia a dia. Com o que os pais estão preocupados? Com o uso de drogas, com a sexualidade, com o mercado de trabalho. Devemos começar por essas discussões para chegar ao debate. Nós ainda temos uma perspectiva de que a família não se envolve com a escola, mas isso não é de todo verdade nem é de todo mentira. Conheço escolas privadas que têm escola de pais dirigida pelos pais com reuniões mensais, com 100, 200 pais. E também há escolas públicas com escolas de pais que funcionam. Vejo soluções interessantes, como parcerias com a igreja local, seja de qual religião for. Nos cultos ou missas pedir um espaço para o pastor ou padre fazer uma fala sobre a escola. As pessoas vão à igreja, a comunidade está lá reunida, então por que não usar o espaço da igreja para divulgar as ações da escola? Claro, mais uma vez não é fácil, é preciso criatividade. Tolicie é fazer as coisas sempre do mesmo jeito e esperar resultados diferentes, como dizia Einstein.

**Contatos com Mario Sergio Cortella: [cortella@mscortella.com.br](mailto:cortella@mscortella.com.br)**

# Matemática: relações

Por Nilson José Machado

## 1 – MATEMÁTICA E CIDADANIA

A cidadania é o cerne da formação pessoal. Iguais como cidadãos, somos diferentes como pessoas; as implicações éticas desse fato são absolutamente cruciais.

Nas séries iniciais, a Matemática e os Contos de Fadas lidam com simplificações necessárias ao enfrentamento da vida, reduzindo as opções ao Certo e ao Errado, ao Bem e ao Mal.

Em todos os níveis, a Matemática é uma parceira da Língua Materna, no desenvolvimento das capacidades de expressão e compreensão, de argumentação e decisão, de contextualização e de imaginação.

A Matemática não se justifica apenas pela utilidade prática, mas sobretudo pela importância na construção de significados, que não resultam de meras oposições binárias, como V ou F, mas a partir de um feixe de contraposições. O pensamento matemático é absolutamente fundamental para se lidar com tais feixes.

A cidadania é a base para uma formação pessoal densa em valores: lidar com o par igualdade/diferença é o primeiro passo na construção de uma vida plena de significados.

## 2 – O CÁLCULO E A CANÇÃO POPULAR

"Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo", diz uma canção popular (Lulu Santos). Outra registra: "Eu nasci assim. E sou mesmo assim. Vou ser sempre assim, sempre Gabriela..." (D. Caymmi). Outra diz, ainda: "Prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo" (Raul Seixas).

No dia a dia, vivemos a vertigem das mudanças, cada vez mais abrangentes, em praticamente todos os setores da vida humana. Em meio a tudo isso, buscamos nos orientar pelo que permanece invariável, pela fixidez, ainda que momentânea.

Este é o mote do Cálculo. Considerado um tema destinado a especialistas, ele diz respeito à vida em sentido pleno. Mostra-nos que é possível tratar o que varia como se fosse constante em pequenos intervalos de tempo. Faz constantes e variáveis sentarem à mesa para uma negociação, promovendo um diálogo entre Gabriela e Raul Seixas. Nasce, portanto, da expectativa de um equilíbrio harmonioso entre a transformação e a conservação.

## 3 – MATEMÁTICA E POESIA

É conhecida a frase de Weierstrass: *Nunca será um matemático completo aquele que não for um pouco poeta*. Poucas vezes, no entanto, as análises vão além da caricatura: o matemático viveria absorto, no mundo das ideias, distante das coisas práticas, tanto

quanto o poeta, em seus devaneios, na busca da realidade radical, do sentido original das palavras.

Os dois temas relacionam-se multiplamente. A oralidade é a vocação última da poesia, e a carência máxima da Matemática. Já as metáforas, são especialmente fecundas como condutos na comunicação entre o matemático e o poético.

O caso da exatidão merece uma atenção especial. Associada comumente à Matemática, ela se realiza plenamente apenas no texto poético. Em um texto matemático, qualquer símbolo pode ser substituído por um equivalente sem alterar o sentido: 2 é o mesmo que  $\frac{6}{3}$ . Já no texto poético, cada palavra é essencial, não podendo ser trocada por outra de significado equivalente sem destruí-lo.

O lugar da exatidão é, pois, a poesia.

## 4 – POESIA E SENTIDO

A vida, às vezes, carece de sentido. Não o sentido imediato de nossas ações, com suas vinculações pragmáticas, mas o sentido último, que tem origem no interior de cada um de nós e se consubstancia na realidade concreta. Que nos impele a manter acesa a chama, a ficar "sereno, num sorriso justo, enquanto tudo em derredor oscila", como cantou Cruz e Souza em seu soneto "Sorriso interior".

Frankl pretendia que sua psicanálise nos proferia de uma "maiêutica do sentido". O sentido da vida renasceria em cada um de nós, a cada dia, em permanente parto. Que fazer para enfrentar tal contínua porfia?

O *insight* de Mallarmé é sugestivo: "a poesia é a expressão pela linguagem humana, reencontrada com seu ritmo essencial, do sentido misterioso da existência". Em seu seminal "O ser e o tempo da poesia", Alfredo Bosi ecoa Mallarmé e sentencia: "O poeta é o doador de sentidos".

A associação está feita: ali onde se lia "a vida carece de sentido", doravante leia-se, com alegria: "a vida carece de poesia".

Foto: Gustavo Morita



Nilson José Machado é professor titular da Faculdade de Educação da USP, onde também coordena dois grupos de estudo de frequência livre: os Seminários de Estudo em Epistemologia e Didática – SEED, e os Seminários de Ensino de Matemática – SEMA. É autor de diversos livros, entre eles *Educação – Microensaios em mil toques* (volumes I, II e III, pela Editora Escrituras).  
[www.nilsonjosemachado.net](http://www.nilsonjosemachado.net)

# REORIENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: EM CENA CONTEÚDOS DO *currículo oculto*

Por Sandra Sanches Raymundo



Quando há alguns anos transferi-me de escola, ao lidar com certa situação cotidiana, uma cena afetou-me profundamente: acompanhei uma turma de crianças entre 5 e 6 anos ao refeitório. O grupo esperava em fila e a ajudante do dia rapidamente ofereceu-se para explicar como acontecia a atividade. Ela assumiu postura professoral ao recomendar que todos deveriam entrar em silêncio. Aos colegas, perguntava onde cada um gostaria de sentar. Consentia num acenar de cabeça para alguns e negava, para outros, apontando lugares diferentes.

Após esta vivência, estabeleci meu principal compromisso enquanto diretora: construirmos um ambiente de convivência marcado pela presença de direitos, principal-

mente das crianças. O Projeto Político-Pedagógico necessitava refletir no coletivo da Escola sobre os princípios efetivamente presentes numa Educação pela Expressão, diferentes dos existentes na "Educação Conformadora" e "bancária", como diria Paulo Freire, marcada pela manutenção de limites tradicionais de submissão e obediência.

Este artigo apresenta um percurso de construção de novas formas de socialização no cotidiano escolar embebidas na educação emancipatória. O Projeto não se restringe ao ensino e aprendizagem, mas também ao âmbito das relações culturais que nos envolve enquanto seres sociais. Assim, a enunciação de novas formas de pensar e agir deve abranger o ambiente escolar num processo de "ação – reflexão – ação" que efetivamente altere os fazeres cotidianos. Falo dos lugares de minha atuação como diretora de escola de Educação Infantil, da rede pública do Município de São Paulo.

Como pude ouvir de Paulo Freire<sup>1</sup>, infelizmente, o "óbvio em educação" necessita ser cuidado. E, no cotidiano das escolas, o modelo de relações estabelecido com as crianças ainda carrega fortes traços do autoritarismo nas práticas disciplinares.

O objetivo aqui não é aprofundar a reflexão sobre os fundamentos sociológicos e, por consequência, psicológicos da *praxis* educativa. No entanto, é importante delinear o campo das ideias com o qual nos identificamos.

A cultura escolar é, geralmente, marcada por uma visão de educação conformadora que, submetida aos interesses de controle social dos grupos econômico-político-culturais dirigentes, resulta numa contenção do pensamento dos estudantes e, também, dos educadores. A função social da educação escolar relaciona-se a tarefa ideológica: "inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados [...]", necessários à manutenção do modo de produção econômico e cultural e "[...] essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém de sua posição privilegiada".<sup>2</sup>

Assim, Currículo e Ideologia estão intrinsecamente ligados. Ambos são perpassados pelas contradições existentes numa sociedade dividida em classes. Por outro lado, o terreno social não é constituído de pavimento sólido e uniforme, mas de natureza fluida, rugosa e ruidosa. “[...] a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea [...] o **currículo e a educação** [...] estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que **são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.**” (2 – grifo meu)

Estas concepções auxiliam nos diálogos com os conservacionistas que tem, no dia-a-dia escolar, relações disciplinadoras com as crianças, naturalizando falas ásperas, filas, uniformidade de pensamento e silêncio imposto.

### O PROJETO DE FORMAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DOS ATOS EDUCATIVOS: – AÇÕES EDUCACIONAIS OU PEDAGÓGICAS

Com a Coordenadora Pedagógica, refletimos sobre os caminhos de formação do grupo de educadores, buscando a reorientação nas formas de pensar e agir. Atuamos para a flexibilização das atividades que se organizavam quase como numa “grade curricular”, com excessiva fragmentação do tempo – semelhante à rotina fabril, que requiritava à professora uma postura de comando e árbitro constante.

Movimento e artes foram valorizados como linguagens ricas para a expressão e apropriação lúdica e estética. O brincar, agora centro do Projeto Pedagógico, em momentos definidos, ganhou maior espaço. Estimulamos professores a articularem atividades aos demais ambientes como corredor, casinha de brinquedos e parque. Para a sala de aula, incentivamos as vivências em pequenos grupos, com possibilidades de escolha e maior interação.

A promoção de novas experiências educativas ganhou terreno, demonstrando ser possível uma pedagogia da escuta e expressão. Frequentemente cotizávamos os princípios às situações curriculares buscando dar corpo e sentido lúdico, afetivo, ético e estético às vivências.

### O 2º EIXO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR: FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DE EDUCADORAS E CRIANÇAS

Nos estudos e debates pedagógicos, buscávamos interpretar cenas do cotidiano a partir de sua problematização: Como as crianças aprendem? Quais ensinamentos estão explícitos e quais aparecem velados? A rebeldia tem espaço?

A complexidade social que irrompe no interior da escola aliada às baixas condições de trabalho existentes e, principalmente, o número de alunos por classe, conflitam sobremaneira no dia-a-dia das escolas, fragilizando a intenção pedagógica transformadora. Quando pensamos em formação pessoal e social devemos atentar ao caráter de construção de subjetividades e as divergentes manifestações das categorias de classe, gênero e etnia. Além do poder geracional!

“Do ponto de vista sociológico, não existe, portanto, uma “es-



sência” que possa indicar ao educador o que é uma criança em nosso tipo de sociedade. O que temos é uma “multiinfância”, ou diferentes formas de ser criança, demarcadas por linhas de sexo, raça, classe social, que se cruzam entre si e se inter cruzam com situações de espaço social [...]”<sup>3</sup>.

É importante ressaltar que a escola oferece às crianças o mesmo tratamento universalista e monolítico pelo qual compreende e interpreta a cultura. As crianças trazem em geral características de movimentação, curiosidade, ludicidade e imaginação como formas próprias da infância, mas também como maneiras de conhecer e estar no mundo, provindas, também, do mundo adulto. Devemos lembrar que somente com a Constituição de 1988, reconheceu-se a criança como cidadã, um sujeito de direitos.

Com essas reflexões retornamos ao trabalho de gestão ou gestão de novas formas de socialização que minimamente consideram os direitos das crianças serem pessoas!

Para o trabalho de reorientação curricular desse eixo do PPP da escola escolhemos conteúdos do currículo oculto que agora se achavam desnudados em seus aspectos normalizadores do comportamento: práticas como filas, atividades de higiene e merenda automatizadas e formas ásperas de orientar as crianças foram temas de reflexão e reorientação de práticas.

- Aprofundar a crítica da visão de educação como disciplina com base no cumprimento de regras definidas pela cultura escolar: fila, divisão menino/menina, atividades diárias como registro de cabeçalho e número de alunos, canto de hino, etc. realizadas de forma automatizada.
- Valorar e ampliar a atitude lúdica e afetiva como condutoras e criadoras da pedagogia e ações educativas.
- Em discussão no grupo de educadoras, realizar reflexão sobre as condutas presentes nas atividades de higiene e merenda propondo formas de revitalização das condutas habituais.



- Reorientação de falas e formas usadas na orientação de crianças: no lugar de chamar a atenção de forma áspera e pública, conversar com a criança à altura dela, de forma a construir compreensão e adesão.
- Criar momentos de diálogo sobre situações vividas pela turma alçando mão além das conversas e ou assembleias, de histórias ou dramatizações relacionadas aos temas vividos, eliminando castigos (sentar para pensar) ou ordens imperativas.

Assim, no grupo de formação de professores, atentamos para a construção de ferramentas pedagógicas para o trato dos conteúdos de formação pessoal e social. A grande referência educativa é a criação de uma relação afetiva na qual as crianças possam ser reconhecidas, acolhidas e estimuladas a viver; e não a enquadrarem-se em esquizofrenias sociais.

Enquanto gestão, produzimos sínteses destas reflexões em documentos chamados Princípios definidores das relações e práticas educativas, na intenção de escrever com base uma Ética mediadora das Relações entre Educadoras e Crianças. Desta forma, alguns pontos experimentados e organizados em princípios pedagógicos foram construídos pelo Grupo, como:

- Desenvolver atividades diversificadas
- Solucionar problemas de forma coletiva e democrática
- Tratar situações de forma lúdica e eliminar estereótipos sociais
- Criar formas lúdicas de nomear e organizar ambientes da escola

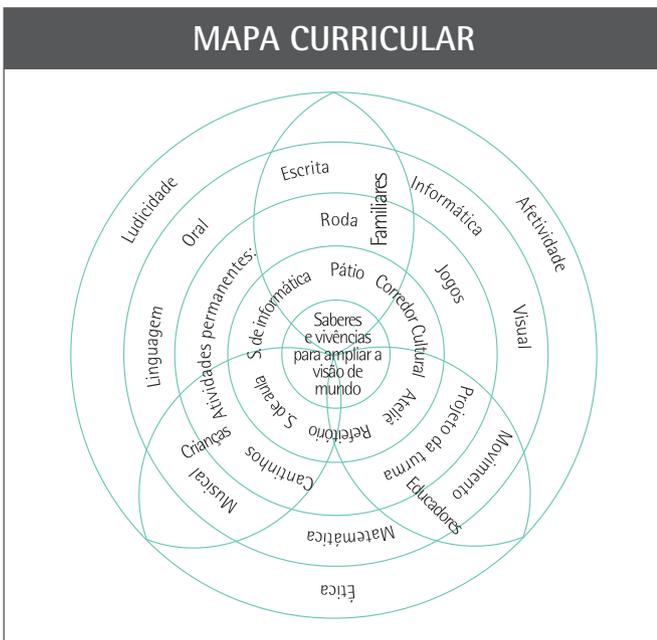
A nova postura pedagógica diante de questões consideradas naturais encontrou algumas resistências, tensões e conflitos. Entretanto, o objetivo educacional relacionado à formação de sujeito com autonomia, estima elevada, respeito e iniciativa não é criado em ambientes cerceadores. Atitudes de escuta afetiva, observação pedagógica e fala dialógica, permitem maior espaço para a criação



de alteridade entre crianças e crianças, crianças e educadores, educadores e educadores e grupo – escola e familiares.

E são nessas vivências que nós educadores entramos num novo campo de aprendizagem, pois a educação imersa na vitalidade do conhecimento não deixa de crescer e aprender. Aprendemos que a mudança é um processo de construção e ocorre de maneira e em tempos diferenciados. Conflitos conosco e com os outros ocorrerão. Estabilidades e belas realizações provisórias também! É possível, como ensinou-nos Paulo Freire, Educar como Ação Cultural para a Liberdade!

### MAPA CURRICULAR



1 Apontamentos de memória de minha participação em grupo de estudos, com educadores da rede pública da zona oeste, São Paulo, nos idos dos anos 1980. Nessa atividade pudemos contar com a presença do educador Paulo Freire que retornava do exílio.

2 MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In Currículo, Cultura e Sociedade, org. mesmos autores. Cortez Editora, 2001.

3 WHITAKER, Dulce Consuelo A. Cultura Escolar e Espaço Social. In A Escola e Seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural. Ed Unesp, 1994.

Foto: Acervo Pessoal



Sandra Sanches Raymundo é formada em Ciências Sociais e Pedagogia. Atua na rede pública de Educação Infantil, em São Paulo, como diretora de escola. Em 2013, a partir de projeto de reorientação curricular, escreveu, em coautoria com Elizabeth Pacchini, o livro *O Currículo da Educação Infantil: narrativa de uma transgressão* (Scortecci).

E-mail: sandrray3@gmail.com



Ilustração: Pixabay.com



cada vez mais frequente, nos dias atuais, vemos crianças, ainda muito pequenas, bebês que mal sentam, de olhos fixos numa tela de computador, iPad, celular, com seus irrequietos dedinhos já tentando dominar as imagens.

Ninguém em sã consciência pode ser contra a evolução da tecnologia: isso seria um atraso descomunal, mas a precocidade, a intensidade e o exagero do seu uso na infância vêm chamando a atenção, bem mais do que em outras gerações a televisão o fez. Isso porque a tecnologia está na maioria das coisas que hoje usamos para nos comunicarmos, assim como nos brinquedos e nos meios de transporte da família. Muitas crianças hoje possuem desde cedo seu próprio celular e seu iPad.

