

Maria do Carmo Amaral Brito

Adaptação Escolar de Educação Infantil à 8ª Série

Universidade Fernando Pessoa
Porto 2011

Maria do Carmo Amaral Brito

Adaptação Escolar de Educação Infantil à 8ª Série

Universidade Fernando Pessoa
Porto 2011

RESUMO

MARIA DO CARMO AMARAL BRITO: Adaptação Escolar de Educação Infantil à 8ª
Série

(Sob a orientação do Doutor, Ph. D. Joaquim Ramalho)

Este trabalho apresenta os factores motivacionais da adaptação escolar.

Para compor o horizonte deste trabalho, analisaremos o cenário da adaptação das crianças, nas escolas, e discutiremos algumas acções pedagógicas necessárias para a superação deste problema, que historicamente afecta a educação brasileira. A adaptação escolar constitui um dos desafios mais críticos com os quais se defrontam as instituições de educação básica, pública e particular. Ela abrange diversas formas e mecanismos de expressão, refletindo um grande grupo de causas de diversas naturezas.

Um dos maiores desafios sociais que a Educação do século XXI possui é a integração e a sociabilização das crianças com problemas de aprendizagem. Assim, também é necessário colocar-se esta tarefa aos pais e professores que enfrentem dificuldades com alguma criança. As habilidades afectadas com maior frequência são: leitura, escrita, processamento auditivo e de fala, e raciocínio em matemática. Portanto, os profissionais da educação devem estar preparados academicamente, e também ser contemplados com programas de educação especializados no desenvolvimento de habilidades adaptativas, assim como existir uma completa coordenação entre profissionais, família e instituições a fim de que possam ser proporcionados todos os recursos necessários a uma inserção social adequada da criança. Estes são os caminhos obrigatórios para se conquistar uma melhoria nos níveis de qualidade de vida das crianças, das famílias, e da sociedade.

A pesquisa divide-se em dois momentos, a bibliográfica e a investigação: o trabalho bibliográfico teve por fundamento análises de literatura sobre o tema “Adaptação Escolar”. Buscaram-se subsídios que levantassem questões sobre a adaptação nas escolas, ao longo dos anos, pois o assunto tem sido objecto de estudos ligados à área educacional. Fizeram-se estudos e trabalhos sobre grandes pesquisadores da educação, onde FREIRE, IÇAMI TIBA, PIAGET, WALLON e LA TAILLE foram alguns dos autores pesquisados. A internet foi outra importante fonte, assim como o Regimento Escolar, que nos forneceu uma ajuda indispensável.

No ponto central deste trabalho analisaremos como os empecilhos supostamente interferem na adaptação escolar, e versões que educadores, pais e estudiosos fazem sobre as causas e consequências desta problemática. Por fim, apresentaremos a conclusão a que chegamos através desta pesquisa.

ABSTRACT

MARIA DO CARMO AMARAL BRITO: School adaptation of Childlike Education to
8th Series

(Under the direction of the Doctor, Ph.D. Joaquim Ramalho)

This work presents the motivational factors of the pertaining to school adaptation.

To compose the horizon of this work, we will analyze the scene of the adaptation in the schools and we will argue some necessary pedagogical actions to overcome this problem, that historically it has been affecting brazilian education. School adaptation constitutes one of the most critical challenges with the which ones confront the institutions of basic, public and private education. It embraces several forms of mechanisms and expressions, and reflects a great numbers of causes of diverse natures.

One of the biggest social challenges that there is in the education of the century XXI is the integration and the socialization of the children in learning problem. At this way, for parents and teachers who face this problem with some child is also placed this difficult task. The affected abilities with bigger frequency are: reading, writing, listening and speaking process, reasoning in mathematics. Therefore the professionals of education must be prepared with specialized programs of education, development of adaptable abilities and the coordination between professionals, family and institutions to provide the necessary resources for an adjusted social insertion is the way to an improvement in the levels of life quality.

There were two moments in this resource, the bibliographical and the inquiry: the bibliographical work is based in research through literature about the theme “School adaptation”. Subsidies had searched that raised questions on the adaptation in the schools throughout the years; this has been analyzing object and the studious reflection linked to educational area. Studies and works were done about great researchers of education and counted with the indispensable aid of Pertaining to school Regiment. FREIRE, IÇAMI TIBA, PIAGET, WALLON and LA TAILLE are some authors of the searched workmanship. The Internet was another important source.

In the central point of this work we will analyze: the impediments that we assume to intervene on the school adaptation and versions that studious educators, parents make about the causes and consequences of this problematic one. Finally, we will present the conclusion in which we arrive through this research.

RÉSUMÉ

MARIA DO CARMO AMARAL BRITO: Adaptation de la School of Education de la
petite enfance 8 e année

(Sous la direction du Dr Ph. D. Joaquim Ramalho)

Cet article présente les facteurs de motivation de l'adaptation scolaire.

Pour composer la ligne d'horizon de ce travail, nous analysons le scénario de l'adaptation dans les écoles et discuter de certaines actions pédagogiques nécessaires pour surmonter ce problème, qui ont historiquement affecté l'éducation au Brésil. L'adaptation à l'école est l'un des défis les plus cruciaux auxquels ils sont confrontés avec laquelle les institutions de l'éducation de base, publiques et privées. Il vient dans différentes formes et les mécanismes d'expression, ce qui reflète un grand groupe de causes de toutes sortes.

Un des plus grands défis sociaux qui possède siècle écoles est l'intégration et la socialisation des enfants ayant des problèmes d'apprentissage. Ainsi, il est également affiché cette tâche difficile pour les parents et les enseignants qui font face à cette difficulté avec un enfant. Les compétences les plus souvent touchées sont les suivantes: lecture, l'écriture, le traitement auditif, langage, le raisonnement en mathématiques. C'est pourquoi les professionnels de l'éducation doit être préparé avec des programmes d'éducation spécialisée, le développement des capacités d'adaptation et de coordination entre les professionnels, les familles et les institutions à fournir les ressources nécessaires pour une bonne intégration sociale. Ce sont la voie à une amélioration des niveaux de qualité de vie.

L'enquête avait deux pièces, une bibliographie et de la recherche: la Fondation pour travailler avec des recherches bibliographiques effectuées par le biais de la littérature sur le thème "Intégration scolaire." Nous avons cherché des subventions qui soulèvent des questions au sujet de l'adaptation dans les écoles au cours des années, parce que cela a été l'objet de l'analyse et la réflexion des chercheurs liés au secteur éducatif. Ont été faites sur des études de grande et de chercheurs en éducation, où FREIRE, ICAM TIBA, Piaget, et LA TAILLE WALLON ont été quelques-uns des auteurs des œuvres étudiées. L'Internet a été une autre source importante, et le règlement de l'école qui nous a fourni une aide indispensable.

À mi-parcours de cette étude permettra d'analyser: les obstacles que nous la prétention de s'immiscer dans l'adaptation scolaire et les versions que les éducateurs, les parents et les élèves à faire sur les causes et les conséquences de ce problème. Enfin, nous présentons la conclusion de cette recherche.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de forma especial e grandiosa, por conduzir-me em todos os momentos da vida, orientar-me nas minhas acções e dar-me força para que eu conquiste meus objectivos. Louvo-te e agradeço!

“Deus não nos deu um espírito de timidez, mas de fortaleza, amor, humildade e sobriedade.”

À minha família, pela participação contínua no meu crescimento pessoal, profissional e por suportar a minha ausência em certos momentos.

Ao Doutor, Ph. D. Joaquim Ramalho, meu orientador dos trabalhos, pela forma sábia, amiga, tranquila como me conduziu. Obrigada!

À amiga particular Maria Eliene Silva Melo, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, pela incansável ajuda na condução deste trabalho.

Aos amigos de trabalho no Educandário Christus, na Christus Faculdade do Piauí e 3ª Gerência de Educação do Estado do Piauí, por acreditarem no meu trabalho.

In memoriam:

Ao meu filho: Gernayron Francisco Amaral Brito

Ao meu pai: José Gomes do Amaral

À minha mãe: Maria das Dores Alves Amaral

Dedico a todos vocês a minha vitória.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
 PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
 CAPÍTULO I – Vultos históricos da educação Pré-escolar	 19
 CAPÍTULO II – Adaptação Escolar - Uma “missão árdua” para os educadores....	 39
2.1 As causas de conductas na Educação Infantil	41
2.2 Reações comportamentais	45
2.3 Pesquisa realizada com alunos de 5ª série	46
 CAPÍTULO III – O que os pais esperam das Instituições de Ensino	 49
 CAPÍTULO IV – As expectativas para a aprendizagem	 57
4.1 Atenção: seus alunos estão levando um choque	64
 CAPÍTULO V – Brincando com cuidado e aprendendo com educação	 68
5.1 Os brinquedos e as brincadeiras	72
 CAPÍTULO VI – Influências Ambientais – Algo que interfere na adaptação das crianças	 76
6.1 Conceito de DA	77
6.2 O Ambiente Doméstico	81
6.3 O Ambiente na Escola	84

CAPÍTULO VII – Identificação dos problemas de aprendizagem envolve	
uma avaliação	89
7.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperactividade (TDAH)	103
7.2 Hiperactividade	107
7.3 Impulsividade	108
7.4 Maioridade	109
7.5 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade na Escola	110
 CAPÍTULO VIII – Crescimento Social e Emocional	 113
8.1 Dificuldades de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança	117
8.2 A hierarquia de Maslow	119
 CAPÍTULO IX – Educação Especial no Brasil	 128

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO X – Enunciação do Problema	137
10.1 Enquadramento Teórico do Problema	138
10.2 Formulação do Problema	147
10.3 Objecto de Estudo	148
10.4 Objectivos/Finalidades do Estudo	148
10.5 Questões da Investigação	151
10.6 Delimitação e Limitações do Estudo	152
10.7 Importância do Estudo	152
10.8 Metodologia	154
10.9 Tipo de pesquisa	157
10.10 Procedimentos.....	158
10.10.1 Instituições	160
10.10.2 Amostra	161
10.10.2.1 Definição da amostra	161
10.10.2.2 Critério de selecção	163
10.10.2.3 Caracterização da amostra	164
10.10.2.4 Apresentação dos instrumentos	164

10.10.2.5	Entrevistas	165
CAPÍTULO XI	– Resultados	170
11.1	Resultados	171
11.1.1	Análise de Documentos	171
11.1.2	Categorias de Análise	172
CAPÍTULO XII	– Discussão	178
12.1	Análise dos dados: Análise do Discurso - apresentação da teoria	179
12.2	Resultados da Análise de Documentos	181
12.2.1	Análise e interpretação do Projecto Político Pedagógico (PPP)	181
12.2.2	Análise dos relatórios de adaptação	182
12.3	As Vozes dos actores escolares: História de Vida	186
12.4	Considerações Finais	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		207

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 8.1 – Pirâmide apresentada por Maslow onde os desejos humanos são classificados de acordo com a sua importância	119
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 10.1 – Definição da amostra de alunos da escola pública	163
Tabela 10.2 – Definição da amostra de alunos da escola privada	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ACLD	Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Association of Children with Learning Disabilities)
AD	Análise de Documentos
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EPEI	Educação Pré-Escolar e Itinerante
ITPA	Aptidões Psicolinguísticas de Illinois
LDB	Lei de Directrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
PHDA	Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção
PPP	Projecto Político Pedagógico
Q.I.	Quociente de Inteligência
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperactividade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
©	Copyright
et al.	“et alli”

INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do Tema

A criança é um sujeito histórico-social que se constitui a partir do seu lugar no mundo e a primeira instituição com a qual se encontra é a família. “A criança tem na família um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.” (RCN, 1998, p.21).

O primeiro ambiente que a criança frequenta sem a presença da família é a escola. O surgimento das instituições de Educação Infantil está relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico modernos. Isto é, foi a Modernidade, com o seu discurso científico de justificação da valorização do trabalho e com a subsequente instituição da escola como espaço de formação para o mercado de trabalho, que produziu a idéia de que o processo de educação é um dos fenómenos que deve ser explicado pela ciência. Sendo assim, diversos saberes, sobretudo a Psicologia do Desenvolvimento, constituíram como objecto de estudo as “fases do desenvolvimento cognitivo” e um desses períodos compreende o que hoje denominamos de Educação Infantil.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um marco na vida da criança, e é primordial para o sucesso da continuidade da vida escolar do aluno. Uma vez que existe a adaptação no início da Educação Infantil, deverá haver também adaptação na continuidade dessa trajetória escolar no momento do ingresso no

Ensino Fundamental. É preciso que as instituições de ensino, os professores e as famílias, considerem essas questões desde o início do ano lectivo, com atenção e disponibilidade para lidar com comportamentos e atitudes diferentes da normalidade cotidiana das crianças, que elas possam manifestar.

De acordo com Kramer (2006), embora a Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. São os adultos e as instituições de ensino que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-las: a experiência com a cultura.

Acreditamos que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis. Tanto uma como a outra, têm como foco a aprendizagem, recheada de descobertas e sentimentos, na elaboração de valores e saberes, que contribuem na construção de sujeitos autónomos dentro de uma determinada cultura e recorte histórico, como sujeitos sociais.