Embora tenha sido chamada por muitos de "babá", a televisão também trouxe para a vida infantil muitas informações, diversão e riqueza de estímulos. Isso é inegável e assim parece acontecer também com os jogos eletrônicos e a internet.

A dúvida maior se prende fundamentalmente, é claro, aos exageros, e ao conteúdo que se apresenta livremente à criança, ainda sem o discernimento do adulto, que permite filtrar o que vê e ouve de acordo com um padrão anteriormente adquirido de valores.

Além disso, há a questão do tempo que os pequenos deixam de fazer atividades físicas e de interagir com seus irmãos ou amiguinhos ou mesmo se dedicar a tarefas por vezes mais importantes naquele momento do que brincar no computador simplesmente, visto que por ser prazeroso, o uso desses aparelhos acaba por tomar um tempo muito maior do que o indicado do dia de cada um.

Crianças com menos de dois anos de idade têm uma crucial necessidade de interação direta com seus pais e cuidadores, para alcançarem o desenvolvimento pleno de suas potencialidades cerebrais, assim como de suas destrezas sociais emocionais e cognitivas, apropriadas a um bom funcionamento mental nas etapas posteriores da vida. Dificuldades de aprendizagem podem ter origem na pouca estimulação nessa época da vida.

A atenção e a concentração que as crianças demonstram frente à tela da TV ou do computador é com frequência inversamente apre-

sentada diante dos livros, posto que as Funções Executivas de seu cérebro podem ser prejudicadas por excesso de exposição a esses meios antes dos três anos de idade principalmente, conforme podemos ler em diversos estudos e constatar no dia a dia.

Um problema à educação, que qualquer exposição continuada e sem restrições ou acompanhamento adulto às "telinhas" pode trazer, diz respeito às informações que a criança, sendo muito pequena, ainda não filtra e tende a imitar pelo número de vezes que se repetem e que nem sempre são adequadas. Da mesma forma que os comportamentos inapropriados que vê na rua, os que assiste através da TV ou da internet ou mesmo nos jogos eletrônicos, também tendem a ser imitados. Cuidado dobrado é então necessário pois as crianças gostam de ver e fazer repetidas vezes os mesmos jogos!

Outro ponto importante é o expressivo alcance que as ideias transmitidas sem qualquer restrição aos valores familiares, sociais e culturais, para não dizer também educacionais, têm sobre a mente em formação e conseqüentemente sobre todo o comportamento infantil, ainda em formação. Há estudos que indicam que entre 10 e 20% da violência da vida real pode ser atribuída a exposição à violência dos meios de comunicação (Associação Americana de Pediatria).

Com o passar dos anos, a influência e também o prejuízo com a exposição exagerada à TV e ao computador diminui. A razão é simples: a criança já tem outras fontes de estimulação, vai à escola, brinca, estuda, passeia mais e já existem para essa fase maior número de programas interativos, que as crianças muitas vezes assistem com irmãos mais velhos e cujo teor pode mais facilmente ser monitorado pela família e usado construtivamente em favor de sua educação.

O que deve ficar claro é que o cérebro precisa de experiências para se desenvolver e estas ele obtém desde o nascimento, em grande parte, por meio do contato com o meio, em boa parte através da atividade física e dos desafios das brincadeiras, entre outras coisas.

Tanto é verdade que, via de regra, crianças bem estimuladas na fase pré-escolar, quando submetidas à avaliação nos testes formais apresentam resultados referentes ao desempenho das Funções Executivas maiores do que as de vida sedentária e sempre presas às telinhas, assim como na escola suplantam a média alcançada por seus colegas de turma, pois tendem a ter maior facilidade na aprendizagem já que estão acostumadas a vencer desafios reais, baseados na experiência.

Foto: J. R. Duran



Maria Irene Maluf é Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Neuroaprendizagem. É editora da revista Psicopedagogia da ABPp, Coordenadora do Núcleo Sul/Sudeste do Curso de Especialização em Neuroaprendizagem, Transtornos do Aprender e Psicopedagogia – Instituto Saber/Núcleo de Estudos em

Psicopedagogia e Neuroaprendizagem/FTP.  
www.irenemaluf.com.br – E-mail: irenemaluf@uol.com.br

# *A importância dos processos cognitivos para a aprendizagem*

## O FENÔMENO PERCEPTIVO

Por Rosita Edler Carvalho (org.), Camila Defanti de Agostinho, Natália Andrade Gomes e Tiago Ferreira Cervo (alunos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

### INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito em grupo formado por alunos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenados pela professora Rosita Edler Carvalho. Este mesmo grupo redigiu, para a Revista **Direcional Educador**, outro texto sobre atenção, processo cognitivo que perpassa todos os demais, publicado na edição nº 103, de agosto de 2013.

Desta vez, nosso foco é o fenômeno perceptivo que se reveste da maior importância para qualquer área relacionada com seres humanos, particularmente em situação de aprendizagem, seja a escolar ou a que decorre de atendimentos – por quaisquer profissionais – da educação ou da saúde – que estejam desenvolvendo, no Sujeito, suas funções cognitivas, de expressão linguística e afetivo-emocionais.

Em busca de rever, sumariamente, o conceito de atenção e, a partir dele construir ideias sobre percepção,

valemo-nos da contribuição de Lent (2001) que se refere à atenção como **concentração dos processos mentais em uma única tarefa principal, colocando todas as demais em segundo plano, graças à focalização da consciência**.

Refere-se o autor a dois aspectos principais da atenção: (i) a criação de um estado de alerta e (ii) a focalização desse estado sobre certos processos mentais e neurológicos – a atenção propriamente dita.

Os focos dos estados de alerta podem ser originários de estímulos sensoriais – como, por exemplo, a captação auditiva do ruído das teclas do computador quando são pressionadas pelo dedo e podem ser estímulos mentais, como no processo de construção deste texto, que implica em pensamento e em registro gráfico das ideias.

À atenção mental, Lent denomina **atenção seletiva** enquanto a atenção sensorial é chamada de **percepção seletiva**. Observe-se a proximidade funcional entre a



atenção e percepção, o que justifica iniciarmos este artigo recapitulando estudos sobre atenção.

### CONCEITUAÇÃO DE PERCEPÇÃO

Antes de apresentarmos alguns conceitos sobre percepção, convém distingui-la da sensação. Esta nos permite codificar certos aspectos da energia física e química dos objetos que estão a nossa volta, transformando-os em impulsos nervosos que serão processados e traduzidos no cérebro como percepções dos objetos.

O sentido da audição, por exemplo, permite detectar diferentes sons, mas é a percepção auditiva que nos possibilita identificar, apreciar e relacioná-los a sons conhecidos, permitindo-nos nomeá-los. A percepção apresenta, portanto, um nível de complexidade mais alto do que a sensação, ultrapassando o limite dos sistemas sensoriais, envolvendo outras áreas do sistema nervoso. (LURIA, 1990)

Segundo a autora Linda Davidoff (1983), a percepção é o processo que organiza e interpreta dados recebidos como sensações, levando-nos a tomar consciência do ambiente que nos cerca.

Whittaker (1976) entende que a percepção é um processo bipolar dependente: (i) das características das informações ou sinais que ativam os órgãos dos sentidos e (ii) das características do observador (suas experiências passadas, motivações, atitudes, traços de personalidade, etc.). De forma simplificada, podemos dizer que recebemos sinais e informações do mundo através de sensações que, por meio de diferentes e complexos "canais condutores" – as vias neuronais –, chegam a determinado conjunto de regiões cerebrais onde serão organizadas e permitirão gerar respostas.

O esquema seguinte pode facilitar nossa compreensão:

Sinais ou informações do mundo exterior → receptor → vias neuronais aferentes → processamento das informações no cérebro (**percepção**) → vias neuronais eferentes → emissor (resposta ao estímulo).

#### Exemplo:

A professora **canta** uma agradável melodia de boas vindas à escola → os **receptores sonoros** dos aprendizes são ativados → As **vias neuronais aferentes** conduzem o estímulo para determinada região cortical → o **cérebro** processa a informação e percebe os sons da melodia e das palavras cantadas → as **vias neuronais eferentes** transportam a informação processada levando o Sujeito a cantarolar, como resposta ao estímulo agradável.

Mas, se a emissão sonora da professora for de censura, falando em voz alta e irritada, esta informação ao chegar ao cérebro será processada, mas vai provocar um

movimento de fuga do Sujeito, seja tentando afastar-se, seja dispersando sua atenção para se livrar da situação constrangedora e aversiva.

Influências externas como o uso de drogas (medicamentosas ou não) prejudicam a percepção, visto que pode ocorrer privação sensorial. Segundo McConnell (1978), nesses casos, estando a capacidade sensorial fragilizada, o cérebro acaba por distorcer o objeto percebido associando-o, inadequadamente, a outras imagens já captadas e guardadas na memória.

Independente dos efeitos de agentes externos, nossos receptores podem fornecer informações enganosas sobre o mundo que nos rodeia e que serão "corrigidas" ou não, segundo os conhecimentos que adquirimos em experiências passadas. Serve como exemplo de percepção enganosa, ver um objeto a certa distância (mais perto ou mais longe do observador), o que faz com que o seu tamanho pareça ter mudado, aumentando ou diminuindo. (WHITTAKER, op.cit.)

Igualmente importante é a contribuição de Luria (2003) que, durante suas pesquisas ao longo de 40 anos, constatou o caráter histórico e cultural da percepção e dos demais processos cognitivos, todos como produtos psíquicos da vida humana em sociedade.

Segundo esse autor, a percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos, além de orientar nosso comportamento.

Os primeiros estágios da percepção consistem na seleção, dentre os inúmeros sinais ou informações provenientes do ambiente, daqueles que são mais relevantes para o observador. Os órgãos receptores extraem de cada objeto (como sensações) suas características como cor, movimento, localização, timbre, temperatura..., contando com a atenção, que vai facilitar a ativação de certas vias neuronais.

### TIPOLOGIA DA PERCEPÇÃO

De modo geral, os autores que se dedicam a escrever sobre o tema costumam referir-se a *percepções*, considerados os diferentes órgãos sensoriais receptores e emissores de comportamentos correspondentes. Vejamos alguns tipos:

#### 1 – Percepção visual

A percepção visual recebe um maior destaque na literatura porque a visão é considerada uma das mais importantes "portas de entrada" da informação acerca do ambiente circundante e é compreendida como um sentido dominante em relação aos demais.

Escrever sobre percepção visual leva-nos, necessaria-



mente, a escrever sobre a anatomia do olho, ainda que sem pretensões de alongar o texto. Sendo a percepção visual uma das mais exploradas na escola, cabe lembrar que nosso olho pode ser comparado a uma câmara escura com uma abertura na frente – a pupila – que regula a luminosidade comprimindo-se ou dilatando-se para proteger a retina de possível ofuscamento.

A luz incide na córnea e converge para a retina, formando as imagens. A retina é como uma tela na qual as imagens são projetadas invertidas. Representam informações que são encaminhadas pelo nervo óptico para o cérebro onde serão interpretadas e trazidas à nossa consciência, permitindo-nos perceber o que estamos enxergando.

Para tanto, é importante a **acuidade visual**, entendida como o grau de aptidão do olho para discriminar detalhes do que enxergamos graças às células fotossensíveis da retina – os cones e bastonetes – que permitem perceber o contorno dos objetos identificando sua forma, bem como suas cores e tamanhos.

Outro aspecto importante para a qualidade da acuidade visual é o contraste, ou seja, a diferença de brilho entre o objeto e o fundo sobre o qual ele se encontra. Quanto maior o contraste, maior a acuidade.

O uso coordenado dos dois olhos a fim de produzir uma única percepção do espaço, denomina-se **visão binocular**. Trata-se de uma capacidade inata do ser humano que o habilita a uma visão tridimensional que lhe permite situar-se no espaço físico, reconhecendo profundidade e distância.

Oftalmologistas e cientistas têm se dedicado ao estudo da binocularidade porque concluíram que boa parte dos problemas como dores de cabeça, enjoos, vertigens anormais e dificuldades de atenção na leitura e escrita estavam relacionadas com problemas da visão binocular.

Em nossas experiências, constatamos que inúmeras crianças apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem por questões relacionadas com a acuidade visual e com a binocularidade. Avaliações oftalmológicas de ambos os aspectos deveriam ser rotineiras no processo educacional escolar, com a parceria entre órgãos de educação e de saúde. Não se trata de medicalizar ou patologizar a aprendizagem e, sim, reconhecer que o corpo e o organismo fazem parte da integralidade do Sujeito e não devem ser banalizados.

A questão da motilidade ocular deveria, também, ser mais valorizada nos meios educacionais, pois alunos com problemas nessa área vão apresentar transtornos de leitura e escrita, geralmente confundidos como resultantes de preguiça, desatenção ou como manifestação de deficiência intelectual ou de dislexia.

Lamentavelmente nem todos os oftalmologistas fazem a avaliação

da ortóptica, o que complica a identificação deste transtorno e que é de solução bem mais simples do que se supõe, não implicando, necessariamente, nem no uso de medicamentos ou de óculos de grau e, sim, de exercícios específicos que contribuem para a solução do transtorno.

Ainda em relação à percepção visual, Sternberg (2000) refere-se à **constância perceptiva**, um processo que se dá quando, mesmo que o objeto nos pareça ter mudado de tamanho à medida que nos aproximamos ou nos afastamos dele, ainda assim sabemos que o seu tamanho real não foi alterado.

Este conceito também é compartilhado por McConnell (op.cit.) segundo o qual os olhos veem o mundo exatamente como ele aparece para as pessoas, mas o encéfalo utiliza-se de todos os mecanismos possíveis para interpretá-lo de maneira correta, valendo-se de todas as memórias a que ele puder recorrer.

A constância perceptiva pode ser de:

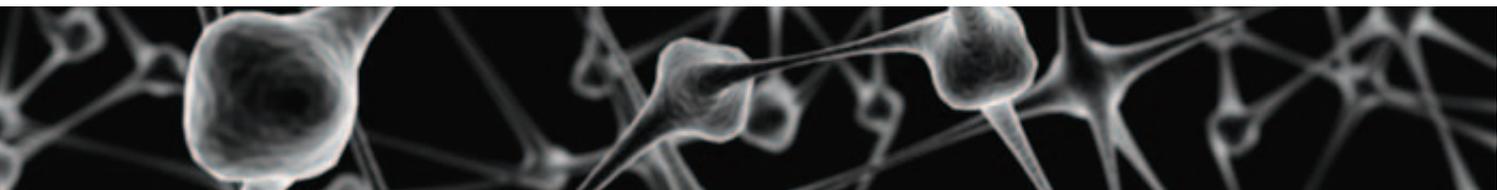
- **tamanho** (perceber os objetos com tamanho constante, apesar de que na retina a imagem torna-se menor quanto mais o objeto se distancia);
- **forma** (reconhecer o formato de objetos conhecidos, apesar da possibilidade constantemente mutável da forma dos objetos na imagem retiniana);
- **cor e brilho** (segundo as condições da luminosidade);
- **localização** (que permite julgar os objetos no espaço como estáveis, apesar de sua localização variável no campo visual. Serve como exemplo virar a cabeça, o que não nos leva a perceber os objetos rodando!)

Em síntese, a percepção visual depende das relações entre as características do estímulo captadas pelos órgãos do sentido visual e as experiências passadas do Sujeito.

Com essa afirmativa estamos estimulando os professores a considerar atentamente os recursos pedagógicos que utilizam como informação visual, as condições de luminosidade do ambiente em que são empregados, as características do Sujeito, inclusive suas experiências anteriores. E, no caso de suspeitar de alguma organicidade, convém compartilhar as dúvidas com a família e sugerir a consulta a um oftalmologista com a avaliação da ortóptica, também.

## 2 – Percepção auditiva

A audição é um dos sentidos mais importantes para monitorar o ambiente e pode ser compreendida como a capacidade de perceber os sons. A intensidade do som é medida em decibéis (dB) e a frequência das vibrações é medida em hertz (Hz). O ouvido humano é capaz de perceber sons entre 20 e 20.000 Hz, denominado espectro audível.





O sentido da audição permite detectar diferentes sons, mas é a percepção auditiva que nos leva a identificá-los, retê-los na memória e lembrá-los, estejam organizados como palavras, músicas ou como ruídos – conhecidos ou não.

No escuro, dificilmente poderemos ver a presença de um desconhecido em nossa casa, mas qualquer ruído que ele emita será captado pelos sensores auditivos, desencadeando-se todo um processo para o reconhecimento de quem seja.

Para aguçarmos o sentido da audição e a percepção auditiva convém desenvolver a discriminação auditiva. Esta se caracteriza pela capacidade do Sujeito de perceber as diferenças entre os sons, inicialmente quaisquer sons.

Apresentamos uma experiência decorrente de uma atividade de discriminação auditiva na qual foi solicitado que os alunos de uma turma de terceiro ano, de uma escola da rede pública, ficassem em silêncio para ouvir os sons que chegavam até a sala. Após alguns segundos foram solicitados a falar sobre o que ouviram.

Alguns se referiram aos sons de freadas e procuraram identificar se eram provenientes de um caminhão, de um carro de passeio ou de uma moto; outros escutaram o som de saltos de sapatos das professoras que andavam no corredor da escola e outros alunos perceberam que o pátio estava sendo varrido e tentaram identificar quantas pessoas estavam nessa atividade.

Foram muito interessantes as explicações que ofereceram para justificar a discriminação auditiva, sendo que houve aqueles que não tinham escutado determinados sons, evidenciando-se **seletividade perceptiva**.

Uma pessoa raramente está exposta a um único som; geralmente existem muitos ruídos que interferem no que se deseja ou precisa-se ouvir. Esse fenômeno deve-se ao **efeito de mascaramento** decorrente da interferência de uns sons sobre outros.

Serve como exemplo o trabalho em salas muito barulhentas nas quais a fala do professor sofre efeitos dos ruídos (externos ou internos), que provocam a dispersão dos alunos.

Para finalizar esse tópico, queremos ressaltar a importância de estimular a discriminação auditiva desde a Educação Infantil, porque irá contribuir para que os aprendizes desenvolvam habilidades fonológicas necessárias aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Igualmente indispensável é a avaliação da acuidade auditiva, especialmente daqueles alunos que aparentam ser distraídos e vivem perguntando “o quê?”, sempre que lhe dirigem a palavra.

### 3 – Percepção olfativa

Assim como para os demais receptores sensoriais, a percepção olfativa desencadeia-se por uma sensação provocada por estímulos físicos – substâncias voláteis – e químicos (odores) presentes no ambiente. Os receptores para o olfato – os cílios olfativos – recebem as sensações e os nervos olfatórios – feixes formados por milhões de fibras transformam-nas em impulsos bioelétricos que se irradiam

por uma cadeia neuronal específica, até chegarem ao cérebro onde a substância é traduzida em **cheiro**. Estes são reconhecidos se já estiverem arquivados na memória, em decorrência de experiências anteriores. (WHITTAKER, op.cit.)

O olfato é um sentido químico, intimamente ligado ao do paladar, embora o olfato seja considerado dez mil vezes mais sensível que o paladar. Mas, em termos de percepção e discriminação de odores e sabores, nossa capacidade de distinguir sabores limita-se a seis ou sete, enquanto que podemos diferenciar milhares de cheiros, cada qual definido por estruturas químicas diferentes.

Muitos pesquisadores estão tentando mapear todos os odores possíveis, mas ainda não se chegou a um acordo. A classificação mais aceita até hoje divide os odores em seis qualidades: floral, de frutas, condimento, queimado, pútrido e resinoso. Todos os outros cheiros seriam misturas desses. Graças à percepção olfativa, identificamos odores, discriminando-os e, finalmente, memorizando-os, além de lhes dar um significado pessoal, influenciado pela afetividade.

Da maior relevância é estimular a percepção e discriminação olfativa em sala de aula usando-se, por exemplo, caixinhas separadas nas quais estejam alho descascado, cebola, laranja, canela e outros odores familiares, ou não, aos narizes dos alunos.

### 4 – Percepção gustativa

Os receptores gustativos são excitados por substâncias químicas existentes nos alimentos e que provocam sensações na língua onde está principalmente localizada a sensibilidade ao paladar.

Os órgãos receptores do paladar chamam-se corpúsculos, formados por células gustativas que se encontram nas terminações das fibras nervosas. Estas se distribuem por toda a língua como pequenos grumos (papilas). Cada papila, quando estimulada, percebe qualidades de paladar e que podem ser resumidas em quatro sabores primários: amargo, azedo ou ácido, salgado e doce, percebidos em qualquer ponto da língua, embora existam áreas mais sensíveis para cada qualidade.

Podemos observar um dado interessante sobre a discriminação gustativa: após comermos um bolo (algo de sabor predominantemente doce), ao tomarmos um café que já esteja adocicado, vai nos parecer amargo.

Nas práticas pedagógicas devem ser incluídas atividades que estimulem a percepção gustativa. Servem como exemplos levar os alunos a mencionar o sabor dos alimentos que estejam no cardápio da merenda oferecida na escola.

Interessante, também, é provar alimentos em diferentes temperaturas (com o cuidado de não oferecê-los muito quentes) e perceber se houve alteração no sabor; igualmente rica a experiência com o uso de alimentos sólidos, líquidos, pastosos, cozidos e crus (como a cenoura, por exemplo) e, ainda, a comparação com alimentos da mesma cor, mas com sabores bem distintos, como o sal e o açúcar, à guisa de exemplo. Mais rica ficará a atividade se relacionada aos cheiros.



## 5 – Percepção Tátil

Embora pouco trabalhado nas escolas, o tato é o sentido que está presente em todo o nosso corpo, da ponta do cabelo até a unha do pé. Mesmo não sendo distribuído uniformemente (os dedos da mão possuem uma discriminação muito maior do que as demais partes do corpo), temos a sensação tátil em todo o nosso corpo, o que facilita a organização de atividades escolares para seu desenvolvimento.

As informações táteis sobre o mundo externo ao Sujeito têm que ser adquiridas sistematicamente e adequadas ao nível de desenvolvimento do aprendiz para que os estímulos ambientais sejam significativos. Pelo tato, podemos reconhecer a presença, a forma, a temperatura e os tamanhos de objetos, em contato com o corpo.

O desenvolvimento do sentido do tato começa com a percepção de texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e de diferentes consistências. A discriminação tátil é extremamente importante, principalmente para pessoas cegas que se utilizam do Braille, um sistema constituído graças à combinação de minúsculos pontinhos que permitem sinalizar letras, números e notas musicais.

Propomos, dentre outras atividades, que a professora ofereça a qualquer um dos seus alunos, especialmente na Educação Infantil, objetos para serem percebidos pelo tato das mãos e dos pés, se possível com a criança de olhos vendados. Os objetos apresentados, de cada vez, devem ser de diferentes texturas como lisas, ásperas, macias, grossas, etc.; com consistências diferentes – duros, moles, flexíveis; de diferentes temperaturas como quentes, mornos, frios, gelados e ainda objetos úmidos, molhados e secos.

Com criatividade e utilizando determinados materiais que estão em sala, pode-se guardá-los em sacos e solicitar que os alunos explorem seu conteúdo, sem vê-los, para identificar os variados objetos que ali foram colocados, mencionando as sensações que desencadeiam suas formas, seus tamanhos, consistências e utilidades.

Todas as crianças devem ter oportunidades de desenvolver a percepção tátil, particularmente as que forem cegas que, além do tato, devem ser estimuladas por todos os canais que permitam desenvolver outras formas de percepções e discriminações, independentemente do uso da visão.

## 6 – O sentido do movimento

Em nossa cultura, apesar da valorização do futebol e das danças populares, sabemos que as escolas e as famílias, de modo geral, dão mais importância ao desenvolvimento cognitivo do que ao corporal.

A linguagem corporal como meio de comunicação fica num segundo plano, se comparada com a intensa demanda intelectual que as escolas privilegiam. Cumpre destacar que o sentido do movimento tem índole volitiva, na medida em que alguém (exceto se for pressionado) se move numa determinada direção, porque assim o quer.

A percepção cinestésica traduz a capacidade de reconhecer a localização espacial em que nosso corpo está; sua posição e orientação, além da discriminação das partes do corpo entre si. É a percepção

cinestésica que possibilita a manutenção do equilíbrio postural e a realização de diversas atividades práticas, como correr, subir e descer escadas, pular corda, etc.

Educadores devem criar oportunidades para o desenvolvimento do sentido do movimento no pátio da escola, por exemplo, levando as crianças a pular corda, a andar sobre linhas, brincar de estátua, dentre outras atividades que contribuirão, inclusive, para a manutenção do equilíbrio.

## IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS PERCEPTIVOS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM HUMANA

A educação escolar brasileira está sendo organizada sob o enfoque da política de orientação inclusiva, implicando na matrícula de todos os aprendizes nas classes comuns e no atendimento complementar ou suplementar se apresentarem deficiências ou superdotação, respectivamente.

A oferta desse apoio deve ser no turno inverso ao da frequência do aluno na classe comum, em salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.

Em atenção ao disposto na Nota Técnica SEESP/GAB/ N° 9/2010 no item 6° referente às atribuições dos professores, inciso 6, o atendimento educacional especializado **não** deve ser confundido com reforço pedagógico e, sim, desenvolvido como um trabalho especializado que, dentre outras, deve organizar atividades para o **desenvolvimento das funções mentais superiores**.

De modo geral nossos educadores não se utilizam dessa expressão, talvez porque não saibam a que se refere.

As funções mentais superiores compreendem um complexo conjunto de processos neuropsicológicos. O cérebro é o palco das funções mentais superiores que constituem uma espécie de programação por meio da qual os indivíduos desenvolvem imagens mentais de si mesmos e do mundo que os rodeia, interpretam as informações e sinais que recebem do meio circundante e os transformam em estímulos que, processados, geram comportamentos.

A percepção é uma das funções mentais superiores e que precisa ser devidamente estimulada, particularmente quando se tratam de pessoas em situação de deficiência.

Tomando como exemplo a deficiência intelectual, desde os primeiros trabalhos que relatam esforços para o desenvolvimento dessas pessoas, constata-se uma preocupação com os processos perceptivos, tal como podemos constatar, revendo as ideias de alguns famosos pensadores:

Locke (*apud* PESSOTI, 1984, p.21) trouxe, na visão naturalista da atividade intelectual, a ideia da tabula rasa e afirmava – como empirista que foi – que tudo depende da experiência para a qual a estimulação sensorial era o ponto de partida. Sendo assim, os objetos sensíveis externos provocam percepções sobre as quais refletimos, graças às operações internas de nossa mente.

Na mesma linha de pensamento está a teoria da estátua de Con-

dillac (*apud* PESSOTI, op. cit. p. 27) segundo a qual será, pela estimulação dos órgãos dos sentidos, ou seja, pela percepção sensorial, que as faculdades mentais serão desenvolvidas. Ambos inauguraram o sensualismo, admitindo que as ideias e os processos mentais complexos originam-se de fenômenos perceptivos oriundos dos órgãos dos sentidos, indispensáveis para a construção de conhecimento.

Com outras palavras, os processos cognitivos capitaneados pela atenção, vão gerar ideias e conhecimentos produzidos a partir de objetos externos ou por objetos internos, como as próprias operações mentais percebidas como tal.

Atualmente ambas as teorias caíram em desuso, pois sabemos que nenhuma pessoa em situação de aprendizagem pode ser comparada com uma tabula rasa ou com uma estátua que vai ganhar movimentos e expressão graças às sensações que geram percepções e levam a operações mentais.

Se, por um lado, as neurociências cognitivas valorizam a circuitária desde as informações e sinais externos ou internos ao Sujeito, gerando as referidas operações mentais, por outro lado, todos sabem e aceitaram que tais processos ocorrem num Sujeito historicamente situado. Este Sujeito traz as marcas de seu tempo, da ideologia predominante e de sua própria história de vida.

A esses pioneiros da valorização dos processos perceptivos, ainda que com uma visão reducionista centrada apenas no "bio", por dever de justiça, devemos mencionar um médico italiano, Francesco Torti, também naturalista e que trouxe por vez primeira, a admissão da importância dos fatores ambientais, num contraponto à visão predominante organicista, centrada apenas no organismo do Sujeito.

Outro nome notável é Itard, médico francês, tanto lembrado com honrarias por pessoas surdas e pelos que com elas lidam, quanto pelos que se dedicam ao trabalho com deficientes intelectuais. Assim é porque ele recebeu do Ministro do Interior da França, Champagny, a árdua tarefa de educar Victor, o menino selvagem de Aveyron.

Apesar do diagnóstico desolador de Philippe Pinel (1745-1826), Itard resolveu enfrentar o desafio de educar a criança encontrada na floresta de la Caune. Inspirou-se nas teorias da tabula rasa e da estátua e resolveu estimular o pequeno Victor levando-o por meio de diferentes sensações a desenvolver percepções dos objetos do mundo que o rodeava ou, como dizia Itard, levando ao despertar da estátua pelos processos perceptivos e de discriminação de cada objeto a ser conhecido e, igualmente, mencionado...

O método adotado partia de operações simples como perceber e identificar semelhanças e diferenças entre objetos, o que implica em processos cognitivos de percepção, discriminação, abstração das propriedades dos objetos, generalizações e verbalizações.

Essas referências históricas nem são saudosismo, nem um retrocesso epistemológico. Servem apenas para, na atualidade, voltarmos a valorizar a integralidade do Sujeito, conferindo maior importância às valiosas contribuições das neurociências cognitivas que nos ensinam, sem sombra de dúvida, que o cérebro é o órgão da aprendizagem.

Como ele não existe no vácuo e está no corpo de um Sujeito que, além de "bio" também é "psicossocial", precisamos estar atentos a todas as atividades que contribuam para seu desenvolvimento integral, qualificando os aprendizes para superar barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Em outras palavras, contribuindo para que a orientação inclusiva não seja confundida com dupla matrícula ou com estatísticas que nos mostram quantidades e, não, necessariamente a qualidade dos processos educacionais nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIDOFF, LINDA L. 1983. Introdução à Psicologia. Tradução de Auriphebo B Simões e Maria da Graça Lustosa. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.
- LENT, ROBERTO, 2001. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neuro ciências. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.
- LURIA, A. R.1990. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo, Editora: Ícone, 2003. Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Tradução do russo por Arturo Villa. Madrid: Akal.
- MC CONNEL, JAMES V.1978. Psicologia. 2a Edição. Tradução de Magali R.P. Bastos. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- PESSOTTI ISAIAS, 1984. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Quiroz: Editora da Universidade de São Paulo.
- STERNBERG, ROBERT, J.2000. Psicologia Cognitiva. Tradução de Maria Regina B. Osório. Porto Alegre: Artmed.
- WHITTAKER, JAMES O. 1976. 3a Edição. Psicologia. Tradução de Sônia Regina Pacheco Alves. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda.

Foto: Acervo Pessoal



**Rosita Edler Carvalho é Mestre em Psicologia, Doutora em Educação e Neuropsicóloga. É autora de *Removendo barreiras para a aprendizagem, Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"* e *Escola Inclusiva – a reorganização do trabalho pedagógico*, todos pela Editora Mediação.**

**E-mail: edler@centroin.com.br**

**Camila Defanti de Agostinho, Natália Andrade Gomes e Tiago Ferreira Cervo cursam a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).**



*Sobre a  
civilização  
que  
AMA COISAS  
e  
COMPRA  
PESSOAS*

Por Hamilton Werneck



Ilustração: Pixabay.com

Chegamos a este estágio na civilização humana e as consequências são bastante desagradáveis porque muitos princípios precisam ser negados para que cheguemos a viver tal prática.

Quando nos espantamos com as estatísticas sobre o suicídio de crianças e ficamos atônitos com a notícia de que um professor foi assassinado porque atribuiu uma nota baixa a um aluno, cuja prova foi desastrosa, pensamos no final dos tempos. Mas, há muita coisa escondida que aparece pouco na mídia, como os registros de violência contra crianças no Brasil, estimados em 500.000 por ano. Estes são os registrados. Os desconhecidos não habitam os compêndios que ocupam os espaços das estantes de arquivos oficiais. Pais matam filhos, haja vista o caso do menino Bernardo e da mãe inglesa que matou um filho recém-nascido e, em seguida, em casa, o outro mais velho, por causa de uma depressão.

Fiquei surpreso com uma expressão que encontrei, acerca das crianças no século XIX, ao fazer uma pesquisa sobre educação infantil. Afirmava o autor que "as crianças eram tidas como agradáveis animais de companhia". De fato, se analisarmos pinturas da época, as famílias eram retratadas com todos juntos, além dos animais, das crianças e das peças da casa. Hoje, certamente, os desenhos e pinturas seriam diferentes. Mas, àquela época, havia convívio. Um amigo chamou, certa vez, minha atenção para o fato de que a revolução industrial aniquilou a família que, como núcleo de educação e até de primeiras letras, deixou de existir. As crianças foram bem cedo para a creche, hoje creche-berçário, os pais estão fora, trabalhando e os idosos levados para os asilos. O núcleo familiar está vazio. Com a educação em tempo integral, sobretudo na área pública e com as inúmeras atividades que a classe média oferece aos seus filhos, as escolas passaram a arcar com uma série de responsabilidades que, antes, eram divididas com as famílias.

Um cronista do Rio de Janeiro, na década de 80 do século passado, concluía seu texto sobre a teoria neomalthusiana, descrevendo um diálogo entre os pais que, em linhas gerais, poderia ser assim reportado: "neste ano trocaremos o carro com o dinheiro que não será gasto com o nascimento do filho e, no próximo ano, iremos à Europa com a verba destinada ao pré-natal da filha que não nascerá". São os valores de quem ama coisas. Já na época desta crônica ministrei aulas em que alertava os alunos para o surgimento, nos Estados Unidos, dos "dinks". Em inglês, "duble income, no kids". Na verdade, a

decisão por um casamento poderia ser simplificado pela expressão: "dobraremos o salário e não teremos crianças".

A humanidade só consegue caminhar dentro desta estrada sem afeto porque ama coisas. Ao lado disso, como pensa em comprar pessoas, convive diariamente com a depressão, a falta de motivação e o suicídio. No Brasil, a causa das mortes dos adolescentes tem em seu primeiro plano a violência, em segundo as drogas, em terceiro, o suicídio, em quarto o trânsito e em último lugar as doenças orgânicas. Pelo menos foi o que ouvi do falecido Dr. José Outeiral, num congresso de educação, em Estrela, Rio Grande do Sul, na década de 90. Naquele estado, afirmava ele, o suicídio de adolescentes já ocupava o segundo lugar.

Jornais e demais noticiários voltam-se cada vez mais para as observações das taxas Selic e do PIB nacional. Os valores econômicos ocupam a maior parte das páginas dos diários, o marketing é vigoroso e a humanidade busca a sua própria felicidade preenchendo as lacunas afetivas com produtos comprados. As pessoas parecem estorvar.

Diante disso a ética passa a planos inferiores. Ningüém mais pensa, como aludia Kant, numa fala de Mario Cortella, que as pessoas deveriam orientar a própria vida de forma bem simples, em se tratando de ética "quando alguém pensar em fazer alguma coisa que não poderia ser relatada à própria mãe ou a um amigo íntimo, não deveria ser feita porque, com certeza, feriria a ética".