É preciso compreender as características das crianças e perceber que são seres integrais, não fragmentados. O ser humano é holístico. Portanto, como fragmentar o ensino? É fundamental repensar as acções que emergem o fazer pedagógico na Educação Infantil frente à integração ao Ensino Fundamental. A busca de caminhos lineares em relação à Educação Infantil deve evitar o descompasso e, conseqüentemente, a intervenção negativa na trajectória escolar dos alunos.

Com a Lei nº 11.274/2006, “o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos, no Brasil, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos”, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda se perguntam se o melhor é a sua permanência na Educação Infantil ou a progressão para o Ensino Fundamental. Nosso ponto de vista é o de que o planeamento e o acompanhamento pelos adultos que actuam nessas áreas devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Isso pressupõe que as crianças devam

ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar); de acordo Kramer (2006) na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, os profissionais devem também ser capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não como alunos.

O planeamento é o eixo que liga um “Ensino” ao outro. É primordial, nesse caso, observar as necessidades das crianças e contemplar o brincar ao aprender e aprender ao brincar. Assim recriando situações, ampliando sua leitura de mundo e construindo significados é que a criança, continuamente, segue a sua trajetória escolar.

É fundamental a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas nem sempre é claro para os professores como esta integração pode e deve ser feita, ainda mais diante das constantes transformações por que passa a organização da Educação Básica. Portanto, é interessante que se busquem alternativas de como fazer essa integração. Dentro das necessidades e das diferentes realidades, é possível realizar visitas a instituições de Ensino Fundamental, realizar entrevistas com professores e alunos, programar um dia de visita a uma turma de primeira série ou reunir os pais dos alunos da Educação Infantil para conhecer a proposta do Ensino Fundamental. Com essas e outras ações é possível preparar a criança, de maneira sólida e positiva, para as mudanças que estarão por vir, o que também é crescimento. Fazer uma pré-adaptação é saudável, pois se constrói, juntamente com a criança e família, uma nova possibilidade de aprendizagem, convívio e construção de um evento significativo na trajetória escolar: o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental.

Parafraseando Foucault (1999), “novos saberes produzem novas formas de subjetividade”, produz-se, assim, na Modernidade, um sujeito-criança. A infância e a escola constituem-se, então, de uma maneira completamente diferente daquela da Idade Média, pois foram organizados espaços destinados a educar exclusivamente crianças, o que antes não existia, e surgiram especialistas que falam da importância da infância.

A escola na Modernidade se constituiu com várias funções; a função social pois a escola compartilha com as famílias a educação das crianças, a função política

porque contribui para a formação do cidadão e a pedagógica pois na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões necessários ao contexto social e cultural, e à própria Modernidade. A escolarização desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do sujeito na sociedade moderna.

Para lidar com as funções do espaço escolar, a Educação apropriou-se dos saberes de uma área de conhecimento sobre a construção do conhecimento, a chamada Psicologia do Desenvolvimento, que tem como objectivo a análise de como é que se formam as funções psicológicas diante do ambiente em que vivemos.

Inicialmente, o grande modelo era a concepção inatista, que parte do pressuposto de que:

Os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e as capacidades básicas de cada ser humano (...) já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.27).

Esta concepção inatista foi contestada por outra, a concepção ambientalista ou comportamentalista, que, embasada no empirismo, sustenta que o homem é efeito dos estímulos ambientais que recebe, desprezando, assim, o estudo de qualquer processo subjectivo, tal como o pensamento. Assim, na visão ambientalista, a ênfase está em propiciar novas aprendizagens, por meio da manipulação dos estímulos que antecedem e sucedem o comportamento, o objetivo é manipular as contingências para a aprendizagem. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 33).

Para romper com as duas abordagens citadas, já que ambas negam a participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, fazemos referência a Jean Piaget, que nos apresentou uma concepção interaccionista expondo que o sujeito interage com o meio no processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem não é um processo durante o qual o sujeito limita-se a receber ou a reagir automaticamente ao que é recebido, mas uma construção complexa, na qual o que é recebido do objeto e o que é contribuição do sujeito estão indissolivelmente ligados. (PIAGET, 1959, p. 187).

O sujeito assim vai se construindo a medida que vão-se realizando novas assimilações e fazendo adaptações, entretanto, o sujeito piagetiano, que existe nele mesmo, contém um *modus operandi* que molda as suas acções diante do ambiente; há deste modo, um privilégio da maturação psicológica, ou seja, do sujeito psicológico, que passa a ser o sujeito da consciência.

A opção por este recorte teórico deve-se ao tema da própria pesquisa, que versa da Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental e que somente se constituiu como objecto de estudo, no Brasil, a partir de meados dos anos 90 em um momento histórico que representava a constituição de um discurso crítico nos diversos sectores da sociedade. Na área de Educação, Piaget permite-nos romper com o discurso funcionalista de adequação do sujeito à sociedade, por meio dos processos educativos formais, pois ele desconecta a construção de conhecimento do sujeito cognitivo e a reporta para os processos histórico-sociais ao apresentar-nos um sujeito social, completamente diferente do sujeito psicológico.

A partir de Vygotsky, numa clara concepção marxista, as determinações histórico-sociais passam a ser constitutivas do processo de construção de conhecimento.

O ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação

da criança com membros mais experientes da cultura. (OLIVEIRA, 1998, p. 43).

Vygotsky enfatiza o meio em que o indivíduo vive como grande contribuinte para sua aprendizagem, segundo sua teoria a fase de adaptação à escola significa a entrada da criança em um mundo diferente em que necessita da ajuda, interferência e proteção do adulto. É necessário que se transmita segurança e confiança à criança, para que, aos poucos, ela conquiste seu espaço e aprenda a conviver com outras pessoas, adultos e crianças.

O processo de adaptação consiste no período em que a criança, gradativamente, se separa dos pais e do ambiente familiar para enfrentar uma situação nova, que é a escola. A criança depara-se com um novo ambiente, composto de adultos e crianças, com os quais nunca interagiu.

As crianças compreendem o mundo em que vivem a partir das interações que vão sendo estabelecidas em seu contexto social. Vygotsky (2003) enfatiza a importância do brincar e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil, representando um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, pois faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas, estabelecendo a capacidade de abstração. Tais brincadeiras iniciam-se, ainda, na vida familiar.

Cabe à família a função de estimular a criança na constituição do processo de aprendizagem. Entretanto, outra instituição tem a mesma função, porém, a partir da divulgação do conhecimento oficial, ou seja, aquele já estabelecido pela ciência. Essa instituição é a Escola.

O papel da escola é o de favorecer a criança, ajudá-la a desenvolver os sistemas psicológicos que determinarão as adaptações adequadas ao novo ambiente, ajudá-la a adquirir mecanismos positivos frente a novas situações e, assim, poder se integrar ao novo grupo e à escola. Esta instituição completa e amplia, em vários

sentidos, a função da família, dando oportunidade, à criança, de caminhar em um mundo mais amplo de pessoas e objectos, em um ambiente mais neutro do ponto de vista emocional, e, em uma situação mais apropriada às suas necessidades, aprendendo a lidar com suas próprias emoções – “o que é facilitado por atividades bem planejadas e estruturadas de acordo com a faixa etária.” (RCN, 1998)

Faz-se importante, neste período, para o binômio família–escola, que os pais ao visitarem tal espaço, sejam esclarecidos sobre o que a criança fará ali, responder a todas as dúvidas e inquietações da criança; não mentir, mostrando o real cenário da realidade; não se incomodar se a criança brinca sozinha enquanto explora o ambiente que, para ela, está sendo descoberto; despedir-se da criança, ao sair, respeitando sempre o horário proposto pela escola. Nesta fase, a criança necessita de carinho, compreensão e atenção, por parte das pessoas que a atenderão na escola e por parte dos pais: é a efectivação da segurança.

A família, entendida como o primeiro contexto de sociabilização, exerce enorme influência sobre a criança, porém, esta influência não exercerá sobre o sujeito uma força determinante de permanência inalterável ao longo de sua vida. A escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente do cotidiano do grupo familiar, tem o relevante papel de oferecer oportunidades de acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e desencadear processos, tanto de desenvolvimento como de comportamento.

Podemos observar que a relação entre os domínios cognitivos e afectivos é bem próxima. O sentimento de ver reconhecidos os esforços e habilidades e o afecto demonstrado pela equipe da escola ajudam as crianças a sentirem-se integradas e seguras na sua capacidade de aprender. O apoio e o acolhimento da criança que chega à escola podem ser vitais para sua permanência na instituição.

Embora as acções da escola se dirijam, na maioria das vezes, ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, as dimensões cognitivas, emocionais e sociais não se separam, na prática escolar. Para o aluno, estes diferentes âmbitos interpenetram-

se, contaminam-se e ajudam-no na construção da sua aprendizagem, preparando-o para a vida.

Porém, para percorrermos este caminho é necessário procedermos a uma análise do conceito de Infância.

A noção de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural, cabendo, assim, ressaltar que, entre o pensamento filosófico e a infância, as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia. (KRAMER e LEITE, 2005, p. 27).

O termo infância é recente, já que antigamente as crianças eram vistas como adultos em miniatura, não havendo tantas especialidades para essa fase do indivíduo. Um percurso pela história pode ajudar-nos a compreender as várias visões da criança e como evoluiu seu atendimento. Na Idade Média, os bebês e crianças não tinham existência social, o que provocava, entre outros factores, uma alta taxa de mortalidade infantil. A criança era logo inserida no mundo dos adultos, sem nenhuma diferenciação ou cuidado específico, tinha que lutar pela sobrevivência e também pelo seu lugar na sociedade. As crianças nobres existiam só como miniatura dos adultos.

Foi no início do século XVI que os educadores renascentistas começaram a considerar a criança como uma criatura especial, com diferentes necessidades, que requeriam uma separação protetora do mundo adulto.

Foi a partir do Iluminismo que a criança passou a ser reconhecida como objecto de estudo da ciência. Teve início, assim, uma preocupação com este ser e sua formação “ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã”. A infância constitui-se como transitória, como um estágio passageiro que precisa ser apressado para se chegar ao crescimento e tornar-se “um ser pensante”, um corpo a ser introduzido no mercado de trabalho.

As mudanças sociais e económicas, causadas pela Revolução Industrial e a entrada de mulheres no sistema produtivo da sociedade moderna, fizeram com que as crianças passassem a ser preparadas para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento tecnológico possibilitou o controle de epidemias e a diminuição da mortalidade infantil.

O desenvolvimento da sociedade capitalista fez surgir a família nuclear composta de mãe, pai e filhos. Com isso a atenção que era dada à criança de maneira difusa e dispersa, passa a ser responsabilidade dos pais. Foi deste modo que a criança nasceu socialmente, como um ser frágil a quem se deveria orientar e educar.

No começo toda iniciativa e atendimento à criança pautaram-se pelo modelo assistencialista (médico, dentário, nutricional). A história das crianças e seus interesses não eram levados em consideração.

Após este breve recorte histórico, trazemos uma definição de Infância a partir de um discurso crítico da sociedade moderna, que busca desenvolver as crianças para integrá-las ao sistema de produção capitalista. Sendo assim, vamos ao encontro de um conceito que nos revela a criança como sujeito histórico-social, com a afirmação de que A construção do sujeito é mediado por sua inserção histórico-cultural. (KRAMER, LEITE, 2005, p.34).

A interacção do adulto com a criança depende do diálogo do adulto com seu passado e com sua infância, pois foi lá que ele se constituiu como sujeito, e começou a construir seu discurso sobre o outro. As histórias de nossa infância, só existem como relatos constituídos nos discursos de outros. Sendo assim, não só a memória é uma prática social como a identidade de cada um de nós é construída nas relações entre sujeitos. (KRAMER e LEITE, 2005). Vale salientar a importância da interacção na produção de conhecimentos e na construção da realidade social.

Esta concepção histórico-social sobre a Infância constituiu-se oficialmente, no Brasil, após os anos 80 com o processo de abertura política e com a constituição de

um discurso mais crítico acerca da sociedade. No Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a criança passou a ser vista como um pequeno cidadão que tem direitos e necessidades e, como cidadã vive e pensa o mundo. Assim sendo, é parte da história, é participante da vida das cidades e tem direito a um espaço educacional, apropriado às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento.

A criança contemporânea compartilha suas experiências com outros, mas também tem “contato televisivo, remoto, virtual, maquínico.” (KRAMER e LEITE, 2005, p. 38). Vivemos um momento de mudança nos objectos culturais que ainda não é acompanhado por todos. A falta de diálogo propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura que é a identificação de ordem virtual.

A criança desde que nasce, interage, escuta sons, sente angústia, medos e alegrias, sente afectos e rejeições, percebe os espaços, reconhece fisionomias e quer conhecer o mundo. Portanto, ouvir as crianças, ouvir suas experiências e interpretá-las é uma forma de re-significar as hierarquias institucionalizadas e os papéis sociais estabelecidos culturalmente.

1.2. O discurso Vygotskiano

O trabalho de Vygotsky inspira a “reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização de pesquisa em educação e em áreas relacionadas à prática pedagógica.” (OLIVEIRA, 1997, p. 102).

O processo de interação social é considerado básico para o desenvolvimento humano. As pessoas têm uma relação dinâmica com o meio social. Tal processo, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.
(http://www.eicos.psychology.ufrj.br/eicosnet/cyber/textos/leil_sign.htm).