Enfim, se quero, posso e devo, não haverá problema, sempre será ético. Havendo alguma negação entre estes três verbos, não pratique o ato pretendido, porque não será ético. Vale dizer que a falsa ética da atualidade, onde as pessoas pensam ter poder para fazer o que quiser, onde quiser e sem dar satisfações a quem quer que seja, senão a si mesmo e ao seu EU pensado como absoluto e autoritário, só consegue persistir onde o lema central seja a repetição do título deste artigo: "amamos coisas e compramos pessoas".

Foto: Érica Castro



Hamilton Werneck é pedagogo, escritor e palestrante. É autor de, entre outros livros, *Ensinamos demais, aprendemos de menos* e *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo* (ambos pela Editora Vozes).  
[www.hamiltonwerneck.com.br](http://www.hamiltonwerneck.com.br)

# APERFEIÇOAMENTO EM PSICOPEDAGOGIA

## PÚBLICO ALVO

*Especialistas em Psicopedagogia que busquem ampliar e complementar sua formação e acompanhar as inovações surgidas nos processos de produção e amadurecimento da profissionalização, de acordo com a mais atual regulamentação do exercício da atividade da Psicopedagogia.*

## OBJETIVOS

- Ampliar a carga horária dos cursos de pós-graduação e atender dessa forma ao disposto ao PLC 31/2010 aprovado pelo Senado Federal;
- Aprimorar conhecimentos dos especialistas em Psicopedagogia nos diferentes campos de sua atuação profissional (escola, clínica, empresa, hospital) e no atendimento às diferentes faixas etárias, em equipes multidisciplinares;
- Realinhar os conhecimentos sobre o processo de avaliação e intervenção nas questões relacionadas à aprendizagem, com as atuais e imprescindíveis informações trazidas pela Neurociência.



**COORDENAÇÃO GERAL**  
**Prof<sup>a</sup> Irene Maluf**

**INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES**  
**E-mail - [aperfeicoamento@irenemaluf.com.br](mailto:aperfeicoamento@irenemaluf.com.br)**  
**Site - [www.irenemaluf.com.br](http://www.irenemaluf.com.br)**



- Desconto de 10% nas mensalidades para associados em dia com a ABPP do Brasil todo.
- Desconto de 10% na matrícula para grupos de 3 ou mais alunos inscritos no mesmo pagamento ou alunos e ex alunos do Instituto Saber



NÚCLEO DE ESTUDOS AVANÇADOS  
EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM,  
PSICOPEDAGOGIA E NEUROAPRENDIZAGEM  
[www.nestroaprendizagem.com.br](http://www.nestroaprendizagem.com.br)

# CURSO

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PASSO A PASSO

**Desenvolvendo habilidades e competências  
da língua escrita**

*Por Sandra Bozza*

- I – INTRODUÇÃO: O QUE É NECESSÁRIO PARA SER UM BOM ALFABETIZADOR
- II – COMO INICIAR: A CRIANÇA, O ENCANTAMENTO E O MUNDO DA ESCRITA
- III – ESCREVER PARA SER LIDO: A PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA
- IV – FUNÇÕES DA ESCRITA: SUA IMPORTÂNCIA E SEUS USOS
- V – SISTEMA GRÁFICO: COMO SE ORGANIZA NOSSA LÍNGUA
- VI – USO, REFLEXÃO E USO: DO TEXTO À LETRA
- VII – COMO SISTEMATIZAR: O TRABALHO COM TEXTOS

### VIII – AVALIAÇÃO

Foto: Ana Claudia – Sinepe/CE



Sandra Bozza é professora da Rede Municipal de Curitiba desde 1974. Professora de pós-graduação em Metodologia de Língua Portuguesa, Linguística, Literatura Infantil e Letramento e Práticas Alfabetizadoras. Além de atuar na formação de professores, assessora sistematicamente instituições públicas e privadas e presta consultoria técnica e pedagógica para empresas e instituições educacionais, na elaboração de propostas curriculares, projetos políticos, grades temáticas e curriculares.

Site: [www.sandraboza.com.br](http://www.sandraboza.com.br)

E-mail: [sanbozza@gmail.com](mailto:sanbozza@gmail.com)

**CURSO LIVRE A DISTÂNCIA / DURAÇÃO TOTAL: 100 HORAS**

### CERTIFICAÇÃO:



EDUCAÇÃO PRESENTE  
[www.educacaopresente.com.br](http://www.educacaopresente.com.br)



FACULDADE SÃO FIDÉLIS/CENSUPEP  
[www.censupep.com.br](http://www.censupep.com.br)

\* Assinantes ativos da Direcional Educador têm direito ao certificado do curso, após envio e correção da avaliação. Cada assinatura dá direito a um certificado emitido em nome do assinante.

# MÓDULO VIII:

## *Avaliação*

- 1 Qual a importância de se trabalhar com a **Ideia de Representação** na Educação Infantil e nos anos iniciais?
- 2 Por que se propõe o trabalho com o **TEXTO** e não com as unidades menores (som, letras, sílabas, classes gramaticais) para o ensino de Língua Portuguesa?
- 3 Qual o texto a ser utilizado como objeto de reflexão em sala de aula?
- 4 O que é mais importante: **ler** ou **contar** histórias para as crianças até cinco anos de idade? Por quê?
- 5 Quando se registra o que a **criança fala** ou se **produz um texto coletivo** na escola, que conteúdos de **LÍNGUA PORTUGUESA** são trabalhados?
- 6 Defina com suas palavras o que é a **escrita**.



## PREZADOS ASSINANTES DA REVISTA DIRECIONAL EDUCADOR

Chega ao fim, nesta edição, o curso *Alfabetização e letramento: a aquisição da leitura e da escrita passo a passo – Desenvolvendo habilidades e competências da língua escrita*, de autoria de Sandra Bozza.

Para ter direito ao Certificado de Participação do curso, os assinantes ativos devem responder a Avaliação (perguntas publicadas na página ao lado) e enviar suas respostas para a Revista Direcional Educador, através do e-mail [catia@leituraprimeira.com.br](mailto:catia@leituraprimeira.com.br), ou pelos Correios para o endereço:

### REVISTA DIRECIONAL EDUCADOR

Al. dos Jurupis, 1005, conj. 94 – Moema  
São Paulo – SP – CEP 04088-003

**O prazo para a entrega das avaliações é até 30/11/2014.**

**A previsão para a entrega dos certificados digitais será a partir de fevereiro/2015.**

**Lembramos que cada assinatura dá direito a um certificado emitido em nome do assinante.**

Em caso de dúvidas, entre em contato com a revista Direcional Educador nos telefones abaixo:  
(11) 2157-4825 (11) 2157-4826 – (11) 97148-4613 (Vivo) – (11) 95243-9206 (Tim)  
(11) 95705-8496 (Oi) – (11) 94516-2555 (Claro)

# VEM, AÍ...

O curso *Alfabetização e letramento: a aquisição da leitura e da escrita passo a passo* acabou mas a Profª Sandra Bozza continuará colaborando com a revista **Direcional Educador**. Aguardem novidades sobre letramento, com sugestões de produção coletiva e individual, em nossas próximas edições.

# A des educação NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Por Jane Patricia Haddad



Ilustração: Pixabay.com

*A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível.  
(Alice no País das Maravilhas)*

**O**u convidar para esta reflexão a minha história preferida, que marcou minha infância e adolescência: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol. Um dos pontos de partida dessa história é o questionamento que o autor faz aos padrões rígidos da aristocracia da Inglaterra do século XIX, época em que os valores eram muito rígidos, sustentados em uma moral absoluta e no puritanismo.

Quem não se lembra da batalha disputada em um tabuleiro de xadrez, que simboliza a VIDA e necessita de novas estratégias? Não seria isso que nós, SERES EDUCACIONAIS, estamos procurando?

O mundo mudou, os adultos mudaram e a família mudou – e porque insistimos em não reconhecer que as crianças e jovens também mudaram? Sempre que vou às escolas, conversar com pais, escuto por parte dos educadores: "quem deveria estar aqui, não está", "as famílias estão muito ausentes", "os alunos não querem nada com nada". Logo penso: Ah, se fosse tão simples assim, estava bom!

A questão é muito mais profunda. As famílias que esperamos em nossas reuniões, não existem mais. Os alunos que antes eram passivos tornaram-se ativos e talvez por isso já não se interessem tanto pelas nossas aulas. Quem serão os "novos alunos"?

*Alice: Mas se não sou eu mesma, a questão seguinte é: Quem sou eu neste mundo? Estou caindo num buraco escuro... Então vejo criaturas estranhas. Será que estou ficando maluca?*

*Pai de Alice: Eu acho que sim! Você está maluca, pirada, perdeu um parafuso... Mas vou lhe contar um segredo: as melhores pessoas são assim.*

Talvez, o segredo esteja aí, reconhecer que as novas gerações estão diferentes, e nós, seres educacionais, continuamos os mesmos, planejando nossas aulas, mesmo que com estratégias mais avançadas continuamos no século XIX. O momento atual requer muita reflexão e responsabilidade.

Não estariam as Famílias e Escolas lidando com muitas Alices representando nossos alunos contemporâneos?

Crianças e jovens divididos entre o mundo virtual (imaginário) e o mundo real? As diferenças entre os dois mundos fazem com que Alice se questione. Quem é ela neste País? Quem são os jovens neste País? Quem é o aluno que não se interessa pelos estudos? Quem são os alunos desatentos? Talvez, o momento nos convide a um jogo de xadrez.

Em um mundo em transição, valores e crenças são reavaliados, penso que isso anda acontecendo por parte dos pais. Começemos pelo modelo de família, que ainda espe-

ramos receber em nossas escolas. Aquela família "fechada", "tradicional", pai, mãe e filhos. Esta família realmente não irá mais comparecer, não dessa forma "idealizada" e esperada pela escola.

*Alice: Quanto tempo dura o eterno? Coelho: Às vezes apenas um segundo.*

A Família vem mudando, está em aberto, sua configuração já é outra. Estamos diante de uma boa parte de famílias monoparentais, ou seja, formada por um dos pais ou seus descendentes. Sem contar que a mulher, inserida no mercado de trabalho, acaba dispendendo menos tempo aos cuidados primários dos filhos.

A família contemporânea, independente de sua (nova) configuração, é a primeira responsável pelas suas crianças. Como bem nos sinalizou Arendt, *cabe às gerações precedentes, garantir o lugar das gerações vindouras.*

O mundo é apresentado à criança através das figuras parentais, é nesta primeira instituição que acontece a educação afetiva-moral básica. É ali que escutaremos os primeiros "nãos", é ali que os bebês pegarão emprestados os "olhares dos pais" para serem aprovados e reconhecidos.

Quem não se lembra do primeiro desenho de uma criança? "Tá bonito mamãe?" É na família que as crianças apreendem ou não, a suportar as frustrações primárias. O que o filósofo contemporâneo Levinas chamou de "infinita responsabilidade pelo outro". Assim, a família é uma instituição social cujas contribuições dependem todas as outras instituições.

Seguindo na função da família, cabe a ela orientar desde cedo seus filhos, é neste campo que as crianças irão ou (não) se estruturarem como sujeitos. É ali, naquele conhecido ambiente primário, que a criança conhecerá o amor ou mesmo o desamor. Nas primeiras experiências com seus pais é que irão introjetar e incorporar seu mundo interno, que irá RESSOAR no decorrer do seu mundo externo.

*– Concordo inteiramente com você, disse a Duquesa. E a moral disso é: 'Seja o que você parecer ser'. Ou se você preferir isso dito de uma maneira mais simples: 'Nunca se imagine como não sendo outra coisa do que aquilo que poderia parecer aos outros que aquilo que você foi ou poderia ter sido não fosse outra coisa do que o que você poderia ter sido parecia a eles ser outra coisa.'*

*– Acho que eu poderia entender isso melhor – disse Alice de maneira muito educada – se estivesse tudo escrito. Mas, desse jeito, eu não consigo entender o que você quer dizer.*

Talvez, o momento atual requer de nós mais simplicidade no falar e convidar as famílias.

Ao longo da história, Alice busca o autoconhecimento, saber quem ela era e como desenvolver a confiança em si mesma, além de tomar decisões que irão influenciar sua vida e a de todos a sua volta. Afinal, não seria essa a função da Família e da Escola? Ajudar as crianças a descobrirem quem realmente são e como poderão atuar no mundo?

O ser humano busca resolver seus enigmas, desde seus primórdios, ora através de personagens ora através de queixas e discursos

"vazios de sentido": a culpa é da família; a culpa é da escola; a culpa é do aluno... Esse discurso não nos levará a caminho nenhum.

Não há culpados para tamanha transformação, o que existe são vários caminhos de pensar e fazer outra educação, que ultrapasse as notas e a competição entre o ganha-perde. O momento histórico é outro, a família é outra e a escola deverá ser outra.

Teremos que ajudar nossos alunos a fazerem escolhas, chegou a hora de abrir um espaço maior para a FALA e a ESCUTA. Nossos alunos precisam aprender a falar de si mesmos, para que possam se ver emprestados **"nos olhos dos professores"**.

*– Quem é você? (Pergunta a Lagarta a Alice)*

*– Eu... Eu nesse momento não sei muito bem, minha senhora...*

*Pelo menos, quando eu acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que depois eu mudei várias vezes...*

*– O que você quer dizer com isso? – perguntou a Lagarta secamente. – Você não pode explicar melhor?*

*– Eu acho que eu não consigo me explicar, minha senhora, pois eu não sou mais eu mesma, como a senhora pode ver.*

Existe um mundo em aberto, uma história para ser contada e recontada, o que implica em, no mínimo, a presença de **dois seres humanos**. Ou seja, aí **o encontro se dá** e talvez as FAMÍLIAS voltem a comparecer. Desde que saibamos para onde queremos ir.

*Aonde fica a saída?, perguntou Alice ao Gato que Ria.*

*Depende, respondeu o gato.*

*De quê?, replicou Alice.*

*Depende de para onde você quer ir...*

Mas, para onde ir, ficará para o nosso próximo artigo!



Foto: Arquivo Pessoal

Jane Patrícia Haddad é Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, especialista em: Psicanálise, Docência do Ensino Superior, Teoria Psicanalítica e Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia atuou por mais de 22 anos em escolas como professora, coordenadora pedagógica e diretora.

É consultora educacional/institucional, conferencista, autora de diversos artigos sobre educação em sua relação com a comunidade, indisciplina escolar, transtornos educacionais dentre outros temas. Autora dos livros *Educação e Psicanálise: Vazio existencial, O Que Quer a Escola: Novos Olhares resultam em Outras Práticas e Cabeça nas Nuvens: orientando Pais e Educadores sobre o Transtorno do Déficit de Atenção*, todos pela editora WAK.

[www.janehaddad.com.br](http://www.janehaddad.com.br)



Foto: Pixabay.com

# *A leitura e a escrita no universo PSICOPEDAGÓGICO*

Por Paula Finkelstein

*Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.*

*Emília Ferreiro*

**RESUMO:** O presente trabalho reflete sobre os caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil, analisando a contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O artigo cita a experiência clínica com crianças com dificuldades de leitura e escrita, relatando a contribuição da psicopedagogia no universo terapêutico através da imersão na cultura letrada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização – Letramento – Psicopedagogia

Os debates sobre alfabetização nas salas de professores, anteriores às reflexões suscitadas pela psicolinguista argentina Emília Ferreiro, costumavam girar em torno da escolha certa do método a ser adotado: sintético ou analítico.

Assim o objetivo principal dos professores era ensinar o sistema convencional da escrita através de um desses métodos. Alguns professores defendiam os métodos sintéticos, que partem das letras ou sílabas, em direção aos textos, passando pelas palavras e frases (método fônico e silábico). Outros defendiam os métodos analíticos que fazem o caminho inverso, partem das palavras, frases ou textos e seguem em direção as sílabas (métodos da palavração, sentencição e global).

"No passado, era considerado alfabetizado quem sabia fazer barulho com a boca diante de palavras escritas. Só então se estudava Língua Portuguesa e gramática", aponta Weisz, que é uma referência em alfabetização no Brasil.

Nos anos 1980, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) trouxeram uma grande contribuição para a educação possibilitando aos educadores entenderem que as crianças pensam sobre a língua e constroem seus conhecimentos participando ativamente do seu processo de alfabetização. No contato diário com diferentes tipos de textos e materiais de leitura e escrita, a criança tem a oportunidade de descobrir que aquilo que se escreve é representação daquilo que se fala. Assim, aos poucos ela vai construindo suas hipóteses sobre o sistema da escrita, superando-as e construindo novas hipóteses a cada dia até se tornar alfabética.

Nesse momento surge outro conceito importante: o letramento. Ele veio para explicar essa nova ideia de que mais do que ensinar a codificar e decodificar a língua, é importante fazer o uso da leitura e escrita para entender e atuar no mundo a sua volta através da imersão no mundo da cultura letrada. Como assinala o educador Paulo Freire, "Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho".

Muitos professores abandonaram os métodos tradicionais e seguiram as novas ideias trazidas por Emília Ferreiro, priorizando as práticas sociais da língua e desprezando a importância do ensino sistêmico das relações entre o que se fala e o que se escreve.

Depois de um longo caminho percorrido, sabe-se hoje que não existe uma fórmula mágica para ensinar a ler e escrever. Para formar leitores e escritores/autores competentes é preciso articular esses dois conceitos, alfabetização e letramento. E, mais do que isso, é preciso entender qual é o processo percorrido pela criança para a aquisição da língua escrita e fazer uma imersão no mundo letrado.