O interesse central de Vygotsky foi o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural, a interação na sociedade em um contexto cultural. Segundo WERTSCH apud Rego (1995) Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolve.

Para compreender o contexto e as razões do direcionamento da obra de Vygotsky, suas idéias centrais e contribuições, será útil saber um pouco da sua biografia, do percurso intelectual e das condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolucionária que lhe “forneceram o cenário inicial e as questões principais para as suas teorias.” (REGO, 1995, p. 19).

Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia. A sua família era de origem judaica, o ambiente era desafiador em termos intelectuais e estável no aspecto económico. Até os 15 anos estudou em casa com tutores, frequentava bibliotecas, estudava com amigos, aprendeu diversas línguas o que facilitou seu acesso a materiais de várias procedências. De 1914 a 1917, estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscovo. Tinha grande interesse em compreender o desenvolvimento do ser humano, fez vários cursos na Faculdade de Medicina em Moscovo e em Kharkov.

O ano de 1924 foi marcante na sua carreira, tanto intelectual como profissionalmente. Participou de congressos, fez cursos e palestras, mas dedicou-se mais à psicologia. Foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscovo e, depois fundou o Instituto de Estudos das Deficiências. Desde 1924 até a sua morte, Vygotsky mostrou um ritmo de produção intelectual excepcional. O enfoque principal de seu trabalho foi o estudo dos processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética.

Vygotsky, que fez relevantes reflexões sobre as questões da educação e de seu papel no desenvolvimento humano, no início dos anos 30 dedicou-se mais especialmente ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Hoje, Vygotsky é considerado um dos mais importantes psicólogos do século XX, e mesmo com a divulgação tardia de suas obras, no ocidente “é significativa sua influência na psicologia e na educação, não só no Brasil como em outros países do ocidente.” (REGO, 1995).

“Segundo Vygotsky, as relações sociais são dialógicas e constituem um espaço onde ocorrem trocas comunicativas e negociações.” (LIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1995). Elas possibilitam a construção gradativa de significados e conhecimento sobre o mundo exterior e o próprio “eu”. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; ALMEIDA, 2003; AMORIM et al., 2000).

Para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são construídos nas relações entre os homens. Vygotsky introduz especificamente a questão da cultura quando discute o problema do desenvolvimento da criança, que, segundo ele, consiste em um processo de conversão da ordem biológica para a ordem da cultura. O que faz de uma coisa um fenómeno cultural é a significação, então, o que transforma um ser biológico num ser social é a conversão das significações culturais que definem a sociedade dos homens, em significações pessoais, definidoras da subjectividade e da identidade pessoal de cada indivíduo. A teoria sócio-histórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive e através da mediação da própria sociedade.

A cultura, para Vygotsky, não é pensada como algo pronto, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A

vida social é um processo dinâmico onde cada sujeito é activo e onde acontece a interacção entre o mundo cultural e o mundo objectivo de cada um.

O objectivo de Vygotsky é enfatizar a importância do meio cultural e das relações entre os sujeitos imersos num contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação. O desenvolvimento está relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Portanto, é a interacção social que conduz o desenvolvimento psíquico do bebé. É o adulto quem vai garantir a sua sobrevivência e gradativamente inseri-lo em determinados contextos, significando o mundo para o mesmo. “A interação das crianças com as pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário.” (VYGOTSKY, 1984, p. 101)

A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky. Estudou-a e deu-lhe um lugar destacado em sua teoria. “Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando, portanto, enfocar em seus estudos a relação pensamento linguagem.” (FREITAS, 2003, p. 92).

Foi Vygotsky quem conseguiu abordar essa questão revelando a importância dessa relação no processo de evolução do homem. “Considerou que pensamento e linguagem têm na filogênese e na ontogênese raízes genéticas diferentes, mas sintetizam-se dialeticamente no desenvolvimento.” (FREITAS, 2003, p. 93).

A relação pensamento e palavra passa por transformações que podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir.” (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky, ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a

linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano. (FREITAS, 2003, p. 99).

De acordo com Vygotsky (1987), a relação entre pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Apesar de terem origens diferentes e de se desenvolverem de modo independente, numa certa altura, graças à inserção da criança num grupo cultural, “o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano.” (REGO, 1995, p. 63).

A conquista da linguagem, de acordo com Vygotsky, representa um marco no desenvolvimento do homem. Assim, é ele que nos diz que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1984, p. 31)

Sendo assim, a linguagem além de expressar o pensamento da criança age como organizadora do pensamento. A linguagem cumpre uma dupla função, de modo que de um lado permite a comunicação, organiza e medeia a conducta e de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos factores culturais existentes nas relações sociais.

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas

que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação a outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão e informação acumulada ao longo de muitas gerações. (LURIA, 1987, p. 202).

O desenvolvimento humano é, portanto, fruto de um processo dialógico e histórico que constrói novas formas de conhecimento. As pessoas significam o processo de interação social através da construção de sentidos, individuais, e do uso de significados sócio-históricos. (VYGOTSKY, 1991 *apud* ALMEIDA, 2006, s/p).

Como Vygotsky enfatiza o duo contexto cultural-histórico, a situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento. “A inserção do indivíduo em um determinado ambiente cultural é parte de sua própria constituição enquanto pessoa. A aprendizagem, nesta concepção é o processo fundamental para a construção do ser humano.” (OLIVEIRA, 1997, p. 78).

É fundamental para a educação a idéia de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de promover a aprendizagem das crianças e jovens das sociedades letradas “tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.” (OLIVEIRA, 1997, p. 105).

O tema escolhido para esse trabalho é Adaptação Escolar de Educação Infantil à 8ª Série, por se tratar de um momento importante e delicado que não pode ser apenas considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e da separação da família ou de fazer a criança parar de chorar. A situação de inserção, ingresso, acolhida das crianças na creche é uma capacidade de integrar um conjunto de significados. É um tempo de chegada, de estreitamento de relações, de convite à partilha que envolve as crianças, os profissionais e as famílias, como veremos no próximo capítulo.

O aporte teórico escolhido, que apresenta a idéia de um sujeito histórico-social, rompe com a idéia de adaptação constituída na Modernidade, ou seja, rompe com a idéia de que é o sujeito que deve ser adequado à sociedade, no caso específico à escola. Esta idéia surge do modelo do consenso, aquele que afirma a harmonia social estabelecida pela adaptação dos indivíduos à ordem social, por meio das diversas instituições onde uma delas é a escola. A ruptura dá-se a partir da idéia de que a sociedade não é um todo harmónico, mas que é instaurada a partir de um conflito social, da diferença entre classes e que, portanto, não é o sujeito que deve ser adequado a ela, mas a sociedade que precisa ser transformada. Assim, a perspectiva é que nesta Dissertação, mesmo utilizando o termo “adaptação”, seja construído um caminho para estabelecer os vínculos entre a criança, a família e o espaço escolar partindo do discurso da crítica social.

A segunda parte que, recorde-se, designamos por Estudo Empírico, compreende quatro capítulos e expõe o trabalho empírico, realizado em duas escolas da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental do estado do Piauí.

De uma forma muito breve poderemos relatar que no capítulo X – Enunciação do Problema – contemplaremos os seguintes itens: o Enquadramento Teórico do Problema, a Formulação do Problema, o Objecto de Estudo, o Objectivo/Finalidades do Estudo, as Questões da Investigação, as Delimitações e Limitações do Estudo, a Importância do Estudo, a Metodologia, o Tipo de pesquisa e os Procedimentos, onde destacamos os itens: Instituições, Amostra, Definição da amostra, Critério de selecção, Caracterização da amostra, Apresentação dos instrumentos e finalmente, as Entrevistas.

Já no capítulo XI – Resultados, destacamos os itens: Resultados, Análise de Documentos e Categorias de Análise.

E finalizamos os capítulos com o XII – Discussão, destacando os itens: Análise dos dados: Análise do Discurso - apresentação da teoria, Resultados da Análise de Documentos, Análise e interpretação do Projecto Político Pedagógico (PPP), Análise

dos relatórios de adaptação, As Vozes dos actores escolares: História de Vida e Considerações Finais.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

VULTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Analisaremos neste capítulo as contribuições de alguns educadores que participaram activamente da formação estrutural de princípios, que ainda hoje norteiam a nossa educação.

No Brasil, os primeiros movimentos a favor da pré-escola surgiram por volta da segunda metade do século XX, com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e, sobretudo com Heloisa Marinho. Sabe-se, entretanto, que muitos outros estudiosos, em outros países já se preocupavam com a educação pré-escolar.

Segundo Gilda Rizzo (1983), “as primeiras idéias sobre Educação Infantil data 400 A.c, em Roma, quando Platão defendia uma educação que deveria ser dada no lar com o objetivo de desenvolver a cidadania e o espírito patriótico do educando”, além de prepará-lo para seu futuro ingresso na escola. Assim, nesta época, a idéia de educação pré-escolar referia-se à que deveria ser feita no lar.

Até ao século XVIII, a educação era castradora, punitiva... O temor a Deus devia ser cultivado desde cedo pelos pais e a família, obedecendo às normas determinadas pela igreja que deveria ser a responsável pela primeira doutrinação da criança, e a escola, mais tarde, faria a sua parte. Acreditava-se que a criança já nascia pecadora e somente através de uma educação correctiva, punitiva e disciplinadora poderia salvar-se.

Coube, porém, ao francês Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) a coragem de se contrapor aos dogmas da igreja, como nos afirma Marieta Nicolau (1985), “o mesmo defendeu a idéia de que a educação é ensinar a criança a viver e aprender exercer a liberdade.” Foi ele quem desmistificou a idéia de que a educação vem de fora,

quando ela, ao contrário, é uma expressão livre da criança no seu contacto com a natureza.

Em seu livro – Emílio, Rousseau afirma que se nós, como educadores, quisermos favorecer o afloramento das expressões naturais de nossas crianças, devemos primeiramente, conhecê-las bem, pois, desta forma, conhecendo seus pensamentos e interesses jamais iremos impor-lhes os nossos. Neste conflito de valores e interesses, é claro, vence o mais forte.

Tanto a sociedade quanto o desenvolvimento do homem se modificam; portanto, a educação é fundamental a essa adaptação. E como para Rousseau o indivíduo não deve ser sacrificado aos caprichos da sociedade, a educação assume um papel de destaque. De João Henrique Pestalozzi (1746–1778), continua Marieta Nicolau (1985), “herdamos as primeiras tentativas de fundamentar a educação no desenvolvimento orgânico mais que na transmissão de ideias”. Para ele o desenvolvimento é orgânico, sendo que as crianças se desenvolvem por leis definidas. Os seus poderes são inatos e cabe ao educador oferecer condições para que esta capacidade aflore e se desenvolva.

O mesmo autor via o lar e a casa bem organizada como a melhor instituição educacional. Daí criou a instituição Pestalozzi, onde o mestre e os alunos (meninos e jovens) passavam o dia todo. O seu dia escolar ia das 8:00 às 17:00 horas, cumprindo uma programação intensa e bem planeada constituída de actividades religiosas, culturais, lúdicas e excursões... tudo realizado sob um clima de disciplina (sem coerção e punição), boa vontade recíproca entre professores e alunos.

Friedrich Froebel (1782 – 1852), discípulo de Pestalozzi, que criou o primeiro jardim de infância (1837), formulou alguns conceitos e princípios que mudaram profundamente as teorias educacionais de sua época e que ainda hoje são difundidas como verdades indispensáveis às práticas pedagógicas actuais. Afirmava que o desenvolvimento infantil obedece a quatro importantes fases: a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, e que podemos comparar a criança a uma

sementinha... Sementinha que traz em si toda uma essência da vida (potencial genético), a qual inserida numa terra fértil e recebendo os cuidados necessários tornar-se-á uma árvore frondosa de lindas folhagens e deliciosos frutos.

Para Froebel (1782), “a educação é um processo em que a criança desenvolve a condição humana, autoconsciente, com todos seus poderes funcionando completa e harmoniosamente em relação à natureza e a sociedade”. Ao professor compete acreditar no potencial criador inato à criança, ensiná-la e encorajá-la adequadamente, evitar excesso de protecção ou qualquer outro obstáculo que possa impedir o desenvolvimento dessas potencialidades naturais.

Sua metodologia de trabalho consistia na linguagem oral-afectiva e nas técnicas de brinquedos, actividades lúdicas, construção, recortes, desenhos geométricos, somados pelas “Atividades maternas” (Mother play).

Maria Montessori (1870 – 1952), médica italiana, não teve uma formação pedagógica, mas muito contribuiu para o surgimento de uma nova educação pré-escolar com uma estrutura física que melhor atendesse aos anseios de sua clientela.

O método Montessori é caracterizado basicamente por:

- a) Subordinar o corpo ao controle do espírito para obter o aperfeiçoamento deste, através de longos períodos de silêncio e introspecção (Escola do silêncio);
- b) Considerar as fases do desenvolvimento infantil, suas necessidades, as diferenças individuais, e preocupar-se ainda, com seu processo de adaptação à vida.

Embora tenha criado esse método para atender crianças anormais (educação terapêutica) ele foi muito utilizado na educação de crianças normais com excelente resultado.

Montessori se notabilizou, também, pela criação de muitos materiais adequados às crianças, pela redução de tamanho do mobiliário para se tornar adequado à altura das crianças e pela montagem e organização de uma boa sala de pré-escola, bem como pela criação de casas de crianças, instituições de educação e vida e não apenas lugares de instrução.

EDUCAÇÃO ACTUAL

A educação pré-escolar actual, como já falamos, recebe influência de muitos educadores, alguns dos quais já citados; contudo, destacaremos Froebel, Piaget e Freinet.

Froebel destaca-se por ser o criador dos princípios que fundamentam a filosofia de nossa educação, a qual deve ocorrer de forma “espontânea” e natural para facilitar o desenvolvimento sadio e harmonioso da criança.

Alguns dos princípios de Froebel (2008) que influenciam a educação actual:

- a) Visão de Potencialidade – vê a criança como um ser de potencialidades inatas, aptas a desabrochar caso lhe seja oferecido um ambiente favorável;
- b) Visão de escola como meio ambiente especial – favorável ao desenvolvimento das potencialidades da criança;
- c) Currículo por actividades – selecção das actividades que propiciam o crescimento da criança, respeitando sua fase de desenvolvimento;

- d) Papel do professor como estimulador – que deve assumir a função de jardineiro, cuidar da semente, e o papel de mãe que estimula o filho a dar os primeiros passos, a explorar o mundo a sua volta, mas permanece de braços abertos para ampará-lo quando necessário;
- e) Material concreto – substituição de aulas expositivas por aulas com utilização de materiais concretos;
- f) Actividades lúdicas, brinquedos cantados e histórias – a escola deve oferecer os jogos, brinquedos cantados, as histórias e fantasias como meio de facilitar a aprendizagem e desenvolver a imaginação da criança (primeira vez que o brinquedo entra na escola);
- g) O professor deve aprender a observar as crianças – concepção de que o professor aprende com a criança, sobretudo, se observar suas actividades durante a recreação;
- h) Importância da experiência da criança – concepção de que as crianças são possuidoras de experiências indispensáveis à consolidação da aprendizagem.

VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Vygotsky, a aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento, desde o nascimento da criança, e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 2003, p. 118).

Podemos afirmar que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento e nesse sentido a escola tem um lugar na sociedade, que é o de contribuir para a formação

do futuro cidadão, portanto, é através das acções da escola e do contacto com esse ambiente cultural que o sujeito atinge seu pleno desenvolvimento.

A escola tem como finalidade, segundo Vygotsky, “possibilitar que a criança avance em sua compreensão do mundo, a partir de seus conhecimentos consolidados e tendo como objectivo construções ainda não alcançadas pela criança.” (REGO, 1999, p. 85). A Educação Infantil é tida como um, entre outros possíveis espaços para construir esse tipo de aprendizagem.

A escola de Educação Infantil tem um papel importante que complementa a acção da família, pois oferece um ambiente que possibilita uma convivência social constante, além de oferecer várias possibilidades de aquisição de conhecimento através das experiências que as crianças vivenciam no dia a dia. Experiências que podem provocar transformações e com certeza levam a um desenvolvimento sadio.

Nos últimos anos as instituições de Educação Infantil começaram a ser vistas como parceiras na educação e no cuidado com as crianças. A entrada das crianças nestas instituições passa a ser significada como um ganho, a criança começa a apresentar comportamentos que se encontram presentes nas redes de significação da mãe e da família e, portanto, são valorizados socialmente

A situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento. “A inserção do indivíduo em um determinado ambiente cultural é parte de sua própria constituição enquanto pessoa. A aprendizagem, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano.” (OLIVEIRA, 1997, p. 78).

É fundamental para a educação a idéia de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de “promover a aprendizagem das crianças e jovens das sociedades letradas tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.” (OLIVEIRA, 1997, p. 105).

Vygotsky parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura - portanto, ao meio físico e social- ou seja, aos processos de ensino e aprendizagem.

Para o sócio-interaccionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialecticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem. A aprendizagem só é possível porque o conhecimento passa, necessariamente pela mediação do outro. Esta “outra pessoa” pode ser entendida como sendo o parceiro mais próximo, aquele que ensina, um companheiro mais experiente, um adulto, um educador, leigo ou profissional, um professor. O “outro” faz-se presente sob a forma de tradição, hábito, normas ou valores, enfim, sob a forma de cultura.

Na interacção social, a formação das funções psicológicas superiores aparece como o elemento-chave que, articulado ao movimento desenvolvimento/ aprendizagem/ ensino torna-se o suporte fundamental para a elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos, quanto para a confirmação de conhecimentos previamente difundidos. Assim, as acções visando a adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil devem ser planeadas, acompanhadas e avaliadas.

Quando observamos crianças menores de 06 anos verificamos que as brincadeiras e jogos é o que mais desejam fazer. É Elkonin (1980) quem nos apresenta “um amplo estudo sobre o jogo, na perspectiva sócio-interacionista, dando continuidade à obra iniciada por Vygotsky.” Para Elkonin, os termos jogo e actividade lúdica não devem ser empregados como sinónimos do mesmo tipo de actividade, sendo um jogo protagonizado, ou jogo de papéis, visto como uma forma desenvolvida de actividade lúdica. Jogo para este autor, não é qualquer tipo de interacção, mas sim uma actividade que tem como traço fundamental, os papéis sociais e as acções destes derivados.

Portanto, o jogo desenrola-se em uma realidade permeada por relações sociais, em que a criança adquire um tipo peculiar de conhecimento, ou, “às formas como esta realidade se apresenta enquanto cultura e também, à maneira como esta mesma criança se apropria e metaboliza esta realidade, representando-a.” (MACHADO, 1993, p. 41).

“A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita.” (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1994, p. 45)

A criança enquanto brinca simboliza de varias formas suas vivencias e assim pode aprender e compartilhar com outras crianças, Vygotsky considera a brincadeira do faz-de-conta uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança. A brincadeira possibilita uma estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Os conhecimentos advindos de uma interação lúdica têm um valor especial para a criança, pois possibilita se constituir como sujeito a partir da “imitação” das acções sociais.

Para o profissional de Educação Infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro. (MACHADO, 1993).

Cabe salientar que a partir das modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimento a divisão de tarefas e papéis familiares..., trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. (ROCHA, 2003, s/p).

Com isso, a Educação Infantil passa a ter uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde, para, desse modo, complementar a acção da família. A creche e a pré-escola têm como objecto as relações educativas travadas num espaço de convívio colectivo e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. Este marco diferencial destas duas instituições é feito a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social. Compreendem-se como relações educativas, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afectiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, linguística e cultural.

Isso exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de um sujeito de direito, um futuro cidadão.

Celestin Freinet (1896 a 1966) foi considerado por alguns como o maior educador da actualidade e o primeiro a se preocupar com a renovação da educação em sua base, com a necessidade de dinamizar o método de ensino na sala de aula, e assim fez surgir as “aulas passeio”.

Ao sair em passeio pelos campos com seus alunos, visitava o marceneiro, o ferreiro, o tecelão, facto que lhes possibilitava experiências riquíssimas, um contacto com a realidade que era familiar, sobretudo ao aluno, mas que se diferenciava radicalmente dos textos apresentados, sugeridos pela escola. Estes passeios eram, no dia seguinte, comentados e transformados em textos livres, escritos pelas crianças, dos quais, os melhores eram enviados para Saint Philibert, de onde provinham outros textos elaborados pelas crianças dessa cidade, alunos do Daniel, amigo de Freinet.

Quanto às crianças, Freinet chama-nos a atenção para o facto de as crianças de hoje serem diferentes de nós quando tínhamos a idade delas, portanto, cabe ao educador vê-las como um agente activo do processo educacional, onde a escola precisa se actualizar tanto no aspecto físico, quanto no aspecto técnico para cumprir melhor o seu papel na formação de homens conscientes, críticos e dinâmicos.

Foi Jean Piaget (1896 - 1980), biólogo suíço quem revolucionou o campo.

Foi um dos investigadores mais influentes do séc. 20 na área da psicologia do desenvolvimento. Piaget acreditava que o que distingue o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de ter um pensamento simbólico e abstracto.

Piaget acreditava que a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. As mudanças mais significativas são mudanças qualitativas (em gênero) e não quantitativas (em quantidade).

Existem 2 aspectos principais nesta teoria:

1. O processo de conhecer;
2. Os estágios/etapas pelos quais nós passamos à medida que adquirimos essa habilidade.

A formação de Piaget como biólogo influenciou ambos os aspectos desta teoria.

Como biólogo, Piaget estava interessado em saber como é, e por que um organismo se adapta ao seu ambiente (ele descreveu esta capacidade como inteligência).

O comportamento é controlado através de organizações mentais denominadas “esquemas”, que o indivíduo utiliza para representar o mundo e para designar as acções.

A teoria do desenvolvimento cognitivo, de Piaget, é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passem por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis.

Os pressupostos básicos de sua teoria são o interaccionismo, a idéia de construtivismo sequencial e os factores que interferem no desenvolvimento.

A criança é concebida como um ser dinâmico, que em todos os momentos interage com a realidade, operando activamente com objectos e pessoas. Essa interacção com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central é, portanto, a interacção, organismo-meio, e essa interacção acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação, definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação e da acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando e, assim, configurando os estágios de desenvolvimento.

A adaptação é guiada por uma orientação biológica que obtém o balanço entre esses esquemas e o ambiente em que está (**equilíbrio**). Assim, estabelecer um desequilíbrio é a motivação primária para alterar as estruturas mentais do indivíduo.

Os dois processos utilizados pelo sujeito na sua tentativa de adaptação são:

- **assimilação**
- **acomodação.**

Estes dois processos são utilizados ao longo da vida à medida que a pessoa se adapta, progressivamente, ao ambiente de uma forma mais complexa. À medida que os esquemas se tornam mais complexos (i.e., responsáveis por comportamentos mais complexos) são chamados de estruturas “terminais” e à medida que as estruturas de uma pessoa se vão tornando mais complexas, também se organizam de forma mais hierarquizada. (i.e., do geral para o específico).

A perspectiva de Piaget é frequentemente comparada com a de Lev Vygotsky (1896-1934), que olhou mais para a interacção social “como fonte primária da cognição e do comportamento”.

(http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/psicologia/teoriaspiagetvgostsky.htm)

O que é o conhecimento para Piaget?

- ***Conhecimento Físico***
 - Conhecer os atributos dos objectos;
 - Concreto e observável.
- ***Conhecimento Lógico-matemático***
 - Construção mental de relações.
- ***Conhecimento Social***
 - Conhecimento adquirido através das interacções (e.g., linguagem, palavras matemáticas, convenções morais).

O que é o pensamento para Piaget?

- *De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo consiste em adaptações às novas observações e experiência.*
- *A adaptação toma duas formas:*
 - Assimilação;
 - Acomodação.

Teoria de Piaget sobre o Desenvolvimento Cognitivo

Conceitos-chave

- **Organização e adaptação**
 - Organização: à medida que aumenta a sua maturação, a criança organiza padrões físicos ou esquemas mentais em sistemas mais complexos;
 - Adaptação: capacidade de adaptar as suas estruturas mentais ou comportamento para se adaptar às exigências do meio.

- **Assimilação e acomodação**
 - Assimilação: moldar novas informações para as encaixar nos esquemas existentes;
 - Acomodação: mudança nos esquemas existentes pela alteração de antigas formas de pensar ou agir.
- **Processo desenvolvimental**
 - Equilibração: tendência para manter as estruturas cognitivas em equilíbrio.

Estágios de Desenvolvimento

- **Estágio sensório-motor** (do nascimento aos 2/3 anos) – a criança desenvolve um conjunto de "esquemas de acção" sobre o objecto, que lhe permitem construir um conhecimento físico da realidade. Nesta etapa desenvolve o conceito de permanência do objecto, constrói esquemas sensórios motores e é capaz de fazer imitações, construindo representações mentais cada vez mais complexas;
- **Estágio pré-operatório** (ou intuitivo) (dos 2/3 aos 6/7 anos) - a criança inicia a construção da relação causa e efeito, bem como das simbolizações. É a chamada idade dos porquês e do faz-de-conta;
- **Estágio operatório-concreto** (dos 6/7 aos 10/11 anos) - a criança começa a construir conceitos, através de estruturas lógicas, consolida a conservação de quantidade e constrói o conceito de número. Seu pensamento apesar de lógico, ainda está preso aos conceitos concretos, não fazendo ainda abstracções;
- **Estágio operatório-formal** (dos 10/11 aos 15/16 anos) - fase em que o adolescente, ao mesmo tempo em que é capaz de construir o pensamento abstracto, conceptual, consegue também ter em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista, portanto tem capacidade de pensar cientificamente. (Edição Especial Nova Escola, 2003. p. 55-57).

Críticas à Teoria de Piaget

- Preocupações metodológicas nas pesquisas

- As tarefas apresentadas por Piaget são muito complexas;
- Requerem aptidões verbais;
- Natureza subjectiva das entrevistas clínicas.
- Preocupações acerca da natureza do desenvolvimento
 - Mudanças qualitativas?
 - Universalidade?
 - Influências culturais?
- Subestimou a importância do conhecimento;
- Subestimou as capacidades das crianças;
- Subestimou o impacto da CULTURA.
 - As tarefas de Piaget têm uma base cultural:
 - Escolaridade e literacia afectam os níveis de desenvolvimento;
 - Pensamento formal não é universal.