Os desafios dos professores não param por aí. Em uma mesma sala de aula, cada aluno tem uma história de vida única, um ritmo próprio para aprender e de se aproximar do conhecimento. O professor precisa criar diferentes estratégias de trabalho para atender a todos. Talvez esse seja o maior e mais significativo desafio para a educação contemporânea. Como criar oportunidades para que todos aprendam?

É comum as dificuldades de aprendizagem começarem a aparecer no primeiro ano, o da alfabetização. Marco na vida de uma criança, aprender a ler e escrever é o primeiro passaporte para a entrada no mundo adulto.

No espaço da clínica psicopedagógica, essa imersão no mundo letrado toma outra dimensão e vai além da função de ensinar a ler e escrever. As crianças com dificuldades de aprendizagem costumam chegar à clínica com marcas deixadas pelos fracassos no âmbito escolar. Nessas situações, tanto a família, a escola, quanto a própria criança costumam direcionar seus olhares para as dificuldades. A psicopedagogia vai redirecionar esse foco, iluminando as potências de cada um, buscando compreender quais os caminhos que elas percorrem para entender o mundo a sua volta.

A psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2008), uma das precursoras da psicopedagogia no Brasil, ressalta a importância de

que antes de falarmos das dificuldades ou dos problemas de aprendizagem, devemos sempre falar de capacidades e possibilidades. A autora afirma que "o filhote humano se faz humano graças à aprendizagem (...) e precisa de outro humano que o ensine, que o reconheça como semelhante, que queira e que acredite que pode aprender".

A experiência clínica tem me mostrado que a crença nas capacidades é determinante nesse processo e, em relação às crianças com dificuldades de alfabetização faz-se possível ampliar esse contato com a cultura da escrita através das lentes da psicopedagogia. Uma leitura compartilhada, uma brincadeira com o nome próprio ou com a primeira letra desse nome, uma história contada, um registro feito do relato da criança ou a leitura de uma imagem. Na clínica, a criança lê e escreve sobre a sua história de vida.

Esse contato com o mundo letrado abre novas possibilidades de reelaboração das questões internas e possibilita que estas sejam reveladas externamente de forma mais equilibrada e saudável.

A psicopedagogia vai buscar no universo lúdico – através do jogo, do brincar, das artes plásticas, das histórias e também das atividades onde a leitura e a escrita estão presentes – um canal de comunicação para que a criança com dificuldades em seu processo de aprendizagem possa expressar seus medos, angústias e dores.

Na intervenção psicopedagógica o foco do trabalho é voltado para aquilo que a criança sabe, aquilo que ela é. Assim é possível diante de uma paralisação no processo de desenvolvimento ir, aos poucos, desatando os nós que a impede de seguir em frente.

No ambiente psicopedagógico o contato com a leitura e a escrita abre as portas para que a criança faça uma leitura de si mesma e assim possa reescrever a sua própria história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERNANDEZ, Alicia. Revista Direcional Educador. Ano 4, edição 43, agosto/2008. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-alicia-fernandez> Acesso em novembro de 2013.
- WEISZ, Telma. A aprendizagem nunca termina. In: Educar para crescer, 2008. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-telma-weisz-403872.shtml>. Acesso em novembro de 2013.

Foto: Acervo Pessoal



Paula Finkelstein é pedagoga, especialista em psicopedagogia. Atua como psicopedagoga em clínica particular no Rio de Janeiro e coordena o atendimento psicopedagógico da CELPI (Costura e Lactário Pró-Infância), projeto supervisionado por Anna Maria Lacombe. [paula.finkel@hotmail.com](mailto:paula.finkel@hotmail.com)  
[www.paulafinkelstein.com.br](http://www.paulafinkelstein.com.br)

# Libras:

## A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Por Maria Jose Mafra Naito



Ilustração: Pixabay.com



### INTRODUÇÃO

O presente estudo teve início em razão da minha atuação como professora na equipe multidisciplinar, que envolvia o acompanhamento do trabalho de inclusão de seis crianças surdas na Educação Infantil da rede regular de ensino em um município da Grande São Paulo. Essa reflexão se deu também durante o curso de pós-graduação em LIBRAS onde tive a oportunidade de aprofundar sobre a aprendizagem das crianças surdas e a ênfase dada à importância do processo de interação

com professores e as outras crianças tanto na comunicação como nas atividades escolares.

A educação tem um papel fundamental nesse processo. O espaço da escola deve favorecer ao aluno a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de adquirir o conhecimento historicamente acumulado produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania, garantindo a todos os ingressantes esse direito.

Para que esse objetivo seja alcançado, a escola ne-

cessita ser organizada de forma a garantir que, por meio das ações pedagógicas, possa obter resultados e contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno, independente de suas diferenças.

Assim, a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhece e respeita a diversidade de cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, mobilizando recursos que possam atender as tais especificidades. O aluno é o sujeito de direito de toda ação educativa, e deve garantir-se a sua permanência, caminhada e protagonismo nesse processo.

Para isso é necessário construir uma rede de participação consciente e que seus participantes sejam responsáveis por todo o cenário que permeia o sistema educacional: Secretaria de Educação com suas equipes de apoio, gestores, professores, funcionários, familiares e comunidade na qual o aluno vive.

Conhecer e analisar os pontos críticos dessas discussões poderá contribuir para que o processo de inclusão, educacional e social, aconteça, de fato, a partir do trabalho consciente dos educadores. Isso se faz necessário, pois ainda que esteja previsto em lei, sabemos que tal medida não é suficiente para que haja sua efetivação na prática. Portanto, esse processo implica uma construção cotidiana no interior dos sistemas educacional e social.

Há um reconhecimento de que a inclusão pressupõe a implementação de uma pedagogia "voltada para a diversidade e às necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar todos os alunos" (BRASIL, 2001, p. 11).

A experiência mostra que mesmo existindo atualmente uma política pública e um programa de Educação Inclusiva no município, a inclusão depende da disponibilidade individual dos profissionais. Isso implica a construção de novos saberes e ações educacionais compatíveis com tal desafio que traduz na necessidade de formação continuada desses profissionais.

Abordaremos as bases teóricas subjacentes à concepção e à evolução do conceito de inclusão, discutindo as implicações da diversidade humana frente a tal proposta. Desta forma, este trabalho tem por objetivo propiciar reflexões e despertar o desejo de que experiências assim sejam compartilhadas para a construção de uma efetiva educação inclusiva.

Neste trabalho, o foco foi a abordagem qualitativa, que visa à obtenção de dados descritivos do contato direto entre o pesquisador e os participantes da pesquisa,

favorece a obtenção das informações que contribui com a cientificidade da investigação (TRIVIÑOS, 1987).



## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em relação à educação das crianças surdas, a partir da década de 80 começa a ganhar força a filosofia do Bilinguismo. Segundo esta filosofia, o surdo deve adquirir primeiramente, como língua materna, a língua de sinais, considerada a sua língua natural. Somente como segunda língua deveria ser ensinada a língua oficial do país, mas preponderantemente na sua forma escrita.

Diante desse contexto, os surdos passaram a exigir o reconhecimento da Língua de Sinais e iniciaram um movimento que reivindicava seus direitos enquanto cidadãos. A partir daí houve uma reformulação da proposta da educação para surdos na abordagem do Bilinguismo.

O Bilinguismo, como forma de educação para surdos, pressupõe o ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a língua de sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo seguido. Isto significa que a criança é exposta à língua de sinais através de interlocutores surdos e ouvintes que tenham proficiência nela. A língua oral ou escrita será aprendida como segunda língua (SOUZA, 2003, p. 88).

Para a efetivação do processo de inclusão escolar das crianças surdas se faz necessário o início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, a criança terá acesso às aulas de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e também a todas as formas diferenciadas de comunicação; a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as crianças ouvintes favorecem as relações interpessoais.

O Atendimento Especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce, que objetivam aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Nesse sentido, as escolas devem assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, proporcionando ao aluno independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia, a serem oferecidos no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. As atividades desenvolvidas devem atender às necessidades



*Se a diversidade passa a fazer parte dos ambientes educacionais desde cedo, cria-se um novo clima de participação e cooperação: somos iguais, apesar de sermos diferentes.*



especiais dos alunos, no caso do surdo Língua de Sinais como L1 e Língua Portuguesa como L2.

O Atendimento Especializado deve estar articulado com as atividades desenvolvidas no ensino comum, exigindo uma mudança na reorganização do currículo escolar, bem como na formação continuada dos professores.

A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar à educação comum e não mais de forma substitutiva. Esta formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, a formação profissional dos educadores (professores, diretores, funcionários de apoio, pais, técnicos, dentre outros atores) se fez prioridade. Iniciaram-se as formações, com todos os segmentos, com o objetivo de apropriarem-se dos marcos legal e fundamentos teóricos que embasam esse processo, assim como das representações sociais estabelecidas, conceitos e preconceitos.

3



### A PRÁTICA DOS PROFESSORES QUE ESTÃO ESCRIVENDO UMA NOVA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO

A educação inclusiva considera a deficiência como mais uma das diferentes características que os alunos apresentam, respeitando essa diversidade, buscando oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todo trabalho.

É necessário também relatar que a Secretaria de Educação em questão, ao implementar a política de Educação Inclusiva, implantou o Programa de Educação Inclusiva que tem como eixos estratégicos: a Formação e Sensibilização de gestores, professores, demais funcionários, famílias e alunos; Comunicação e Informação; Acessibilidade e Gestão, em um processo constante de

diagnóstico, monitoramento e formação.

A escola objeto da pesquisa já trabalhava com inclusão de outras crianças deficientes, mas nenhuma era surda, esse era realmente um desafio para todos nós envolvidos nessa tarefa. Solicitou-se à diretora para distribuir as crianças em apenas duas salas, respeitando a faixa etária e seu desenvolvimento, para facilitar o trabalho da professora especialista que estaria acompanhando as professoras dessas salas de aula.

A professora com especialização em Educação Especial e fluente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) auxilia as professoras das classes regulares, onde estão incluídas as crianças surdas, possibilitando o acolhimento, a interação e a comunicação com os demais alunos. Todos os alunos aprendem a LIBRAS para uma melhor comunicação com os colegas surdos, considerando que estas crianças não se comunicam oralmente.

As professoras estavam receosas, pois se consideravam despreparadas para tamanha responsabilidade. No entanto, decorrido o ano letivo os depoimentos das professoras envolvidas no processo de inclusão das crianças surdas foram avaliados como um avanço, tanto no desenvolvimento da aprendizagem como na interação com as outras crianças nos momentos de atividades e das brincadeiras.

Segundo a professora especialista, as crianças surdas não apresentaram dificuldades na adaptação, nem a comunicação as impediu de realizar as atividades, pois "todos participam e incluem as crianças em suas atividades, onde a troca se faz presente, entre funcionários, professores, gestores e comunidade".

Quanto às professoras das classes regulares, consideram uma experiência muito rica, pois puderam aprender com as crianças e vencer o desafio de ensinar crianças com uma língua que no início era difícil, mas que hoje já é dominada e se comunicam bem com as mesmas.

Os professores comprometidos com a proposta de inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos sintam-se úteis na sociedade (DORZIAT, 1995).

Notamos que, a partir do trabalho de apoio realizado e dos saberes desenvolvidos pela professora especializada junto aos demais professores, garantem-se não apenas o acesso e permanência dos alunos na rede regular comum com qualidade, mas também a possibilidade de um trabalho voltado à educação inclusiva, entendida como direito de todos à escola.

Quando a escola realiza todo o processo de comunicação, a socialização da criança ocorre de modo harmônico e com isso, as condições de desenvolvimento da criança fundamentam a relação profissional e de toda equipe ali presente. É preciso que o professor ofereça subsídios para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do educando de acordo com sua responsabilidade como profissional.

A equipe multidisciplinar realiza oficinas com as professoras da Educação Infantil instrumentalizando-as e discutindo as práticas em salas de aula para desenvolver o trabalho com as crianças surdas com mais propriedade, tendo como aporte teórico autores que pesquisam e discutem a inclusão.

Entendemos aqui oficina com um espaço de construção do conhecimento, a partir de compartilhamento de experiências entre os professores, mediada por complementação teórica pesquisada pela equipe a partir da demanda dos grupos de professores.

Constatamos que nesse processo de compartilhamento de experiências vividas e reavaliadas, com fundamentação teórica, mobilizamos novos olhares para as práticas; socializamos e valorizamos saberes; dividimos angústias, medos e insegurança; fortalecemos o trabalho coletivo e avançamos nas transformações para a formação de profissionais mais responsáveis com o fazer pedagógico tendo como foco a criança que aprende com ou sem deficiência.



#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação possibilita um repensar da organização da escola inclusiva, com enfoque em novas possibilidades de atuação e apoio à experimentação aos profissionais da educação, gerando a prática

inclusiva, que garantirá a todos os alunos o acesso e a permanência com qualidade, buscando a equiparação de oportunidades, a construção coletiva e a participação de todos numa prática colaborativa e dialógica.

A inclusão é um processo gradativo em nossa sociedade porque exige tanto a adaptação do professor como do aluno, para isso é necessário a formação contínua dos profissionais e atores que estão no convívio com essas crianças.

Se a diversidade passa a fazer parte dos ambientes educacionais desde cedo, cria-se um novo clima de participação e cooperação: somos iguais, apesar de sermos diferentes. Professores e crianças, com deficiência ou não, têm a oportunidade de se enriquecer por meio desse convívio, de aprenderem a ser solidários e, principalmente, de ampliar a visão sobre as possibilidades de o ser humano ser e crescer.

Enfim, a inclusão do surdo nas escolas é um processo contínuo e que exige a presença de um profissional que esteja interessado em demonstrar os valores e interesses contidos em uma sociedade que valorize as diferenças e o bem estar da criança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica-apostila. São Paulo: UFSCAR, 1995.

SOUZA, Â. M. C. (org). A criança especial: Temas médicos, educativos e sociais. São Paulo: Roca, 2003. ISBN 85-7241-414-2

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.





# Nosso pequeno

Por Neli Silva

**E**ste artigo não pretende ser mais um estudo sobre o autismo. Na verdade, desejamos pontuar experiências, intervenções pedagógicas, ressaltando o comportamento do Nosso Aluno\* em seu dia a dia, mostrando o nosso empenho para compreendê-lo, arrancando-o do seu mundo ausente, trazendo-o para o nosso convívio. Achamos também que os registros dos resultados alcançados poderão apontar caminhos aos demais educadores porque incluir um autista na rede regular de Ensino é um desafio que ameaça pelo desconhecimento do problema. Necessitamos com urgência nos apropriarmos de saberes e técnicas que nos auxiliem com eficácia neste importante processo de inclusão escolar.

Devemos dizer que a escola, e todos os seus segmentos e auxiliares, empenharam-se dentro do possível e do impossível para que ao final do ano pudéssemos compartilhar com os nossos pares os resultados obtidos. Não estamos falando de uma vitória completa, porém como o autista vive num mundo distante, estranho, cheio de enigmas, alguns passos e algumas descobertas significam muito.

Hans Asperger colocou que o transtorno fundamental do autista é a limitação das suas relações pessoais, isto porque as crianças autistas podem apresentar ampla gama de sintomas: hiperatividade,

atenções breves, impulsividade, agressividade, condutas autolesivas, acessos de raiva, hipersensibilidade a sons ou ao serem tocadas, reações exageradas a luzes e odores, alterações na conduta alimentar, no sono, mudanças inexplicáveis de estado de ânimo, intenso temor provocado por estímulos que não são perigosos. Concordamos com esta descrição porque em vários momentos identificamos estes comportamentos e reações em nosso Pequeno Autista.

Leo Kanner, em seu artigo *Transtornos Autistas de Contato Afetivo*, descreveu de modo detalhado o caso de 11 crianças, chamando a atenção *para três aspectos recorrentes*:

1– *as relações sociais.*

2– *ausência de linguagem em algumas crianças autistas; alterações como a ecolalia (repetir emissões ouvidas). Aparência de surdez.*

3– *a insistência em não variar o ambiente; a conduta da criança é dominada por um desejo obsessivo por manter a igualdade que ninguém, senão ela própria pode quebrar. Para manter a igualdade o autista sente que precisa fazer exatamente o que todos estão fazendo.*

Analisaremos o comportamento do Nosso Pequeno dentro destes três aspectos recorrentes.



## 1 – AS RELAÇÕES SOCIAIS

Primeiro dia de aula do Nosso Aluno foi muito difícil. Não era seguro mantê-lo junto das crianças que na verdade queriam tocá-lo, abraçá-lo, dar-lhe as boas vindas! Considerando-se o risco para a classe e para o aluno, compreendendo também que todo o processo de inclusão requer tempo, nossa primeira e imediata intervenção pedagógica foi mantê-lo em mesa próxima a nossa. Aos poucos, o Nosso Pequeno foi acalmado-se, atento observava o andamento da aula e aprendia imitando o comportamento de cada um em cada segmento. Claro que estávamos ali atentas a cada gesto, a cada olhar.

A nossa segunda intervenção pedagógica: uma conversa franca e carinhosa com a classe que seria uma das nossas “ajudadoras” neste processo de inclusão. Explicamos à sala (crianças na faixa etária de 5/6 anos, do 2º Estágio Pré-escolar) que o Nosso Aluno não estava habituado ao convívio com as crianças, preferindo a companhia dos adultos. Deixamos claro também que com a colaboração da classe, Nosso Pequeno poderia aos poucos harmonizar-se com os novos amiguinhos sem maiores problemas. Pedimos às crianças que nos ajudassem no sentido de não tomar as coisas dele, não gritar muito porque os gritos o deixam muito nervoso. A classe correspondeu ple-

namente tratando-o com carinho e cuidados.