Porque é importante a Teoria de Piaget

- Capta as grandes tendências do pensamento da criança;
- Encara as crianças como sujeitos activos da sua aprendizagem.

Piaget - Implicações na Educação

- Três princípios da teoria de Piaget:
 - Aprendizagem por descoberta;
 - Prontidão para a aprendizagem;
 - Diferenças individuais.
- Piaget acreditava que as crianças só aprendiam através da sua acção sobre o ambiente;
- Abordagem construtivista;
- Facilitar em vez de direccionar a aprendizagem;
- Considerar os conhecimentos da criança e o seu nível de pensamento;
- Avaliação contínua;
- Promoção da saúde intelectual dos estudantes;
- Transformar a sala de aula num espaço de exploração e descoberta.

Lev Vygotsky desenvolveu a **teoria sociocultural** do desenvolvimento cognitivo.

A sua teoria tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, ou seja, aquela que propõe que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzam mudanças na natureza humana.

Vygotsky abordou o estudo do desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação. Em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, debruçou-se sobre o processo em si e analisou a participação do sujeito nas actividades sociais.

Ele propôs que o *desenvolvimento não precede a socialização*. Ao invés, as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais.

Vygotsky acreditava que a aprendizagem, na criança, podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente.

O processo básico pelo qual isto ocorre é a **mediação** (a ligação entre duas estruturas, uma social e uma pessoalmente construída, através de instrumentos ou sinais). Quando os signos culturais vão sendo internalizados pelo sujeito, os humanos adquirem a capacidade de uma ordem de pensamento mais elevada.

- Ao contrário da imagem de Piaget, em que o indivíduo constrói a compreensão do mundo, o conhecimento, sozinho, Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como dependendo mais das interações com as pessoas e com os instrumentos do mundo da criança.
- Esses instrumentos são *reais*: canetas, papel, computadores; ou *símbolos*: linguagem, sistemas matemáticos, signos.

Um pressuposto básico de Vygotsky é o de que durante o curso do desenvolvimento, tudo aparece *duas vezes*:

- Primeiro a criança entra em contacto com o ambiente social, o que ocorre no **nível interpessoal**.
- Depois a criança entra em contacto com ela própria, num **nível intrapessoal**.

Teoria de Vygotsky do Desenvolvimento Cognitivo

Vygotsky sublinhou as influências socioculturais no desenvolvimento cognitivo da criança:

- *O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social;*
- *A cultura afecta a forma como pensamos e o que pensamos;*
- *Cada cultura tem o seu próprio impacto;*
- *O conhecimento depende da experiência social.*

A criança desenvolve representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem.

Os adultos têm um importante papel no desenvolvimento através da orientação que dão e por ensinarem (“guidance and teaching”).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual.

Uma vez que as crianças adquiram a linguagem elas passam a utilizar a linguagem/discurso interior, falando alto para elas próprias, de forma a direccionarem o seu próprio comportamento; essa linguagem, mais tarde, será internalizada e silenciosa – Desenvolvimento da Linguagem.

Vygotsky – Implicações na Educação

- Participação activa do sujeito e aceitação das diferenças individuais;
- Descoberta assistida x Descoberta independente (Piaget);
- Jogo do faz de conta é o contexto ideal para promover o desenvolvimento cognitivo;
- Promove aprendizagem cooperativa;
- Actividades entre estudantes de diferentes níveis de competências;
- Acompanhamento e utilização da ZDP da criança;
- Utilização de pares com mais competências, como professores;
- Monitorização e encorajamento da linguagem/discurso interior;
- A instrução em contextos significativos;
- Transformação da sala de aula.

Desafios à Teoria de Vygotsky

- A comunicação verbal pode não ser a única forma pela qual o pensamento se desenvolve.

- Os educadores podem orientar as crianças em diferentes formas, transculturalmente.

Vygotsky, assim como Piaget, defende a idéia de que a criança não é a miniatura de um adulto e sua mente funciona de forma bastante diferente. Esta compreensão tem grandes implicações para os professores porque os obriga a compreender o aluno da forma como ele é, e não da forma como nós compreendemos o mundo.

Assim, para a formação docente é de vital importância o estudo das diferentes teorias do desenvolvimento, a fim de que lhe permitam abordar o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira tal que o mesmo venha a responder às necessidades particulares da natureza infantil.

Tanto Piaget como Vygotsky pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas também em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky tem uma visão sócio-construtivista do desenvolvimento com ênfase no papel do ambiente social, no desenvolvimento e na aprendizagem, sendo que a aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e entre elas e os adultos. Já Piaget, coloca que a aprendizagem se produz pela interacção do indivíduo com os objectos da realidade, onde a acção directa é a que gera o desenvolvimento dos esquemas mentais.

Colocando de outra forma, para Vygotsky a aprendizagem é produto da acção dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças.

Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios, o que, muito mais que ser um processo de assimilação e acomodação é um processo de internalização, pelo qual a criança, no primeiro momento procura dominar, para então se apropriar dos instrumentos culturais, como os conceitos, as idéias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

Para ele, portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, é resultado de uma actividade mediada.

Mediador/a é aquele/a que ajuda a criança a alcançar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. O/a professor/a e os colegas com maior experiência são os principais mediadores na escola.

Resumindo, Vygotsky fornece-nos uma pista sobre o papel da acção docente, na qual o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, ao facilitar-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a acção docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente para ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias suficientes para que, pouco a pouco, possa resolvê-las de modo independente.

É preciso que a Escola e seus educadores atentem que não têm como função ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo, e sim, potencializar o processo de aprendizagem do estudante. A função da Escola é “fazer com que os conceitos espontâneos, informais que as crianças adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino”. Eis aí o papel mediador do docente. (<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071014141524AA8xy0N>)

Portanto, estes educadores, e outros mais, contribuíram verdadeiramente, para o redireccionamento de nossa educação.

CAPÍTULO II

ADAPTAÇÃO ESCOLAR – UMA “MISSÃO ÁRDUA” PARA OS EDUCADORES

A adaptação escolar é uma importante etapa na vida da criança. Acontece no início da vida escolar e nas mudanças de turma ou escola, e envolve não só a criança, mas também a família, os educadores e a escola. É um processo contínuo de mudanças, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Marca um momento onde a criança e pais criam novas relações afetivas com o novo grupo que se encontra na sociedade. É um momento marcante na vida do aluno, onde alguns sentimentos estão envolvidos e a criança apresenta sensação de estranheza ou desconforto, tristeza e sofre com a separação, pois ela sente-se estranha no grupo a qual está sendo inserida. De acordo com as concepções de educação e da criança que direcionam sua prática, cada escola tem a sua realidade específica, existem diferenças sociais e econômicas que vão particularizando as escolas infantis e, portanto faz mudar o planejamento no que se refere o regimento interno escolar.

O processo adaptativo da criança à sala de aula é uma “missão árdua” para quase todas as entidades educacionais que trabalham desde a Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental. Mas afinal, quais os verdadeiros motivos que levam a criança a, inicialmente, rejeitar o ambiente escolar? Será que o facto da criança desconhecer o ambiente escolar e ser “colocada” nesse mundo desconhecido, diferente de sua realidade, causaria rejeição imediata?

Não há um tempo pré-estabelecido para este processo, pode levar algumas horas, dias, meses e até anos, e a presença dos pais neste momento é fundamental. A criança, que até então convivia com poucas pessoas e num ambiente conhecido, ao entrar na escola encontrará um novo ambiente, pessoas estranhas e amigos novos, vivenciará momentos de separação e insegurança, e isso poderá desencadear diversos tipos de comportamentos.

Sair de casa pela primeira vez para ir à escola é, muitas vezes, difícil para algumas crianças que estão acostumadas com o ambiente familiar e a presença dos pais. Algumas choram, fazem beicinho, careta, batem o pé e querem voltar com os pais para casa.

Será que a escola ao estabelecer normas e padrões de controle fixo, preocupada em desenvolver seus métodos e plano de acção não estaria contribuindo para o agravamento desta problemática?

Ou talvez os motivos de inadaptação estejam nas próprias pessoas que trabalham directa ou indirectamente com a criança, muitas das quais despreparadas e/ou desmotivadas... não transmitem a seus educandos a atenção, carinho e segurança...

Ou, quem sabe?...

Motivados por estas ou outras indagações visitamos algumas instituições educacionais que trabalham com crianças da Educação Infantil à 8ª Série, com realidades sócio-econômicas diferentes, em Piripiri-Piauí, conversamos com coordenadores (as), professores, pais e alunos da Educação Infantil, na tentativa de encontrar subsídios às respostas de nossas perguntas.

2.1. As causas de conductas na Educação Infantil

Interlocutor: - A que você atribui como causa dessa dificuldade de adaptação da criança?

Coordenadora: - Olha, nesse [sic] caso eu não sei o porquê, pois quando conversamos com sua mãe (que é professora da escola), a mesma sempre coloca que ela é uma criança totalmente independente em casa...

Professora: - Olha, a principal razão é dengue [sic]*; ela é muito mimosa, muito, muito...

- Dengue quer significar *dengo* = brasileirismo que corresponde a mimo, de menina mimada, em Portugal.

Interlocutor: - Como é seu comportamento em casa?

Mãe 1: - Danadinha, ela.

Interlocutor: - O que ela dizia ao chegar em casa, quando a senhora pergunta por que ela tinha chorado? Dizia que não queria vir mais à escola?

Mãe1: - Não, nunca disse que não queria, mas ela quer vir pra escola... quando estou arrumando ela pra vir, a mesma nunca disse não quero ir, porém quando chegava aqui chorava, mas os motivos são porque a mesma mama e não quer me perder de vista.

Interlocutor (perguntando à criança): - Eu soube que nos primeiros dias de aula você estava chorando, não querendo ficar na sala, por quê?

Criança: - ...Porque... porque eu era pequena e nunca estudei aí! ...É porque eu quero que minha mãe fique aqui comigo.

Interlocutor: - Qual o motivo da criança chorar no início para não ficar na escola?

Mãe 2: - Não sei o porquê, mas quando chegava na escola chorava e eu perguntava se alguém havia lhe batido e o mesmo respondia que não.

Interlocutor: - Por que você no começo das aulas, de vez em quando chora, não querendo ficar na sala?

Criança: - Porque sim!

Coordenadora: - Algumas questões vinham à tona, sempre que observávamos a entrada de uma nova criança na escola.

É difícil minimizar a angústia gerada pela separação entre mãe e filho.

– “Meu filho não vai chorar, não?... meu filho não vai chorar! Meu filho agora é homem...”

As professoras vão para a sala e as mães acompanham... Tchau, meu filho, não vai chorar!

Então, chegamos à conclusão de que no caso em que a mãe se acostuma a deixar os filhos com os professores e auxiliares, estes se adaptam com mais facilidade, até porque algumas crianças chegam à escola e não choram. Muitas vezes sentimos que a angústia, a ansiedade dos pais atrapalha a adaptação da criança. Neste caso, a escola e o professor precisam se revelar como um porto seguro para a criança e a família oferecendo bem-estar, conforto físico e emocional.

Estas são algumas das justificativas que obtivemos do pessoal com quem conversamos, as quais evidenciam a complexidade que envolve o processo adaptativo, principalmente, por se tratar de um “fenômeno” imensurável. Faltam-nos critérios cientificamente padronizados, que nos possibilitem classificar este ou aquele comportamento como normal ou patológico. Alguns estudiosos preocupados com o problema de adaptação da criança na escola assim se manifestam:

Toda adaptação é composta por dois aspectos fundamentais: assimilação (uso de uma estrutura mental já formada) e acomodação (processo que corresponde a modificação de estrutura já desenvolvida para resolver uma nova situação). Segundo ele, estes aspectos, dependendo do momento e ocasião, se equilibram refletindo sobre a atitude e comportamento do homem impedindo-o de assimilar ou acomodar-se plenamente, quer na ação, quer no pensamento, quer na imaginação. PIAGET (Edição Especial Nova Escola, 2003. p. 56).

A partir destes processos de adaptação que se constituem da assimilação e acomodação, resulta na generalização, que é a aplicação do que foi aprendido em outras situações semelhantes. Lazarus (1966) apresenta-nos “as causas dessas problemáticas decorrentes de fatores bio-psico-social” manifestados por meio de três critérios básicos:

- a) Estado de ansiedade e tensão psíquica permanente, caracterizado por sensação de mal-estar e sofrimento. Se bem que o contrário não significa uma adaptação plena;
- b) Sintomas psicossomáticos típicos, expressos ou manifestados, entre outras formas pela redução da atenção e capacidade de raciocínio do indivíduo;
- c) Desvio da conducta social, comumente caracterizada por comportamento agressivo, violento, levando o indivíduo ao isolamento do seu grupo social.

Novaes (1976) “atribui as causas da dificuldade de adaptação a dois aspectos: o individual e o ambiental”, o primeiro relaciona-se com as características pessoais, físicas e emocionais da criança; o ambiental refere-se ao meio familiar, social ou escolar. Neste último, a escola tem um grau de mensuração, ao restabelecer padrões que nem sempre atendem às necessidades apresentadas pelo aluno, facto que agrava ainda mais o processo. Não podemos esquecer que a problemática poderá estar também no professor. Para percebermos isso basta que analisemos dois aspectos:

- a) Como o aluno, ele está envolvido por influências ambientais e nas suas relações escolares pode manifestar alguns fantasmas corporais surgindo, assim, estado de ansiedade e desgosto emocional que dificultará uma interação com a criança.
- b) É uma pessoa imatura com insatisfação pessoal ou profissional, sem motivação, o que provoca atitudes de resistência, de negativismo em relação à escola e aos alunos ampliando o quadro de dificuldades de adaptação.

Sobre a atitude dos professores, a mesma autora⁷, afirma que é comum a melhoria da problemática adaptativa da criança, à medida que ocorre uma redução do estado de ansiedade e insegurança do educador.

Elman e Balaban (1992) afirmam que “a origem da problemática está na ligação afetiva mãe-filho”. Isto é, não só o novo assusta, mas também a ausência da mãe. A criança sente-se dividida, quer ficar na escola e, simultaneamente, teme afastar-se da mãe, “seu porto-seguro”.

2.2. Reações comportamentais

Da conversa que tivemos com os agentes protagonistas do processo, percebemos claramente que, crianças tidas como “inadaptadas” são aquelas que apresentam conducta de comportamentos que não corresponde às normas pré-estabelecidas pela escola, vindo a perturbar de alguma forma a rotina da sala de aula. Daí perguntarmos: - Quais as outras atitudes manifestadas pela criança em adaptação ao ambiente escolar?

Coordenadora: _... A gente conversa com essas crianças, elas não abrem a boca, não falam de jeito nenhum.

Coordenadora: -... Ela tem reacção de morder (...) além de agredir, como se fosse uma defesa, né?

Criança: - Eu não queria estar aqui... Então me “colocaram” aqui...

Professora: -... Grita, chora, não quer ficar na sala...

Professora: -... Não queria ficar na sala, então saía com ela para passear no pátio da escola, observar os peixinhos no aquário ou ir brincar no parquinho e muitas vezes a mesma acabava dormindo nas almofadas no canto da sala de aula.

Segundo Bion (1965) “todos nós possuímos uma tendência natural para nos relacionarmos com os outros”, relações estas que podem ocorrer através de três modelos básicos de relacionamentos: dependência, luta ou fuga, e acasalamento. No primeiro, predominam sentimentos de dependência, em consequência ainda, da relação mãe-filho, muito presente na sala de aula. Neste caso, se reforçado, o grupo apresentará o comportamento de dependência, assumindo o professor o papel paternalista; o segundo modelo caracteriza-se pela predominância de atitudes de fuga, agressividade ou indiferença; no terceiro modelo, no entanto, o indivíduo é induzido a se aproximar de outros com os quais simpatiza, havendo cooperação mútua de idéias, pensamentos e interesses.

2.3. Pesquisa realizada com alunos da 5ª série

O objectivo dessa pesquisa é avaliar os pontos críticos da passagem da 4ª série para a 5ª série, do ponto de vista dos alunos. A pesquisa propôs que os alunos fizessem uma redacção livre, contando como viam a 5ª série. E constatou:

1. As crianças esperam da 5ª série muito mais do que ela será capaz de dar: “Para mim, é uma luz que ilumina o caminho de qualquer pessoa que vem da 4ª série”. Ou então não sabem o que esperar: “Eu fico ansioso. Como será? Será bom? Eu até imaginei como vou me sentir sem medo, porque o medo atrapalha”.
2. Elas querem professores competentes, justos, calmos, amigos e compreensivos: “Acho que os alunos da 5ª série têm medo dos professores porque eles dão a matéria na lousa e num instante já apagam”. A gente tem de ser rápido, senão eles ficam bravos, ou o próximo professor apaga a lousa.
3. O número de professores e a curta duração das aulas são um dado marcante para quase todas as crianças: “A gente fica com um professor pouco tempo e logo bate o sinal e vem outro”.
4. A criança se ressentida da distância dos professores: “Quando eu vim para 5ª série, senti muito, porque antes os professores papricavam, ficavam em cima”. E tem dificuldade em se adaptar ao jeito diferente de cada um: “Uns são amáveis e gentis, uns, rigorosos e exigentes, e outros, mais brutos e grosseiros. No meu modo de ver, eles não deveriam estar dando aulas”.
5. Provas com tempo certo e curto, às vezes uma atrás da outra, provocam ansiedade: “Fiquei nervoso, porque não estava acostumado a fazer prova em 50 minutos”.
6. Os problemas curriculares também atingem as crianças: “Não deveria haver inglês tão já [sic], pois nem sabemos o português direito, como vamos aprender o inglês?”

Concluída a pesquisa, foram apresentados os resultados aos professores dessas crianças. “Muitos se surpreenderam com os depoimentos”. Confessaram que foram levados à reflexão, lamentando atitudes anteriormente tomadas e repensaram seu comportamento em classe, despertados que foram para a responsabilidade de suas actuações enquanto educadores e, sobretudo, enquanto gente que lida com gente.

Novaes (1976), atribui “a conduta de agressividade, regressão isolamento, indiferença, hostilidade, indisciplina a problemas de natureza emocional”, enfatizando ainda que as crianças carentes de afecto materno, por exemplo, apresentam dois tipos de comportamento: de um lado têm a necessidade de contactos afectivos e de dependência, e do outro, de agredir e de hostilizar os demais, devido ao medo interno de serem, novamente, frustradas.

Esta segunda versão é reforçada por Rizzo (1993). Segundo ela:

...os sentimentos da mãe em relação a escola e a respectiva entrega da criança a outros adultos, também é fato decisivo na segurança da criança, mãe insegura, carente afetivamente precisa da criança para realizar-se emocionalmente, dificulta todo processo de crescimento da criança para a liberdade, enfraquecendo-a, inconscientemente, prolongando sua dependência indefinidamente.

CAPÍTULO III

O QUE OS PAIS ESPERAM DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Neste limiar do terceiro milênio, os pais estão cada vez mais conscientes da importância em investir na educação dos seus filhos e também de que a inteligência deve ser trabalhada desde muito cedo. Portanto, uma equipe preparada, com formação na área proposta, apoiada em profissionais das mais diversas áreas, dedicada à educação, num local seguro, de fácil acesso, é o que os pais precisam para trabalhar com tranquilidade. Certamente, esta é uma tendência cada vez maior na área da educação e quem quiser se dedicar a esta actividade encontrará uma grande demanda na medida em que oferecer qualidade em todos os aspectos. Para desenvolver o trabalho não basta apenas “gostar” de crianças. Hoje a necessidade é bem mais complexa, as exigências são maiores e o conhecimento dos pais também está mais evidente. Existem cobranças em todos os sentidos: alimentação, aprendizagem, educação, etc.

Logo, o profissional deve estar preparado para ser sugado, visto que todos esperam dele uma solução para os problemas do dia-a-dia. Neste caso, já que as exigências profissionais serão tão grandes, só lhe resta uma coisa a fazer: ser o melhor possível naquilo que faz, superar-se em todos os sentidos e, o mais importante, gostar do que está a fazer, e ser consciente da seriedade que o seu trabalho exige.

O profissional que trabalha com crianças de diversas faixas etárias, deve ser alguém calmo, paciente e sabedor de que “criaturinhas” inocentes são dependentes e sedentas de conhecimento. E, além de tudo, o professor deve se mostrar como um profissional consciente de sua imensa responsabilidade em educar, incentivar, apoiar, alertar, estimular... Hoje, o que a criança entre 0 e 6 anos de idade absorve, é indispensável que se torne resultado de 90% de suas conexões cerebrais, sendo este facto muito pouco dependente de suas heranças genéticas, mas muito dos estímulos recebidos de seu ambiente.

Logo o profissional que lida com este ser em formação pode ser considerado um grande responsável pelo futuro das acções destes pequeninos.

Cabe salientar que uma das directrizes gerais do MEC para a Educação Infantil está centrada na necessidade de profissionais com formação em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a esta etapa da educação.

De acordo com o livro de Celso Antunes – Educação Infantil: Prioridade imprescindível (Antunes, 2004, p. 60), “existem alguns princípios básicos acerca do perfil do educador” e de quem vai cuidar de crianças:

- O educador infantil deve ter amor sem limites à sua profissão e total condição de transmiti-lo através de seus actos;
- Deve gostar muito de crianças e ser extremamente sensível às emoções por elas despertadas;
- Deve ser desafiador, inquieto e responsável;
- Deve desenvolver seu trabalho de forma a estimular na criança a criatividade e o conhecimento;
- Deve ser especialista em jogos, estimulando brincadeiras e conhecimentos, como consequência de estudos frequentes;
- Deve ter concepção de desenvolvimento humano baseada no comprometimento profissional e nos conhecimentos técnicos acerca do desenvolvimento da criança.

Quando novos clientes chegam à sua escola, você deve estar preparado para conduzir bem a situação, receber pais e filhos e promover o sucesso do primeiro dia da criança e dos pais. Depende de você, profissional, promover a tranquilidade e garantir que seu trabalho é especializado e merece confiança – palavras que todos os pais querem encontrar no seu ambiente de trabalho. Algumas questões devem ser respeitadas para que este primeiro dia não tenha como resultado um trauma doloroso para pais e filhos, ou até mesmo um “não querer mais voltar”:

- Esteja uniformizada e devidamente identificada com crachá durante seu turno de trabalho;
- O local deve ser como um prolongamento do lar da criança, onde ela seja feliz e o relacionamento entre pais e escola deve ser muito harmonioso e de confiança absoluta. Os pais devem ter liberdade para colocar as suas dúvidas e o coordenador deve estar sempre disposto a ouvi-los;
- Quando receber pais e filhos, proporcione uma recepção com calma e estimule para que fiquem todos brincando um pouco juntos, para se conhecerem melhor;
- Não permita “deixadas bruscas”, orientando aos pais sobre os prejuízos futuros;
- Tranqüilize os pais em relação às condições de higiene da escola e garanta que ali não será um local de transmissão de moléstias devido aos cuidados dispensados pelos profissionais;
- Outra oportunidade de contacto entre pais e escola são as reuniões que devem ser periódicas e por turma. Sempre que necessário, promova reuniões individuais. Festas de aniversário e comemorações de datas

importantes também são excelentes momentos para confraternização e estreitamento de laços entre as famílias e a escola;

- A escola deve ter acesso a todas as informações sobre a criança que chega. Para isso, deve ser feita uma entrevista bem estruturada, onde serão colocadas todas as informações necessárias ao coordenador, sobre a vida da criança, seus progressos, suas dificuldades, sua história, etc.

A entrevista deve ser feita na ocasião da matrícula e deve ser acompanhada pelo coordenador da escola. Os pais não devem simplesmente preencher um questionário, é preciso que todos os itens sejam discutidos e anotados.

Geralmente, os princípios básicos para uma boa adaptação de pais, filhos e instituição quando se dá o ingresso em uma escola é consequência de algumas atitudes e características das equipes já citadas anteriormente, de uma questão de carinho e, principalmente, de uma interferência positiva e construtiva por parte dos pais, principalmente da mãe. O perfil afectivo dos envolvidos neste momento é de grande importância. Vejamos, a seguir, algumas considerações referentes a esta situação:

- Os primeiros dias para a criança e seus pais podem ter como resultado inseguranças ou angústias; é importante que o funcionário não tente compensar a ausência dos pais com excesso de protecção. A escola deve ser encarada como um prolongamento do lar, um local de educação, aprendizagem e lazer, e não como algo assustador, imposto pela família. O mais coerente é que o funcionário adote uma postura normal, como se o novo local fosse a sua segunda casa, porém com alguns atractivos a mais;
- A decisão de colocar um filho na escola deve ser bem pensada, uma atitude consciente e segura. Geralmente quando isto não acontece, a tendência será de desgosto para todos os envolvidos, inclusive com consequências negativas para a saúde de mãe e filho. É importante ter

sempre em mente que a separação, embora necessária, geralmente é um processo doloroso para ambos;

- A ida da criança para a escola deve ser cuidadosamente preparada, porém sem longas explicações para não despertar suspeitas e inseguranças;
- Cuidados adicionais devem ser tomados neste período de adaptação em relação a mudanças residenciais, retirada de chupeta, perda de parentes próximos ou de animais de estimação;
- Criança com irmão nascido recentemente, dificilmente irá tranquila para a escola;
- O choro na hora da separação é frequente, mas nem sempre significa que a criança não queira ficar na escola;
- Evite comentários acerca da adaptação da criança em sua presença;
- Cabe à mãe entregar a criança ao responsável colocando-a no chão e estimulando a sua permanência na escola. Não se recomenda que o educador tire a criança do colo da mãe;
- A mãe jamais deve sair escondida do filho; é saudável agir com naturalidade e despedir-se dele;
- A presença constante de uma mãe na escola pode trazer dificuldades para que a criança compreenda a separação, além de estimular que as outras crianças cobrem a presença de suas mães; porém, algumas visitas eventuais são aceitáveis;

- A mãe deve incentivar o filho a procurar a ajuda do educador quando necessitar de algo, para estimular laços afectivos com ele;
- O educador atende as crianças em grupo, distribuindo sua atenção igualmente, promovendo junto com a mãe a integração da criança;
- Se toda a equipe de profissionais transmitir confiança aos pais, esse sentimento também será transmitido para a criança. Vale ressaltar aqui o que foi citado anteriormente acerca do profissional ser o melhor naquilo que faz;
- O período de adaptação é diferente de criança para criança e deve ser avaliado individualmente;
- O período de adaptação deverá ser constante, evitando interrupções;
- É importante para uma melhor adaptação de uma criança de Educação Infantil que, nos primeiros dias, ela traga um brinquedo ou objecto de casa com o qual possua bastante afinidade;
- É comum o sentimento de culpa, abandono ou ciúmes por parte dos pais ao deixar um filho na escola; caso ocorra, é aconselhável procurar apoio junto à coordenação para discutir sobre o assunto;
- Também será de grande importância que a escola oriente a mãe que está a matricular o seu filho a estabelecer contacto com outras mães e com elas discutir sobre o processo de separação. O importante é que fique bem claro e entendido que não será a quantidade de horas que uma mãe passa com o filho que irá determinar o sucesso da relação e da educação, mas sim a qualidade dessas horas e o amor dispensado;

- Outra questão que contribui imensamente para uma ótima adaptação de pais e filhos é poder conceituar a escola como um local de festas, eventos tradicionais, como juninos, natal, páscoa, onde todos tenham oportunidade de se confraternizarem: pais, avós e amigos íntimos; também as datas especiais, como aniversários e dias dos pais e mães, são excelentes oportunidades de encontros enriquecedores através de actividades pedagógicas de ensino, onde todos os presentes terão a possibilidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos pela escola.