O estabelecimento de laços emocionais saudáveis com a escola, a família, o professor, a classe, representam a melhor maneira de promover a interação social do autista. Observaremos agora o Nosso Pequeno adequando-se a quatro situações de aprendizagens, em ambientes diferentes.

### NO REFEITÓRIO

Orientações Pedagógicas:

Que os alunos fiquem sentados, sem correr no refeitório. Que não joguem lixo ou alimentos no chão. Que evitem conversar e brincar enquanto estão alimentando-se. O Nosso Pequeno parece entender as regras porque são explicadas através de palavras e gestos. Obedece também pela observação do comportamento dos amiguinhos.

Resposta do aluno: Nosso Pequeno observa com muita atenção e interesse as crianças quando, ao final do lanche, uma a uma dirigem-se à bacia onde deixam as canecas utilizadas para tomarem o leite, empilhando-as estrategicamente umas sobre as outras formando uma bela torre. Observa-as por algum tempo, depois ao final, quando a torre já está bem alta, Nosso Pequeno levanta-se e num gesto preciso acrescenta a sua caneca bem no alto da torre que continua em pé. Volta-se sorrindo para mim voltando para seu lugar.

### HORA DAS ATIVIDADES EM CLASSE

Aprendendo Relação de Paridade:

Este é o primeiro conceito que deve ser trabalhado com alunos autistas. Assim que este conceito está consolidado o campo da comunicação do autista tende a se ampliar. A professora Valéria abre um livro pedagógico chamando a atenção do aluno para as figuras iguais. Instantes depois, a professora verbaliza contornando devagar, sem nenhuma pressa, cada desenho. Ele acompanha cada gesto. Não perde nada.

No próximo instante a professora, demonstrando paciência e amor, passa o dedinho do Nosso Pequeno em cada figura, repetindo o nome de cada uma, executando os movimentos, calmamente. Instantes depois, surpresas vemos o dedinho do nosso aluno encaminhando as figuras cada uma para o seu par, fazendo o exercício sem ajuda, tentando balbuciar os nomes.

### SALA DE LEITURA

Orientações Pedagógicas:

Manuseando um exemplar, explicamos à classe o que é um livro: sua utilidade, quais são as pessoas que participam da confecção do mesmo, assim como as funções de cada uma delas – autor, ilustrador, editora, livrarias, bibliotecas, leitor. Ensinamos como folhear cada página para não fazer “orelhas” ou rasgar o livro. Explicamos que os alunos de cada mesa, quando chamados, deverão ir até as estantes escolher um livro. Ao final cada mesa deverá devolver o livro à estante e pegar um novo livro. Esta operação prossegue até quase a hora



final, quando todos se sentam no chão em círculo para concluir as leituras com uma roda de conversa.

Resposta do Aluno: Nosso Pequeno não espera muito, quando a professora chama a sua mesa, levanta-se calmamente. Feliz dirige-se às prateleiras retornando com o livro escolhido para o seu lugar. Folheia as páginas com muito cuidado, olhando devagar cada gravura, cada detalhe. Não espera ser chamado para guardar o livro e pegar outro. Realiza esta dinâmica demonstrando neste gesto repetitivo e seguro sua preferência pelos livros.

## ESPAÇO ECO (PARQUINHO INTERNO EM ÁREA COBERTA)

Orientação Pedagógica:

Para evitar acidentes o aluno deverá correr olhando para todos os lados. Brincar sem atrapalhar as brincadeiras uns dos outros. Não escorregar de pé no escorregador, nem pular lá de cima, não subir pela parte utilizada para escorregar, não arrastar os jacarezinhos pelo espaço porque na verdade os jacarés são balanços, não são carrinhos. Não devem "lotar" a casinha, nem mudá-la de lugar.

Resposta do Aluno: No início, Nosso Pequeno não corria como as demais crianças, nem escorregava no escorregador, brincava na casinha ou balançava-se nos jacarés. Porém, não passou muito tempo para que ele começasse a tentar escorregar no escorregador. Foram várias as tentativas, antes que conseguisse escorregar sozinho. Um dia, subiu as escadinhas do escorregador e preparou-se para escorregar. Nossos olhares se encontram como se ele estivesse dizendo: – *Olha, que eu vou escorregar!* Ajudei-o no comecinho da descida, depois o soltei sempre atenta para ampará-lo ao primeiro desequilíbrio. Coloquei-me à frente do escorregador para apreciar a descida. Ele estava confiante. Desceu bonito e com um sorriso vitorioso correu para os meus braços. Dai por diante passou a brincar normalmente.

## SALA MULTIUSO (BRINQUEDOTECA)

Orientação da professora para a classe:

Que os alunos corram atentos, que não tomem o brinquedo do colega. Que solicitem os brinquedos para a professora (ficam em caixas nas prateleiras altas e também em caixas grandes no chão). Que guardem os brinquedos se tiverem acesso ou peçam à professora que desça a caixa para que o brinquedo seja guardado. Ao saírem da sala, que deixem tudo arrumadinho, como encontraram.

Situação observada: Crianças brincando à vontade. Nosso Pequeno, ainda em fase de adaptação, puxa-me pela mão conduzindo-me até o brinquedo desejado. Coloco a caixa na mesa. Curiosa a preferência dele pelos brinquedos que requerem maior habilidade mental, como joguinhos de quebra-cabeça, palhacinho equilibrista e outros. Curioso também como depois de brincar consegue sozinho, com paciência, rapidez e esmero, guardar as peças todas encaixando-as sem que falte uma sequer. Passado algum tempo, já mais adaptado à sala, acontece o "Grande Momento". O aluno Pedro, que estava de há muito querendo uma aproximação maior com

o Pequeno, fica olhando o colega brincar. O seu olhar silencioso em minha direção é um pedido de licença para brincarem juntos. Aceito que sim, feliz pela integração que poderá estabelecer-se entre os dois. Pedro senta-se e brincam – não encaixam só as peças do brinquedo, encaixam-se também! A emoção que senti foi muito forte! Pela primeira vez o Nosso Pequeno aceitou "brincar junto" com um coleguinha. Depois deste dia envolveu-se mais com a classe brincando livremente no Espaço Multiuso, Espaço Eco, e também se relacionando mais à vontade com os colegas nos momentos de atividades na própria sala de aula.

## 2- AUSÊNCIA DE LINGUAGEM EM ALGUMAS CRIANÇAS AUTISTAS: ALTERAÇÕES COMO A ECOLALIA (REPETIR EMISSÕES OUVIDAS). APARÊNCIA DE SURDEZ.

Nosso Pequeno é Monossilábico. Quando feliz grita como se fosse explodir de alegria, no início quando contrariado além de gritar muito nervoso, também batia na criança mais próxima ou na professora.

Utilizamos o Programa de Comunicação Total de Benson Schaffer (1980) para desenvolver-lhe a linguagem. O método emprega sinais e palavras simultaneamente.

Primeiro Passo: Falamos com o aluno através de sinais. É um trabalho que exige repetições e muita paciência. A partir do momento em que o aluno passa a compreender o que dizem os sinais, ele também passa a comunicar-se com sinais. O Nosso Pequeno não chegou a comunicar-se com sinais.

Segundo Passo: Agora nesta segunda etapa, passei a associar sinais e palavras. Quando passamos para esta segunda etapa o aluno começou a demonstrar alegria, talvez porque tenha começado a compreender um pedacinho do mundo.

Terceiro Passo: Nesta fase conclusiva do processo, omitimos os sinais e usamos somente as palavras. Este método fundamenta-se no Processo Visual em que as crianças autistas costumam ter maior capacidade. Empregamos este método com o Nosso Pequeno, porém faltou-nos um tempo maior para que pudéssemos alcançar bons resultados.

## 3 – A INSISTÊNCIA EM NÃO VARIAR O AMBIENTE. APEGO EXCESSIVO À ROTINA. A CONDUTA DA CRIANÇA É DOMINADA POR UM DESEJO OBSESSIVO POR MANTER A IGUALDADE QUE NINGUÉM SENÃO ELA PRÓPRIA PODE QUEBRAR. PARA MANTER A IGUALDADE O AUTISTA SENTE QUE PRECISA FAZER EXATAMENTE O QUE TODOS ESTÃO FAZENDO.

Talvez resida neste ponto o seu grito de liberdade, como se precisasse dizer a todo instante: – *Também posso fazer!*

As duas estratégias que o Nosso Pequeno usa para aprender, senão as que mais utiliza, são a observação e a imitação: A NECESIDADE DE FAZER IGUAL.

**Habilidades desenvolvidas durante o processo pedagógico:**  
Coordenação motora fina (empilhar as canequinhas formando

terre), folhear delicadamente os livros. Coordenação motora ampla em outras situações.

Desenvolveu: coragem, autonomia, concentração, memória visual, treino do olhar discriminativo (Semelhanças e Diferenças).

Elaboração de processos cognitivos: memória, atenção, percepção, representação de conhecimento, raciocínio, criatividade e resolução de problemas, manuseio de livros, exploração das possibilidades de leitura, motivação, saber esperar a sua vez, agilidade, linguagem visual, alegria de compartilhar, brincar junto, fazer amizades.

## CONCLUSÃO

No caso da criança autista com casos graves, não se deve ensinar por tentativa de ensaio e erro. A aprendizagem por ensaio e erro diminui a motivação e aumenta as alterações de conduta. (Riviere, 1984)

Para estimular uma aprendizagem sem erros é preciso:

- 1 – Assegurar a motivação.
- 2 – Apresentar tarefas só quando a criança atende de forma clara.
- 3 – Apresentar tarefas cujos requisitos já foram adquiridos e que se adaptam bem ao nível evolutivo e às capacidades da criança.
- 4 – Empregar procedimentos de ajuda.
- 5 – Proporcionar reforçadores contingentes imediatos e potentes.

A falta de motivação pode ser o problema mais difícil que o professor enfrenta (atividade não faz sentido para o autista). O uso de tarefas e materiais variados aumenta a motivação do autista. Exagerar os aspectos relevantes do estímulo pode ser bom. Exemplo: Apresentar um objeto muito grande e um muito pequeno para ensinar grandezas.

Outro método de ensino: Agenda – Registro da sequência diária de atividades, resumos simples de acontecimentos relevantes no dia. Podem-se usar vinhetas visuais como chaves de organização.

Ex: Hora de Atividade – Hora de Brincar – Hora de Cantar – Hora do Espaço Eco.

As terapias dinâmicas não demonstraram com clareza sua utilidade no tratamento do autismo. O tratamento mais eficaz que dispomos para o autista é a Educação.

A integração em uma escola de Educação Infantil é o caminho, com apoio permanente tanto em situações de grupo como em trabalho individualizado

A professora pode ter um papel mais decisivo que a Escola. Quando cria fortes laços afetivos com a criança exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento. A professora é quem começa a abrir a porta do mundo fechado do autista.

É muito importante envolver a família e a comunidade neste processo educativo. Importante também que seja intenso e precoce.

Uma das maiores dificuldades da professora do autista está no material pedagógico que vai utilizar, porque o autista não responde adequadamente aos métodos convencionais de ensino – muitos precisam de material adaptado e a professora, não possuindo formação especializada, não sabe como e qual habilidade irá desenvolver com seu Pequeno Aluno. O autismo se manifesta de forma única em cada

criança. Por isso mesmo é preciso ter calma e observar este aluno com muita acuidade e amor, porque ele próprio mostrará com o seu comportamento o que o estimula, o que o move. Ele escolherá a direção, apontará as ordenadas. Por isso, a primeira coisa que o professor deve fazer é reduzir seu nível de ansiedade e observar.

O autismo continua ocultando a sua origem, continua sendo um desafio à intervenção educativa e terapêutica. O autismo é um transtorno que nunca desaparece completamente, porém com os estímulos feitos pelos cuidadores no ambiente familiar e na Escola e acompanhamentos profissionais, o autista se torna cada vez mais adaptado socialmente. A terapêutica pressupõe uma equipe multi e interdisciplinar: tratamento médico, com pediatra e psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, terapeuta ocupacional. O quadro do autismo não é estático. Alguns sintomas modificam-se, outros desaparecem. Novas características poderão surgir com a evolução da criança.

## FATORES QUE AUXILIAM NA EDUCAÇÃO DO AUTISTA

- 1 – Mãe que não tendo filho autista, compreende quando seu filho (a) chega em casa com um bilhete da professora na Agenda Escolar explicando que neste dia seu filho (a) foi mordido ou machucado pelo aluno autista.
- 2 – Contar com o envolvimento da família, não faltando às reuniões de pais, falando sobre os hábitos do autista e trocando informações que chegam dos tratamentos que acompanham a criança.
- 3 – Que o CEFAL – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (são 13 Unidades do CEFAL vinculadas às Diretorias Regionais de Educação na cidade de São Paulo), possa cumprir a sua parte no processo de inclusão enviando estagiários que possam dar um suporte significativo para os educadores responsáveis pela inclusão da criança.

*\*Para não identificar a criança objeto deste artigo, a autora refere-se a ela como Nosso Pequeno e Nosso Aluno.*

Foto: Acervo Pessoal



Neli Silva é licenciada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar, Professora no CEU EMEI Erika Brito S. Matos, em São Paulo. É autora do romance paradidático *Livre como uma Gaivota* (Editora Saber, esgotado), *Para a Glória de Deus* (Editora Caminho das Ideias), *Antologias: Encantos do Brasil* (Máudio Editorial), *Prosa, Poesia, Crônicas* (All Print Editora) e *Ensinando com a Poesia* (no prelo). Atriz, declamadora e contadora de histórias.

[www.nelisolva.recantodasletras.com.br](http://www.nelisolva.recantodasletras.com.br)

E-mail: [nelialins514@gmail.com](mailto:nelialins514@gmail.com)

# Diário de Nira



(anotações esparsas,  
nada exemplares e  
pouco elegantes de  
uma educadora de  
língua afiada)

Que bom que ainda tenho esta alternativa: escrever. Enquanto o povo por aí se apequena em resmungos nos cantos das salas, eu abro a garganta e me meto a escrever. Escrever, alguém já disse, transcende a vida. Para mim, escrever estica a vida, parafraseando um carinho que disse que ler espanta a morte. Escrever vicia, mas é vício dos bons. Se um dia eu tiver que negociar com a morte e pedir mais tempo de vida, vou argumentar que gosto de escrever e que tenho muita coisa ainda para registrar. Prometo até deixar meus escritos para serem publicados "pós-morte"... quem sabe consigo mais um tempinho por aqui. São muitas as vontades, os desejos, os guardados, os descobertos, os anseios, as perguntas... Peguei mania, mania das boas, diga-se de passagem, de escrever incessantemente em cadernos, assuntos os mais variados de olho no currículo da escola e outro nas pessoas. Engraçado: o Ernesto, professor de matemática, parece uma matemática ambulante. Preciso, exato, comportado, numericamente bem feito. Mas, no fundo, quando conversa com a gente, é uma perfeita e indecifrável equação de sétimo grau (se é que a tal equação existe!).

A Norma, professora de língua portuguesa, é outra de currículo adequado. A começar pelo nome: norma. Norma culta. Quietinha, bem dentro das normas da tal norma culta. Gramaticamente é um sujeito simples, nem oculto nem claro, com predicado logo após. E sem adjuntos, nem nominais e nem adverbiais. Putz... cá entre nós viver a vida sem adjuntos, principalmente sem adjuntos adverbiais, deve ser uma dureza. Ela é tão assentadinha (com dois esses mesmo) que fico só imaginando quando a sintaxe dela se desarranjar e ela atirar pela janela da sala de aula um objeto indireto na cabeça de alguém. Ou jogar um acento circunflexo em algum aluno metido a substantivo comum de dois. No fundo, acho que o currículo que ensinamos é o currículo que escolhemos para nós. Nós somos o currículo que ensinamos. Da mesma forma que somos as escolhas que fazemos em vida: escolher ir por aqui, escolher aceitar isso, escolher falar ou calar, escolher uma via comportada, escolher uma cor, uma música, uma palavra, um poema. Escolher uma viagem (no sentido mais amplo que a palavra viagem possa significar), escolher alguém para amar, escolher uma matéria para ensinar, escolher um jeito, enfim, de viver. A gente vai escolhendo e vai construindo a sua identidade. Chega uma hora que você é totalmente fruto de suas escolhas e não consegue mais se pensar de outro modo, com outra cara, outra identidade. Mais ou menos como aquele comercial da maior emissora de televisão do país que massacra nossa cabeça, na voz de um ator querido por cem por cento dos brasileiros, que todos devem ser "amigos da escola". Sacanamente, tira a responsabilidade de fazer uma escola boa das mãos do governo e joga para os tais amigos da escola. Como assim? Escola, enquanto for artigo de constituição, é dever e responsabilidade do estado, e não dos tais ensebados "amigos da escola". Quero ver um ator global pegar um rolo, uma lata de tinta e pintar parede de escola! Gente... temos que levar a escola pública mais a sério. Não só em época de eleição: o tempo todo. Outro dia vi a Sandroca indo embora para casa levando uma



sacola enorme. Paramos uma de frente para a outra e antes que eu pudesse perguntar, com os olhos, sempre, sobre o carinho que mandava poemas de amor para ela, ela piscou os olhos castanhos e foi respondendo que sim, que tinha cedido diante dos poemas e da oferta de amor, mas... que não suportava mais corrigir tantas provas em casa, em horas que deveriam ser só dela. Seus olhos mais do que silentes tinham toda razão. Talvez nenhuma outra profissão no mundo tenha tanta "lição de casa" como a nossa. E já que estou falando sobre isso, aproveito a oportunidade e rascunho o restante do guia contra a inhaca pedagógica. Aí vai.