CAPÍTULO IV

AS EXPECTATIVAS PARA A APRENDIZAGEM

Nas escolas, o cuidar e o educar devem andar em parceria com as actividades de brincadeiras e recreação. São responsáveis pela felicidade da criança, bem como propiciam o desenvolvimento de sua inteligência.

Não podemos esquecer que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se a crianças de zero a três anos de idade, período fundamental para construção e formação de características futuras importantes. Para o desenvolvimento do nosso trabalho é imprescindível que o profissional que está acompanhando as crianças assuma mais de um papel, em uma acção e/ou actividade; ele deverá ser o cuidador, educador, recreador e outros, quando determinado pela coordenação da escola; ou seja, deverá ser verdadeira fonte de energia.

O funcionário, quando assume o papel de recreador, deve ter bom senso para coordenar as actividades, estimulando a criatividade e colocando limites quando as situações assim o exigam: educar e conversar com carinho quando for necessário; cuidar e sendo firme perante comportamentos agressivos das crianças. Puxões de cabelos, mordidas e desentendimentos entre os pequenos são ocorrências comuns, e neste momento o recreador deve estar atento para evitá-los e contar com o apoio de pais e coordenadores.

Pesquisadores e estudiosos fizeram um paralelo entre o desenvolvimento infantil e as expressões dos adultos, visto que, o despertar da aprendizagem nos bebês consegue absorver de forma bem intensa todas as manifestações de explosão de sentimentos exteriorizadas pelos adultos. Logo, é de grande importância que o lar da criança seja um mapeador de aprendizagem e que proporcione recursos e pessoas que, de forma calma e serena estimulem conhecimentos. “Os olhares que recebem, as palavras e gestos transmitidos são fundamentais para a sua aprendizagem.” (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, VOL. 1).

Uma boa instituição deve preocupar-se com suas propostas pedagógicas de ensino e oferecer para cada faixa etária da criança projectos de aprendizagem que contemplem todas as necessidades intelectuais das crianças. Deve munir-se de conhecimentos técnicos, recebendo suporte de profissionais capacitados e sua equipe deve estar sempre pronta para auxiliar a criança mediante dúvidas que possam manifestar, “assim estimulará sua curiosidade e apreciará a expressão das inúmeras faces que a criança utiliza.” (CELSO ANTUNES, 2002, p. 144-145).

A necessidade de recreação, especialmente a recreação adequada à idade da criança, é básica em toda a infância.

Devemos saber respeitar cada fase da criança e termos paciência para com os desafios que cada uma delas apresentar.

Para melhor entender estas fases, precisamos saber o que cada uma delas reserva para a aprendizagem da criança. Vejamos, a seguir, algumas contribuições para aplicarmos nas diferentes faixas etárias com base na descrição de Celso Antunes sobre o desenvolvimento das crianças.

CRIANÇAS DE 2 A 4 ANOS

- Nesta faixa etária ocorre um excelente desenvolvimento cerebral que permite o início do período de autocontrole (que na maioria das vezes agrada aos pais), e também o sentido de independência (que não agrada muito aos pais);
- O vocabulário é crescente o que permite uma linguagem verbal mais clara e menos gestual, e uma melhor expressão de seus sentimentos;

- Aos dois anos a criança costuma ser um pouco egoísta, quer fazer as coisas de seu jeito, prefere errar sozinha a receber ajuda se não solicitada. Geralmente nesta fase, o relacionamento das actividades do ambiente começa a traçar personalidades: timidez ou agressividade; expansão ou retracção;
- Nesta fase é importante que os pais e pessoas que cuidam das crianças não imponham muito seus conceitos sobre o que é bom ou mau temperamento para que a criança possa desenvolver também como irá conduzir futuramente seus estados de alta e baixa estima;
- Aqui, os pais, devem ser extremamente cuidadosos com a escolha da escola e os profissionais devem munir-se de cuidados e oferecer propostas que atendam às necessidades destes pais. Logo, não se esqueça de sempre oferecer por escrito um projecto de educação formulado em linguagem técnica e realizado por um profissional capacitado;
- Os pais também podem contribuir imensamente com a educação de seus filhos nesta fase, complementando as actividades escolares com as residenciais. Devem perguntar e solicitar orientação, à escola, sobre como praticar estímulos saudáveis e construtivos no lar, trabalhar com letras e números e outros estímulos que contribuam para o desenvolvimento mental da criança;
- A criança entre 2 e 4 anos de idade precisa de actividades em locais estimulantes, cercada de outras crianças e de debates entre elas, que geralmente não ocorrem no lar. Neste momento, a escola é altamente enriquecedora devido aos profissionais preparados e treinados;
- A falta da extensão e durabilidade destes estímulos pode provocar o tédio e a regressão de desenvolvimento em nível de sistema nervoso

central. Várias são as pesquisas que mostram a perda de associações mentais quando as crianças não são desafiadas e estimuladas por pessoas preparadas;

- É de grande importância estimular leituras, construção de encenações, desenhos; deve-se oferecer músicas e historinhas infantis por meio de disquinhos, danças e movimentos corporais;
- Mimar, abraçar, tocar e oferecer carinho são atitudes que constroem positivamente a educação da criança. Nunca se esqueça de elogiar, de respeitar suas inseguranças e medos, de permitir que em seu espaço (em casa, de preferência no seu quarto), possa brincar, promover desordem, jogar almofadas, etc. De acordo com teorias defendidas por alguns psicólogos, não é necessário reservar uma parede para que a criança rabisque; ela pode usar sua imaginação em folhas ou quadros para desenhar;
- Nesta fase, os adultos devem tomar muito cuidado para não passarem suas ansiedades e inseguranças para uma criança que, em seu estado natural, é desconhecadora destes sentimentos; porém, se estiver convivendo com pessoas assim, contaminar-se-ão certamente por elas;
- É importante também, nesta fase, saber-se trabalhar com a auto-estima de uma criança, deixando-a sentir-se importante para o adulto, poder contar com ele, com seus elogios e sinceridade para os bons actos e coisas bonitas que ela faz;
- Devemos estimular a criança a brincar com outras, eventualmente mesmo com as mais velhas, para que aprendam a se relacionar, intervindo somente para evitar brigas ou possíveis acidentes. É importante que toda a criança possa falar sozinha enquanto brinca, construa seus amigos imaginários, os quais são muito comuns na faixa

de 3 a 4 anos e muito necessários para a construção de seus diálogos internos ou com o mundo de sonhos de sua criação;

- Também devemos abusar dos brinquedos que estimulam a imaginação e a criação, não somente os prontos, mas também os que construímos em conjunto com as crianças: caixas de papelão, copos plásticos, almofadas, cobertores, perucas, revistas ou outros;
- Proporcionar passeios, peças de teatro, visitas ao zoológico, porque o contacto com animais é de grande importância para as crianças nesta fase. A presença dos adultos, nestes casos, servirá como uma ponte, e facilitará mais a sua adaptação se colocarem questões problemas do tipo: vamos ver quem acha primeiro a cor verde? Qual das duas árvores é a mais alta? Por exemplo, utilizar a sombra e a claridade do sol para chamar a atenção da criança para a diferença das cores, é uma actividade bem interessante, também;
- Não oferecer mais que uma hora diária em frente a televisões ou computadores, e quando isso ocorrer, que sejam feitos alguns intervalos durante a actividade; permita que a criança descubra como exercitar-se sem o abuso de meios eletrônicos;
- Também é muito importante, nesta fase, que as crianças pratiquem jogos em que elas tenham condições de explorar, por meio de comentários, a existência das regras sobre o tempo, o trânsito, direitos e deveres de cada criança, oferecendo desta forma educação para os conceitos sociais e práticas de interacção entre as pessoas. São exemplos de jogos neste contexto o dominó, trilhas, botão, damas ou outros;

- Ouvir histórias e participar de seu enredo e conclusão é essencial para a interação da criança que comenta, sugere e constrói com tudo aquilo o que ouve.

CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

- É importante neste período, como em todos os outros, o preparo pedagógico da criança porque é o período que antecede a fase escolar;
- É uma fase onde a criança saudável parece ter uma energia, interminável, incansável, em que só quer saber de correr, pular, puxar, testar forças e habilidades. Nesta idade, elas adoram explorar, portanto, recreadores e educadores, muito cuidado!!!! Elas ficam fascinadas quando conseguem enganar um adulto;
- Trata-se de uma continuação das actividades da fase anterior, porém com aprofundamento da capacidade de pensar, formular, criar baseando-se na realidade e sob orientação pedagógica;
- Aqui, a criança continua a elaborar sentimentos observados em adultos, fantasia bastante; demonstra sentimentos de confiança, insegurança, medo, entre outros sentimentos, que devem ser muito bem analisados por profissionais capacitados, antes de orientarem as crianças;
- Como esta é uma idade de muitas fantasias e brincadeiras, os adultos devem, com muita sabedoria e limites, proporcionar ambientes alegres, coloridos, porém cheios de actividades educadoras, que estimulem o pensar da criança, como pintar, recortar, modelar, montar e criar;
- Geralmente, nesta idade as crianças maiores tendem a separar-se das menores e procuram seus cantinhos: locais destinados às mais variadas

actividades infantis, como os parques, jardins, salas para actividades teatrais musicais, corporais; oficinas de pintura, modelagem, colagem, desenho; oficina da sucata, do faz-de-conta; de histórias e de tudo aquilo que a imaginação puder criar.

É imprescindível que pessoas capacitadas e treinadas estejam sempre à disposição para o desenvolvimento de estratégias, de programas de educação e para promover o acompanhamento da progressão da criança, principalmente a partir de 2 anos de idade. Somente desta forma será possível contemplar e entender os desafios da aprendizagem que a criança manifesta em suas distintas fases; deve ser algo estruturado com muita seriedade e jamais ser considerado uma tarefa fácil, pois, se assim o for, “não estaremos promovendo um ambiente educacional compatível com as necessidades deste pequeno ser humano.” (CELSO ANTUNES, 2000).

4.1. Atenção: os seus alunos estão a levar um choque

Para quem nunca repetiu o ano, 11 anos equivale a estar na 5ª série. Nesta época, a menina está entrando na fase da puberdade, enquanto o menino ainda não saiu da infância. Mais um momento importante onde o indivíduo tem de passar por uma nova adaptação.

É claro, portanto, que a mesma solicitação provocará diferentes tipos de resposta, conforme for o caso: nas meninas, já amadurecidas, e nos meninos, ainda infantis.

Como as meninas começam a apresentar alterações físicas, todo o sofrimento diante das mudanças da puberdade será transformado em sintomas físicos: tonturas, mal-estar, desmaios, dores generalizadas. É o corpo chorando o que a cabeça não consegue resolver.

O corpo do menino, ainda não mudou, mas a cabeça passa a apresentar os primórdios do pensamento abstracto. Em situações de stress, seu ponto fraco é de ordem psicológica, portanto os sintomas que ele irá apresentar são a distração, a falta de concentração, a desorganização. É como se a cabeça chorasse algo que ela mesma não consegue resolver.

A maioria dos professores não está preparada para lidar com essas diferenças que Içami Tiba (p. 85-86, 1998), denomina de “síndrome da 5ª série.”

Repetir a 5ª série porque foi a mais difícil. Até a 4ª série era gostoso estudar, ir para escola. Depois, na 5ª série, virou uma confusão. “Uma porção de matérias diferentes, uma prova atrás da outra e aquele monte de professores. É um entra-e-sai... demorou pra eles decorarem o nome de alguns alunos.” (IÇAMI TIBA, p. 45-57, 2005).

“O problema mais grave é que a escola brasileira não se organizou para fazer essa passagem de forma harmônica”, diz Maria Eliene Silva Melo, psicopedagoga (Monografia, 2005).