### BREVE E INACABADO GUIA CONTRA A INHACA PEDAGÓGICA

6. Não acredite nesta história que dentro das quatro paredes de sua sala de aula quem manda é você. Isso é despacho dos ruínas. A vida fica mais leve quando se divide o poder e a responsabilidade. Todos somos responsáveis na escola, da merendeira ao diretor, dos pais aos governos. Sem essa de se achar dono de um poder que não serve pra coisa nenhuma.
7. Invente. Invente-se. Busque alternativas. Procure outros lados, do outro lado. Sonhe. Crie um Ministério dos Sonhos. Sonhar é bom e faz bem. Oxigeniza o cérebro.
8. Guarde numa caixa de sapatos (ou em outra qualquer) todas as bobagens que você ouve diariamente. Principalmente aquelas que algumas pessoas gostam de falar pensando que estão falando em nome da gente. Não vale a pena gastar sentimento com as bobagens alheias.
9. Desenvolva uma técnica para sublimar reunião chata. Uma delas é decorar poemas bonitos mentalmente. Outra técnica é ficar olhando os colegas e procurar pessoas que tenham sorriso colorido (você vai descobrir como o mundo está cheio de gente que sorri colorido).
10. Compre um caderno de capa dura (caderno mesmo!) e registre tudo de bom e gostoso que você ouvir ou encontrar ou ficar sabendo. Isso será a sua memória. Não há como viver sem memória...

Estes cinco com os cinco anteriores compõem esta primeira versão do Guia contra a Inhaca. Quem sabe um dia brota mais inspiração.

Li outro dia na lateral da página da vida que "ler poesia não enche barriga. Pode até não encher, mas quem lê poesia tem a alma saciada". Bonito, não!? Peguei alguns livros de poesia com a Claudinha, a professora readaptada que cuida do nosso espaço de leitura, e me pus a ler. De cara me encantei com os poemas do Manuel Bandeira. E fiquei me imaginando indo embora para Pasárgada. Um dia falo disso, dessa utopia... e depois vou-me embora para Pasárgada.

*Beijo, Nira.*

PS (eu não seria eu se não escrevesse post-scriptum)  
E já que estamos em tempos de arregaçaço das nossas intimidades nas tais redes sociais e em tempos de declarações religiosamente mentirosas nos programas eleitorais, tudo de acordo com a lei, aproveito para me declarar: sou a favor do casamento homoafetivo, de uma base nacional curricular para todas as escolas, do beijo livre na escola, da paz no Oriente Médio e pelo fim do assistencialismo brasileiro, da liberdade de expressão, pela decência no atendimento à saúde pública, pela elegância discreta, pelo fim de todos os casamentos mal resolvidos e pelo direito de ficar calada quando quiser. E me declaro contra: qualquer tipo de droga (o amor seria uma delas?), plano diretor das cidades decidido na calada da noite, inflação, tabaco, cabeça de vento em corpão sarado.

*Outro beijo, Nira*

Texto fictício escrito pelo educador e escritor Edson Gabriel Garcia nas janelas do tempo criadas nas poucas horas livres. Qualquer semelhança com a realidade fica por conta do limite frouxo entre uma e outra.

Foto: Liza Gabriel



Formado em Letras e Pedagogia, Edson Gabriel Garcia foi professor e diretor de escola. Aposentado pela rede municipal de São Paulo, se dedica à literatura. Entre seus livros estão *Diário de Biloca* (Editora Atual), *Se Liga!* (Editora Global) e *Amoreco* (Cortez Editora). edsongabriel49@yahoo.com.br e www.escriitoresongabriel.com.br.

# TRANSTORNO BIPOLAR DO HUMOR

Por Gustavo Teixeira

O transtorno bipolar do humor na infância e adolescência é uma condição comportamental grave com repercussões no funcionamento social e acadêmico de muitos estudantes brasileiros.

Esse diagnóstico tem como característica principal a fase maníaca do transtorno, apresentando alterações ou oscilações do humor que pode se apresentar exaltado ou irritável. Essa mudança súbita de humor comumente produz ataques prolongados de raiva ou agressividade, chamado de tempestades comportamentais. Também podem ocorrer oscilações com fases ou períodos de depressão, quando o estudante apresentará os sintomas clássicos da depressão infantil. Aliás, não é incomum encontrar o relato de um primeiro episódio depressivo na criança precedendo o surto maníaco.

As taxas de prevalência para o transtorno bipolar do humor estão em torno de 0,5% para a população infanto-juvenil e estimadamente acredita-se que exista uma distribuição maior entre os meninos, quando comparados com as meninas.

Durante as tempestades comportamentais ou ataques de fúria, o jovem demonstra muita irritabilidade, agressividade e impulsividade, normalmente repercutindo em violência física, destruição de objetos, brigas e agressões contra amigos e familiares. Esse temperamento agressivo também provoca piora dos sintomas opostos e desafiadores que com frequência estão presentes em crianças e adolescentes.

Na escola é observada piora no desempenho acadêmico, acompanhado de grande dificuldade de concentração, hiperatividade, agressividade, labilidade afetiva, com rápidas mudanças de humor, auto-estima aumentada, excitabilidade, hipersexualidade, presença de piadas e diálogos de caráter sexual ou desejos de realização do ato ocorrendo com grande inadequação na maneira de agir e pensar.

Alguns pacientes relatam que não conseguem fazer nada devido a pensamentos que não param de "correr em suas mentes". Há conflito de idéias, insônia, envolvimento excessivo em atividades prazerosas que apresentam potencial elevado de conseqüências negativas, como abuso de álcool





e de outras drogas, além da prática sexual promíscua e sem proteção.

Pensamentos mágicos com idéias de grandeza, riqueza ou poder podem estar presentes. Alguns estudantes relatam que são tomados por sensações de que estão tão cheios de energia, se considerando invencíveis, poderosos e que se consideram aptos à discutir de igual para igual com pais, professores ou qualquer adulto.

Quando investigamos crianças e adolescentes com o transtorno bipolar do humor é comum identificar queixas de que o jovem se sente triste por brigar constantemente com outras pessoas, principalmente nas fases de que se considera mais irritado e agitado.

O transtorno bipolar na infância e adolescência pode ser confundido com outros transtornos psiquiátricos, como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, devido à possibilidade de hiperatividade e agitação psicomotora, presente em ambos os casos. No entanto no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade não há um severo comprometimento do humor e os acessos de raiva não são tão violentos e agressivos.

A utilização de determinados medicamentos como corticóides ou o abuso de drogas como a cocaína, anfetaminas e o êxtase podem simular um surto maniaco e devem ser afastadas através da avaliação psiquiátrica e testagem para drogas de abuso. Transtornos ansiosos também devem ser afastados para se fazer o diagnóstico do transtorno bipolar do humor.

O curso da doença tende a ser crônico, sendo que aproximadamente 20 a 40% dos pacientes adultos com esse diagnóstico apresentaram os primeiros sintomas ainda na infância.

Vale ressaltar que o grupo de estudo da Associação Psiquiátrica Americana que publicará nos próximos anos a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais orienta que o diagnóstico de transtorno bipolar do humor na infância seja realizado apenas se um episódio claro e rico em sintomas tenha sido identificado. Caso contrário, a orientação é que seja dado o diagnóstico de transtorno da desregulação do temperamento.

## QUAIS SÃO AS CAUSAS?

Não existe uma causa específica para o surgimento do transtorno bipolar do humor, entretanto as principais hipóteses relacionam fatores genéticos ligados a alterações químicas no cérebro dessas crianças, como por exemplo, o aumento de substâncias chamadas noradrenalina e dopamina. Assim, filhos de pais com esse diagnóstico apresentam maiores chances de desenvolver o transtorno quando comparadas com crianças sem história do transtorno bipolar do humor na família.

Outra questão importante são os fatores ambientais que parecem participar como "gatilhos" ao transtorno bipolar por potencializar essas vulnerabilidades genéticas. Isso significa que estudantes que possuam componentes genéticos para o transtorno estarão em maior risco de desenvolver a doença se expostos à estressores ambientais como violência doméstica, agressividade e negligência pa-

rental. Além disso, esses fatores ambientais podem potencializar a doença e também interferir em seu prognóstico ao longo do tempo, piorando sintomas.

## O QUE FAZER?

Estabelecido o diagnóstico do transtorno bipolar, o tratamento é iniciado com uma intervenção farmacológica que envolve a utilização de medicamentos estabilizadores do humor como o carbonato de lítio, a carbamazepina, o ácido valpróico, a oxcarbazepina, a lamotrigina e o topiramato. Outros medicamentos utilizados na fase maníaca do transtorno são os neurolépticos, como a risperidona, a quetiapina e o haloperidol. Na maioria dos casos a utilização da medicação estabilizadora do humor deve ocorrer de maneira contínua, dessa forma pode-se evitar recaídas e a volta dos sintomas comumente observados durante o curso natural do transtorno.

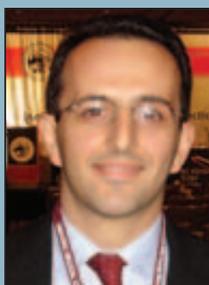
Internações de curto prazo podem ser necessárias em casos graves em que há muita agressão física da criança ou adolescente contra pais e familiares ou em casos de risco de auto-agressão e suicídio.

A terapia cognitiva-comportamental é a terapia indicada e deverá ser utilizada com esse estudante, além da terapia familiar, pois o apoio psicológico será fundamental para todos envolvidos com a criança ou adolescente.

A orientação da escola também será necessária e a participação de professores e orientadores pedagógicos será muito importante para o sucesso do tratamento. A escola deve participar do tratamento, conhecendo o problema, ajudando o aluno em possíveis necessidades educacionais especiais, trabalhando estratégias de controle de comportamentos agressivos e impulsivos eventuais, estimulando a socialização e adequação comportamental do estudante em sala de aula e no recreio escolar.

O tratamento psicossocial será fundamental e deve ser iniciado com um bom trabalho psicoeducacional envolvendo o paciente, pais, familiares e escola. Informações sobre os sintomas do transtorno, características, evolução, riscos e sobre a importância da manutenção do tratamento serão muito importantes para o sucesso na intervenção terapêutica. Uma associação brasileira sem fins lucrativos merece todo o destaque pelo belo trabalho psicoeducacional de orientação à familiares e portadores de transtornos afetivos, a ABRATA (Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Portadores de Transtornos Afetivos).

Foto: Juliana Falcão



**Gustavo Teixeira é Médico Psiquiatra Infantil, Professor Visitante do Department of Special Education – Bridgewater State University e Mestre em Educação – Framingham State University**

**Contato:**

**[www.comportamentoinfantil.com](http://www.comportamentoinfantil.com)**

# *Deixar brincar ou cair?*

## REFLEXÕES SOBRE O PENSAR E O AGIR DE MÃES E PAIS EM ESPAÇOS AO AR LIVRE

Por Patrícia Maria Schubert Peres e Ariane Kuhnen



Foto: Freeimages.com

**O**bservando crianças em um parque ecológico, notamos que elas sentem-se muito a vontade naquele lugar. Podemos ver uma que corre do balanço para a árvore. Outra que corre da árvore para o gramado, onde se junta a um amigo jogando bola. Passados alguns minutos, deixa o amigo e senta na areia do parquinho, onde brinca de fazer comidinha. Enquanto a criança explora o espaço de diversas maneiras, a mãe assiste e faz pequenas interferências, como alertar para algo perigoso ou interessante que tivesse passado despercebido para ela. Essa imagem nos despertou para a questão que dividimos aqui com você, caro leitor: **Será que nós, mães e pais, e aqui eu penso também nos professores, babás, vovôs, vovós, titios e titias, estamos conscientes sobre a nossa maneira de agir em relação ao comportamento dos nossos filhos em espaços ao ar livre?**

Antes de expor as nossas reflexões sobre as atitudes de mães e pais nos espaços ao ar livre, é importante lembrar que a maneira como as crianças se relacionam com estes espaços, subindo nas coisas, correndo, pulando e explorando todas as possibilidades do meio, pode ser explicada como reflexo da nossa relação ancestral com a natureza, estabelecida desde o surgimento do primeiro homínido, há 1,6 milhão de anos atrás. Os comportamentos dos ancestrais humanos no ambiente de savana exigiam grande vigor físico para a busca de alimento e proteção. Esta caracte-



ística está muito latente na necessidade de movimentar-se das crianças, relacionada à promoção do desenvolvimento infantil, envolvendo o corpo e o cérebro. O movimento é executado pelos animais como um mecanismo de busca de alimento. O mesmo não ocorre com as plantas, que não precisam se movimentar, pois produzem seu próprio alimento através da fotossíntese. Essencial para o desenvolvimento físico dos seres humanos, o movimento do corpo é também necessário para o desenvolvimento cerebral. Isso ocorre porque o movimento proporciona uma exploração sensorial do ambiente do qual o cérebro depende para ser estimulado e formar mais conexões neuronais. Sendo assim, crianças que se movimentam mais e podem explorar o ambiente livremente estão fortalecendo tanto o corpo quanto o cérebro. Os espaços ao ar livre são lugares onde as crianças podem satisfazer essa necessidade de estimulação sensório-motora e desenvolvimento cerebral. Neles, elas encontram o espaço para realizar atividades motoras que em casa, por exemplo, poderiam ser mais restritas de serem realizadas. Embora os adventos tecnológicos tenham criado novos interesses de atividades às crianças e a urbanização tenha tornado os espaços menores e inseguros, os ambientes ao ar livre são propícios para a exploração e a curiosidade.

Os comportamentos que pais e mães apresentam em resposta às atividades dos filhos em espaços abertos são regidos pelo que acreditam que possa ser a melhor forma de criar os filhos. Por exemplo, ao ver o seu filho subindo em uma árvore, você pode pensar que esta é uma forma dele se exercitar e enfrentar um desafio, mas também pode achar este tipo de atividade arriscado e que, por isso, você deve protegê-lo. Ou ainda, você pode pensar nos riscos envolvidos, mas lembrar que machucar-se um pouquinho faz parte do aprendizado. Esse jeito de pensar é desencadeado pelos conhecimentos que pais têm sobre desenvolvimento infantil, crenças a respeito da melhor maneira de cuidar dos filhos ou concepções do que é ser um bom pai ou uma boa mãe. O que resulta desse jeito de pensar são comportamentos responsi-

vos e que fazem parte de um conjunto de práticas de cuidado que visa dar alimentação, proteção, conforto e segurança para seus filhos.

Os comportamentos responsivos tornam-se evidentes em situações nas quais os pais percebem riscos à criança. Muitos estudos vêm mostrando que a falta de segurança percebida pelos pais constitui a primeira razão para eles não permitirem que seus filhos se locomovam ou brinquem em espaços abertos. Essa segurança pode estar relacionada à limpeza, manutenção do lugar e a presença de estranhos. Mesmo que os pais percebam que o espaço oferece segurança e conforto para seu filho, espaços abertos como parques naturais ou urbanos podem se apresentar como ameaçadores em alguns aspectos pela sua amplitude e elementos novos que são descobertos pelas crianças: uma poça de água que surge, um tronco de árvore caído e sementes novas que aparecem no chão. O movimento e exploração das crianças nesses lugares fazem com que elas descubram rapidamente essas surpresas e experimentem o lugar com o seu corpo. Um estudo publicado em 2010 pela pesquisadora Helen Little, do Instituto da Primeira Infância da Macquarie University, na Austrália, teve como objetivo compreender a relação do comportamento responsivo de pais em um parquinho com as suas crenças sobre os benefícios que atividades de risco realizadas nesses espaços trazem para os seus filhos, cujas idades variavam de 4 a 5 anos. Com um universo de 38 famílias, o estudo mostrou que os pais quando entrevistados sobre os benefícios das brincadeiras no parquinho, a maioria respondeu acreditar que os comportamentos de risco naquele espaço trazem aprendizado às crianças, pois permitem que elas desenvolvam habilidades motoras, ganhem confiança e aprendam a evitar situações de perigo. Os pais também reconheceram que as crianças se machucam nesse tipo de espaço e atribuem isso à falta de experiência, impulsividade, personalidade das crianças e necessidade de acompanharem os colegas.

Se os pais percebem os benefícios que a interação de espaços de lazer como parquinhos pode trazer aos seus filhos,



*Quando interferimos na relação da criança com o espaço, podemos nos perguntar o quanto estamos aproveitando do potencial de experiências e de aprendizados que os espaços ao ar livre podem oferecer às nossas crianças.*





Foto: Freemag.com

o que eles poderiam perceber em relação aos espaços ao ar livre em função das potencialidades desse ambiente? Estudos nas áreas da psicologia, da educação e do esporte apontam que as crianças se beneficiam do uso de espaços ao ar livre quando encontram neles oportunidades para socializar-se, exercitar o corpo, brincar de faz de conta e relaxar. Estes benefícios ganham extrema importância em uma sociedade onde a obesidade, a hiperatividade e a deficiência de vitamina D são condições relacionadas à falta de atividades ao ar livre. Mesmo que os pais não estejam conscientes dos benefícios que os espaços ao ar livre podem oferecer às crianças, os seus comportamentos responsivos nesses espaços influenciam a forma como as crianças os utilizam e se aproveitam desse uso.

Quando interferimos na relação da criança com o espaço, podemos nos perguntar o quanto estamos aproveitando do potencial de experiências e de aprendizados que os espaços ao ar livre podem oferecer às nossas crianças. O quanto estamos sendo permissivos demais,

## RESPONSIVIDADE E A RELAÇÃO DE APEGO: uma questão de sobrevivência e convivência

À medida que a criança cresce e começa a caminhar, a sua área de exploração também aumenta. Neste momento, pais e mães sentem a necessidade de escolher os objetos e lugares que podem (ou não) ser explorados pela criança. Como acontece em outras espécies de mamíferos, aves e até mesmo peixes, os pais percebem que os espaços podem oferecer tanto oportunidades de exploração como perigo para os seus filhotes. O comportamento de responsividade dos pais faz parte deste mecanismo adaptativo de proteção dos filhos em situações de perigo e de incentivo às atividades percebidas como saudáveis e desafiadoras e nas quais as crianças possam aprender a se cuidarem e buscarem novas experiências.

A responsividade deliberada nas práticas de cuidado contribui para o fortalecimento da relação de apego entre pais e filhos. O apego é definido como uma necessidade dos seres humanos de aproximar-se de uma figura de proteção e alimento, sendo, portanto, uma condição adaptativa. O apego tem sido bem estudado nas relações entre mãe e bebê, nas quais é possível observar claramente a responsividade das mães quando pegam o bebê no colo para consolá-lo de um choro, por exemplo. O atendimento dos pais às demandas dos filhos faz parte de um conjunto de práticas parentais que fortalece a relação de apego pais e filhos.

O estudo do apego foi proposto como uma teoria por John Bowlby no final da década de 1960. Segundo ele, o apego pode ser compreendido por dois tipos de comportamentos que se comple-

mentam: comportamentos de proximidade, que garantem a proteção da criança (por exemplo, pegar o filho no colo quando ele chora) e comportamentos de exploração, que estimulam a criança a conhecer um ambiente e adaptar-se a situações novas. Ao oferecer proteção e se dispor a apresentar o mundo para as crianças, os pais produzem nos pequenos o sentimento de segurança.

Na busca de compreender a relação de apego com o sentimento de segurança, os estudos que Bowlby e pesquisadores posteriores vêm desenvolvendo revelam a importância dos papéis exercidos pelos pais e mães no desenvolvimento do sentimento de segurança. Esta influência fica evidente nos estudos clássicos da psicologia entre mães e bebês, que revelam que as mães fornecem segurança aos seus filhos nas práticas de cuidado que envolvem alimentação, higiene e proteção. Embora os homens estejam cada vez mais presentes nestas práticas de cuidado, estudos têm mostrado que eles fortalecem o sentimento de segurança nas crianças através de brincadeiras corpóreas, como as de luta, de correr e pegar. Nessas brincadeiras, os papais estimulam a exploração ao mesmo tempo em que determinam limites que garantem a segurança da criança. Isso desenvolve na criança sentimentos de segurança e autoconfiança para a busca de novos desafios. Estes sentimentos originados das relações com os cuidadores, sejam papais, mães ou outros, atrelados ao surgimento de novas habilidades físicas, cognitivas e sociais, aumentam a capacidade de exploração e uso do ambiente físico pelas crianças.



ou restritivos demais, de modo que a criança aproveite, ou não, as potencialidades desses lugares com segurança. Se você quiser se perceber nos seus comportamentos responsivos (no quadro 1 você pode ler mais sobre a relação de comportamentos responsivos e a relação de apego entre pais e filhos) em relação ao que o seu filho faz nos espaços ao ar livre, experimente brincar de observar a si próprio de acordo com os tipos de comportamentos descritos a seguir e que foram identificados no estudo descrito anteriormente.

### TIPOS DE COMPORTAMENTO:

**Supervisão:** quando o cuidador monitora a criança à distância. Exemplo: pais sentados no banco da praça conversando com alguém esticam o pescoço de vez em quando para dar uma espiadela na criança e ver o que ela está fazendo nos arredores.

**Interação positiva:** quando o cuidador incentiva, elogia e mostra como se faz algo. Exemplo: pais oferecem ajuda à criança para subir na barra de macaco, elogiam quando o filho (a) consegue dar a primeira pedalada na bicicleta, o encorajam a entrar no mar, o ensinam a descer da árvore.

**Interação negativa:** quando o cuidador interrompe um comportamento, alerta para o perigo e/ou sugere outra brincadeira considerada mais segura. Exemplo: pais não permitem que a criança corra e alertam do perigo de fazê-lo ou sugerem que a criança brinque no balanço, pois consideram mais seguro do que subir na barra de macaco, por exemplo.

Não existe um comportamento ideal dos pais e mães nos espaços ao ar livre. As reações de cada um são influenciadas pelo que acreditam que seja bom para seus filhos, sem que traga riscos à saúde física e mental. Alguns pais são mais tolerantes e permitem que seus filhos se arrisquem nas brincadeiras por acreditarem que isso possa torná-los mais autônomos. Outros podem ser mais cautelosos e preferirem que suas crianças brinquem de forma mais segura por acreditarem que devem protegê-las de situações perigosas. Há, também, os que oscilam entre os dois comportamentos, dependendo do que percebem sobre o que o filho é capaz de fazer com determinada idade, do que é culturalmente aceitável ou das oportunidades de atividades de exploração e risco que um lugar pode oferecer à criança. Cada pai e mãe é capaz de perceber uma gama de possibilidades para aprendizados e riscos em cada situação que a criança se coloca e agir a partir dessa percepção. Mesmo que não estejamos inteiramente conscientes dos pensamentos que movem as nossas ações, especialmente nos espaços ao ar livre, temos em mente que estes espaços oferecem oportunidades para as nossas crianças desafiarem-se e aprenderem sobre elas mesmas e o mundo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Heerwagen, J. H. & Orians, G. H. (2002). The ecological world of children. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Orgs.), *Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 29-63). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Little, H. (2010). Relationship between parent's beliefs and their responses to children's risk-taking behavior during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Paquete, D. & Dumont, C. (2012). Is father-child rough-and-tumble play associate with attachment or activation relationship? *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: exploring parental concerns about children safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parent's perceptions of influences on children's active free play. *Health and Place*, 12, 383-393.

Foto: Acervo Pessoal



Patrícia Maria Schubert Peres é bióloga e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, onde também participa como pesquisadora do Laboratório de Psicologia Ambiental (LAPAM). Nas suas pesquisas tem se dedicado a compreender o papel de mediação dos pais nas relações que a criança estabelece com a natureza. É uma das fundadoras do Projeto *Natureza com Ciência: Educação para Criatividade e Sustentabilidade* ([www.naturezacomciencia.com.br](http://www.naturezacomciencia.com.br)) que promove vivências e materiais de suporte para educadores sobre o uso de espaços não formais de educação para promoção de educação científica na infância de maneira criativa, motivadora e sustentável.

E-mail: [naturezacomciencia@gmail.com](mailto:naturezacomciencia@gmail.com)

Foto: Acervo Pessoal



Ariane Kuhnen é professora do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina, onde também coordena o Laboratório de Psicologia Ambiental (LAPAM). Suas pesquisas buscam compreender aspectos dos espaços naturais que contribuem para o desenvolvimento e qualidade de vida humana. Participa na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, mais precisamente, no grupo de trabalho de Psicologia Ambiental. Tem participação nas publicações *Temas em Psicologia Ambiental* (Editora Vozes), *Interações Pessoa-Ambiente* e *Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente* (Casa do Psicólogo), e é autora de *Lagoa da Conceição: Meio Ambiente e Modos de Vida em Transformação* (Cidade Futura) e *Reciclando o Cotidiano: Representações Sociais do Lixo* (Letras Contemporâneas).

E-mail: [ariane.kuhnen@ufsc.br](mailto:ariane.kuhnen@ufsc.br)

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA *e a sua articulação com a educação básica*

Por Silene Brandão Figueiredo

A Universidade desenvolve diversas funções e, dentre elas, a extensão. As ações de extensão estão amparadas no Plano Nacional de Extensão, publicado em novembro de 1999. O plano estabelece que a extensão universitária deve viabilizar a ação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é tida como instrumento articulador do ensino e da pesquisa. A LDB (Lei nº 9.394/96) no seu art. 43 – VII – orienta que as Instituições de Ensino Superior devem promover a extensão, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural

e da pesquisa científica.

Os estudos de Rocha (2008) apontam que a extensão universitária no Brasil não é algo novo, pois tem uma história muito longa associada à origem das universidades europeias. Nogueira (2005) informa que o entendimento e concepções sobre extensão apareceram no início do século XX. No entanto, foi em 1970 que surgiu através do Ministério da Educação – MEC a primeira política de extensão universitária no Brasil, com o chamado Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Nesse momento histórico, tiveram como concepções



Foto: Pixabay.com



de extensão, ações paternalistas e assistencialistas advindas de programas voltados para as camadas populares.

As atuais discussões a respeito da extensão universitária giram em torno do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX). Dessa forma, a partir do documento "Política Nacional de Extensão Universitária", as universidades passam a desenvolver suas ações, fundamentadas nas seguintes diretrizes: 1) Impacto e transformação social – apresenta um caráter político em que a universidade estabelece uma relação com outros setores da sociedade, no sentido de atender as necessidades da população com vistas a mudanças. 2) Interdisciplinaridade – parte de ações que envolvem as diversas áreas do conhecimento com consistência teórica em que estrutura o trabalho das pessoas em geral. 3) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – tida como processo acadêmico relacionado a formação dos discentes. 4) Interação dialógica – diz respeito a troca de saberes entre a universidade e setores sociais marcada pelo diálogo em função da produção de conhecimento.

A partir de tais diretrizes voltadas para as Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira é que se formaliza o conceito de extensão universitária como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Daí as ações de extensão são definidas como:

**Programa** – conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos e prestações de serviços), preferencialmente, integrados a atividades de pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.

**Projeto** – ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, a curto e médio prazo.

**Curso** – conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter e/ou prático, presenciais ou à distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática com carga horária definida e processo de avaliação formal.

Estas ações são consideradas como modalidades de extensão. Porém, este texto tratará apenas sobre a modalidade projeto, mais especificamente, os projetos voltados para a seleção de monitorias dos cursos de graduação, levando em conta a realidade de um determinado *campus* universitário. Tais projetos de extensão têm como objetivo promover um trabalho que venha contribuir para com a formação dos discentes das diversas áreas do conhecimento. No geral, estes projetos não têm apoio financeiro e não visam captação de recursos.

A extensão vem demonstrar o papel da universidade para além do ensino, articulando com outros setores da sociedade, a exemplo do meio educacional. Os projetos a que se referem este artigo apresentam uma concepção de cunho pedagógico centrada no processo de ensino e aprendizagem, voltados para a educação básica.

É observado na universidade que, para a elaboração dos pro-

jetos, não existe um modelo ou normas específicas, de modo que os mesmos são elaborados de acordo com o entendimento de cada docente. Gonçalves (2008), também ressalta que um projeto de extensão se caracteriza pelas suas especificidades e o seu formato surge de acordo com as necessidades e interesses de cada executor e objetivos pretendidos.

Geralmente, os projetos aqui vivenciados apresentam propostas de oficinas para estudantes do Ensino Fundamental e Médio e /ou professores da educação básica em articulação com a dinâmica da Universidade. Ou ainda, a Universidade em alguns momentos oferece seus espaços, a exemplo de laboratórios (informática, biologia, didáticos/ pedagógicos, etc.), para que esses estudantes possam realizar diversos experimentos, ligados a área de conhecimento dos projetos.

Outra prática bastante interessante de extensão dentro dessa realidade refere-se aos projetos que são desenvolvidos para o espaço das escolas: hortalças, plantio de mudas e adubos, a partir do ensino de compostagem de resíduos sólidos oriundos da cantina universitária. Encontra-se também projetos com formatos de cursos com pouca carga-horária destinados a professores e Secretarias de Educação. Ainda conforme a LDB (Lei nº 9.394/96, Art. 63), é responsabilidade dos institutos superiores de educação a oferta de oportunidades de formação continuada aos professores em serviços nos níveis de ensino da Educação Básica.

Enfim, são projetos de extensão, que de certa forma auxiliam estudantes e professores da educação básica, a compreenderem o papel da extensão no contexto universitário, bem como esclarecer que a extensão é uma prática tão necessária quanto a pesquisa e o ensino para o desenvolvimento de uma sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. 1996.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Projetos de Extensão Universitária. São Paulo: Avercamp, 2008.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.
- ROCHA, José Cláudio. A reinvenção solidária e participativa da universidade: estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Salvador: EDUNEB, 2008.

Foto: Acervo Pessoal



Silene Brandão Figueiredo é Pedagoga, tem Mestrado em Educação (UFS), Especialização em Psicopedagogia e Gestão de Pessoas. Atualmente atua no Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus VIII.  
E-mail: sibrafi@bol.com.br

# Agenda

## EVENTOS

### **VIII CONGRESSO PAULISTA DA ABENEPI – Associação Brasileira de Neurologia, Psiquiatria Infantil e Profissões Afins**

Tema: Transtornos do desenvolvimento: da identificação precoce às estratégias de intervenção

Data: 09 a 11 de Outubro de 2014

Local: Hotel Vitória – Campinas – SP

Informações e inscrições: [www.abenepipaulista.com.br/congresso2014](http://www.abenepipaulista.com.br/congresso2014)

[sao.paulo@abenepi.org.br](mailto:sao.paulo@abenepi.org.br)

### **XVIII ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA DO CEARÁ**

Promoção: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção Ceará

Tema: Psicopedagogia: da formação à prática

Data: 17 e 18 de Outubro de 2014

Local: Auditório da UNICHRISTUS – Centro Universitário – Campus Parque Ecológico – Rua Adolfo Gurgel, 133, Cocó – Fortaleza – CE

Informações: [www.psicopceara.com.br](http://www.psicopceara.com.br)

[abppce@psicopceara.com.br](mailto:abppce@psicopceara.com.br)

[www.facebook.com/abppce](http://www.facebook.com/abppce)

Tel. (85) 8543.4332 e (85) 9667.2002

### **III SIMPÓSIO COMPORTAMENTOINFANTIL.COM – INCLUSÃO, INTERDISCIPLINARIEDADE E PSICOEDUCAÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL NAS ESCOLAS**

Data: 25 de Outubro de 2014

Local: Colégio CEC – Centro de Educação e Cultura – Av. Ayrton Senna, 2541 – Barra da Tijuca – Rio de Janeiro – RJ

E-mail: [comportamentoinfantil@hotmail.com](mailto:comportamentoinfantil@hotmail.com)

(21) 2710-6729 (21) 98232-2785

[www.comportamentoinfantil.com](http://www.comportamentoinfantil.com)

## CURSOS

### **INSTITUTO APAE DE SÃO PAULO**

Local: Instituto APAE DE SÃO PAULO – Rua Loefgren, 2109 – Vila Clementino – São Paulo – SP

Recursos para Comunicação Alternativa

Nova turma: 11 e 25/10 de 2014, sábados, das 8h às 17h.

Objetivo: capacitar profissionais para a utilização de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) para favorecer a comunicação e o aprendizado de pessoas com Deficiência Intelectual.

### **Ateliê Pedagógico – Técnicas de Artes Plásticas para Pessoas com Deficiência Intelectual**

Nova turma: 1 e 8 de novembro de 2014 – Sábados, das 8h às 12h (1 hora de intervalo).

Carga horária: 8 horas

Objetivo: proporcionar aos participantes o conhecimento e a prática das técnicas e materiais convencionais e alternativos de artes plásticas, para pessoas com Deficiência Intelectual.

### **Seminário A Expressão Artística no Universo da Deficiência**

Data: 17 de outubro de 2014

Objetivo do evento: refletir sobre o espaço comum entre a arte e a deficiência, criar ferramentas para estimular criatividade, auxiliar na parte motora de pessoas com e sem Deficiência através de oficinas que retratam a diversidade cultural. Participantes: professores, produtores e demais profissionais que trabalham com deficiências nas diversas linguagens artísticas.

INFORMAÇÕES:

[instituto@apaesp.org.br](mailto:instituto@apaesp.org.br)

(11) 5080-7007 / 5080-7186

[www.apaesp.org.br](http://www.apaesp.org.br)

# ESCOLA DE PALESTRANTES

Espírito Santo

SEJA UM PALESTRANTE DE SUCESSO

**28 e 29 de novembro de 2014**

Sexta e Sábado - Local: SESC de Guarapari - ES



Marlo Jorge Chagal - RJ



Luciana Moura - ES



Jair Passos - PR



Vicente Falcão - ES

Realização:



Apoio:



Organização:



Espírito Santo

Tel.: (27) 3183-6500 • 99901-0145  
e-mail: atendimento@maxima.art.br  
ID: 125\*17659

Rio de Janeiro

Tel.: (22) 2673-9355 • (21) 7881-7450  
e-mail: rio@maxima.art.br  
ID: 652\*17103

[www.maxima.art.br](http://www.maxima.art.br)





# SOMOS A **INSTITUIÇÃO** **DE ENSINO PIONEIRA EM** **NEUROPSICOPEDAGOGIA**



Mais de **90% dos alunos especialistas** em NEUROPSICOPEDAGOGIA presencial, no Brasil, são **CENSUPEG**. Nosso curso é reconhecido pela **SBNPp**.  
(Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia).



## **Mais de 200 Turmas em todo o Brasil**

A qualidade dos Cursos de pós-graduação em **NEUROPSICOPEDAGOGIA** do **CENSUPEG** é atestada e reconhecida por mais de 4000 alunos.

## **Reconhecimento em todo o Brasil**

Nossa instituição atende a normatização **SERES/MEC** para o cadastramento dos cursos de **Pós-Graduação Lato Sensu (especialização)**. De acordo com a **Resolução N° 02 de Fevereiro de 2014**.

 [www.CENSUPEG.com.br](http://www.CENSUPEG.com.br)  
 [/CENSUPEGposgraduação](https://www.facebook.com/CENSUPEGposgraduação)

[censupeg@CENSUPEG.com.br](mailto:censupeg@CENSUPEG.com.br)   
0800 600 6808 

É sua hora de **escolher**. Invista em seu **futuro**.



GRUPO **CENSUPEG**



Faculdade São Fidélis, MEC, portaria N° 344 de 07/04/2011.

[www.CENSUPEG.com.br](http://www.CENSUPEG.com.br)