A passagem abrupta da 4ª para 5ª série é uma violência para a criança. Até à 4ª, geralmente ela só tem um professor, uma figura quase paternal (ou maternal), que sabe seu nome, conhece seus problemas e está ao seu lado durante três ou quatro horas do dia. De repente, começa a 5ª série. E, no mesmo período de tempo, essa criança vê passar pela classe nove ou dez professores, cada um com sua personalidade, seu ritmo, suas exigências diferentes. Num primeiro momento, pelo menos, ela cai no anonimato. Em algumas escolas vira um número. E se vê diante de uma avalanche de temas, tarefas, cadernos e provas, que exigem uma organização para a qual ela ainda não está (e em muitos casos nem será) preparada. As disciplinas perdem a integração que tinham antes. As disciplinas novas são diferentes. As que ela já conhecia, parecem estranhas. Seu desempenho, então, passa a ser avaliado mais em função do conteúdo de cada disciplina do que de uma evolução global.

A criança se sente, no mínimo, perdida. E isso num momento delicado do seu desenvolvimento (entre 11 a 13 anos).

Tanto para o menino quanto para menina, esta fase, a chamada pré-adolescência, é um momento de conflito que, na maioria das vezes, não é respeitado nem pela família nem pela escola. Abertos para o mundo, curiosos, criativos e críticos, os pré-adolescentes vivem sofridas contradições. De um lado, a vontade de ser criança, de brincar. De outro, a vergonha e o medo de decepcionar os adultos (pais e professores, principalmente), que esperam deles o melhor desempenho possível no novo papel – o de jovem, quase adulto.

Para quem nunca repetiu o ano, a 7ª série corresponde aos 13 anos e a 8ª série aos 14 anos. Nessa fase, o menino está convivendo com o máximo da testosterona e com o mínimo de capacidade para administrá-la.

Nesta fase também, a criança fica deslumbrada com o amadurecimento de seu próprio corpo. Ela se torna mais sensível, sonhadora e dispersiva.

Tudo isso interfere no comportamento e no rendimento do aluno. As escolas, porém, estão normalmente pouco atentas a estas questões e assim, muitas vezes não entendem porque suas exigências são respondidas com agressividade, indisciplina ou simples apatia.

O menino atravessa o período da onipotência pubertária. Quanto maior for a imposição, mais forte será a sua rebeldia, porque intimamente ele está fragilizado. E defende-se criando uma aparência de “absoluto poder” contra aquilo que ele é incapaz de resolver.

Não tendo quem o provoque, o púbere ficará desarmado. O que não se deve fazer é dar munição para ele atirar.

A rebeldia pubertária das meninas manifesta-se antes, entre 9 e 10 anos, e de uma forma totalmente distinta. O que mais as incomoda é a injustiça. Rebelam-se quando percebem que o professor toma alguma atitude injusta. Não é só um movimento individual, mas um gesto, sobretudo colectivo, grupal, envolvendo todas as meninas da classe.

Em geral, a rebeldia da 7ª e 8ª série dos rapazes tem bases diferentes da rebeldia feminina, que pode ser considerada uma rebeldia juvenil, enquanto a dos rapazes ainda é pubertária.

CAPÍTULO V

BRINCANDO COM CUIDADO E APRENDENDO COM EDUCAÇÃO

Não devemos jamais separar a idéia do brincar da idéia do aprender. Brincando e jogando, a criança constrói conceitos e explora a sua criatividade, inventa e reinventa, transforma a realidade das suas emoções e de seu corpo. Devemos sempre, antes de estimular uma criança, conhecer tudo a seu respeito em termos de saúde física e mental, os seus hábitos familiares de recreação, os anseios de seus pais, dúvidas e tendências. Nenhum profissional deveria ser admitido em uma escola sem antes passar por um treinamento integral sobre conhecimentos teóricos e práticos, ser capacitado para aplicar um bom modelo de desenvolvimento pedagógico proposto pela instituição.

Muitos são os cuidados a serem observados durante a recreação e educação:

- As actividades devem ser muito bem programadas;
- Cada turma deve ter seu horário no pátio, areia, piscina, gangorra ou outros brinquedos;
- Podem ser programados momentos de contacto entre crianças de grupos diferentes, porém com tudo muito bem planeado para que não ocorram incidentes;
- Brinquedos para crianças maiores nunca devem ficar ao alcance de crianças menores;
- As crianças devem ter contacto com a natureza, praticar actividades ao ar livre;

- O brincar, para uma criança, é uma maneira ilusória, imaginária de realizar desejos impossíveis de serem concretizados na prática, logo o brincar deve ser amplamente estimulado para desenvolver a imaginação da criança;
- Os coordenadores das escolas devem estar sempre a promover diferentes atividades a fim de contemplar as necessidades de aprendizagem da criança, trabalhando positivamente sua energia;
- Devemos estimular a atenção e a inteligência de uma criança, desde cedo, fazendo-a participar de brincadeiras mesmo quando bebês, mostrando-lhe coisas engraçadas, figuras e seus nomes, cores, músicas, etc.; ao passear com um bebê dizer-lhe os nomes das coisas, mostrar-lhe imagens para exercitar a sua capacidade de atenção;
- Cada faixa etária possui uma necessidade diferenciada que deve ser trabalhada com bastante cuidado pela escola e sua equipe de apoio, para não acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual da criança. Eis alguns exemplos de áreas ou centros de interesse que podem ser implantados nas escolas, para as diferentes turmas:
 - a) *Área dos blocos*: local onde as crianças manipulam e constroem com blocos grandes (auxiliando a criança a liberar fantasias, criatividade e segurança). É importante pelos conceitos de tamanho, forma, espaço, figura, muito necessários à aprendizagem da leitura, escrita ou matemática;
 - b) *Área dos brinquedos manipulativos*: mesa de actividades com cadeira e uma variedade de materiais que facilitem a auto-expressão, a coordenação motora e criatividade (pinturas com tintas, vários tipos de papel, massinha e materiais descartáveis, os mais variados possíveis).

Aqui, a criança deverá sentir-se livre para expressar sentimentos, pensamentos ou apenas testar sua habilidade;

- c) *Área silenciosa*: para actividades mais calmas, deixando as crianças prontas para ouvir, falar, ler, sentar ou dançar. É importante que o gosto pela leitura seja desenvolvido desde cedo;
- d) *Área dos brinquedos dramáticos*: para as crianças assumirem papéis dos integrantes da família, da sociedade como um todo, para treinar os diversos papéis, resolver conflitos, ansiedades, problemas e perguntar sobre irmãos, pais e amigos, extravasar emoções. Nesta área, por exemplo, um menino pode sentir-se livre para brincar de boneca e cozinhar;
- e) *Área externa*: para a criança correr, pular, brincar, escorregar, subir, descer, jogar bola e exercitar-se fisicamente para desenvolver os músculos e a coordenação motora. A criança deve poder estudar e explorar a natureza, o ambiente, os efeitos da chuva e do vento, trabalhar com actividades de plantio e jardinagem. Nesta área, os brinquedos devem permitir que a criança extravase suas emoções e necessidades de movimento e actividade, desenvolvendo um bom relacionamento social.

A brincar, a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afectos e explora habilidades. Hoje não se trabalha mais com cuidados e educação das crianças, separando-se a hora de brincar da hora de aprender. São processos que devem andar juntos por meio de actividades pedagógicas de ensino, brincadeira e brinquedos que estimulem tanto o prazer quanto a aprendizagem.

A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior, exercita níveis diferenciados de atenção, criatividade e motivação. A brincar, as crianças constroem seus próprios mundos e dos mesmos fazem o vínculo essencial para entender o mundo adulto.

O mais importante não é que a escola ostente brinquedos caros e bonitos, mas sim, a maneira como estes são utilizados pelos recreadores para promover uma proposta educativa realmente estruturada.

Não devemos esquecer que “um dos mais saudáveis ‘brinquedos’ para uma criança são outras crianças para que aprendam e pratiquem a socialização. As intervenções dos adultos devem se limitar apenas a eventuais extremos de agressões.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, VOL. 1).

5.1. Os brinquedos e as brincadeiras

Os brinquedos representam para uma criança uma fonte de descobertas do mundo exterior. É através deles que iniciará o desenvolvimento da sua inteligência, capacidade de imaginação e criação, entre outros benefícios já citados anteriormente. Os brinquedos ajudam a criança a divertir-se e a descontraí-la, trabalham as habilidades motoras e permitem, entre outras coisas, que os adultos descubram características da criança através da preferência por um ou outro brinquedo. Logo, precisamos ter muito cuidado com os tipos de brinquedos que iremos oferecer a uma criança:

- Para bebês e principalmente prematuros não há necessidade de oferecer brinquedos barulhentos demais, com músicas e ruídos altos, a fim de evitar problemas de audição;
- Os brinquedos devem ser leves, atóxicos, principalmente de plásticos ou tecidos próprios e devem ter cores vivas;

- Devem ser grandes e macios para que não machuquem as crianças pequenas; aos poucos, mudar-se-á de consistência e textura (lisos e ásperos);
- Existem brinquedos para crianças menores que são somente para a visualização, mas o mais indicado é que elas possam tocar-los, agarrar-los e sacudir-los;
- Se a criança fica aborrecida com algum brinquedo ou brincadeira, não force; ela pode ficar infeliz, pois não está atendendo às necessidades para a sua idade;
- As crianças geralmente na faixa de 1 ano de idade, adoram ouvir música e dançar; é conveniente que seus cuidadores ensinem-as a ligar o som e ouvir suas músicas preferidas. Neste caso, devemos tomar o cuidado de avisar aos pais sobre o que lhes está sendo ensinado;
- Dê preferência aos brinquedos mais calmos e não barulhentos quando a criança for descansar ou dormir, para que esta não tenha um sono agitado e possa dormir de forma mais rápida e profunda;
- Uma criança com seus 18 meses gosta de brincar com outras crianças, embora ainda não esteja pronta para tal; gosta de brincar com bolas, de correr, de pegar e ser pega; divertir-se brincando de esconder, adora barulho, brincar de telefone e de ouvir um rádio e dançar;
- Não devemos precipitar-nos em dar certos brinquedos para crianças ainda novas, e esperar que elas os manuseiem; ao contrário, devemos esperar com paciência o momento certo. Por exemplo: não daremos uma bicicleta para andar na rua e nem uma bola para jogar futebol para

uma criança de um ano e meio. Devemos respeitar sua faixa etária e o potencial de relacionamento e sociabilização entre as crianças.

LIMPEZA DOS BRINQUEDOS

Um brinquedo com aparência desgastada, velho, usado e sujo, pode oferecer algum tipo de risco para a integridade da criança, por isso deve ser descartado e trocado por outro, principalmente quando atende a objectivos colectivos. Porém, podemos adoptar algumas práticas que contribuam para a melhor conservação da aparência de alguns brinquedos:

- Devem ser lavados duas ou mais vezes por semana com água quente e sabão neutro ou quando outros bebés, crianças ou adultos, brincarem com eles;
- Para uma escola com muitas crianças e com brinquedos colectivos o ideal é lavá-los diariamente ao término das actividades;
- Para a limpeza dos brinquedos pequenos, podemos colocá-los embaixo de água corrente e realizar fricção mecânica com sabão; para os maiores, utilizamos panos limpos com água e sabão;
- Também é aconselhável, friccionar o brinquedo com álcool a 70%, e depois lavá-lo e secá-lo;
- Para os bebés menores não é aconselhado oferecer outros brinquedinhos que não os seus, como, por exemplo, chocalhos ou bichinhos pequenos de estimulação. Geralmente estes são brinquedos pessoais e que devem permanecer apenas com seu dono por questão de saúde e de higiene;

- Sempre que for observada sujeira visível em algum brinquedo, não permitir que fique sem ser limpo por muito tempo;
- Devemos ter muito cuidado com os brinquedos colectivos e com os que as crianças levam à boca, para evitarmos transmissões de algumas infecções, como por exemplo, monolíase oral (sapinho), hepatite A. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Vol. 3).

CAPÍTULO VI

INFLUÊNCIAS AMBIENTAIS

Algo que interfere na adaptação das crianças

Embora as dificuldades de aprendizagem sejam causadas por problemas fisiológicos, a extensão do dano verificado nas crianças afectadas por elas frequentemente é provocada pelo ambiente no qual vivem. As condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante. Portanto, a fim de entendermos as dificuldades de aprendizagem, é necessário compreendermos seus conceitos e como os ambientes, tanto o doméstico quanto o escolar, afectam o desenvolvimento intelectual da criança e seu potencial para a aprendizagem.

6.1. Conceito de DA

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Este conceito subentendeu, de imediato, uma *discapacidade* (inabilidade) para a aprendizagem em uma ou mais áreas académicas. O conceito aplica-se a crianças com potencial intelectual (inteligência) médio, ou acima do médio, e não deve ser confundido com os problemas de aprendizagem generalizados de outra criança com potencial intelectual abaixo do médio (QI abaixo de 70, quando medido por um teste de inteligência). Neste último caso, o aluno faz aprendizagens e tem realizações consentâneas com o seu potencial, não apresentando, portanto, dificuldades de aprendizagem, mas sim outra problemática, comumente designada por deficiência mental.

Assim sendo, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima do médio, sendo este aspecto um factor de tanta importância que o aluno deve tomar conhecimento dele, para ajudá-lo a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas. Segundo Correia (1991) devemos compreender a problemática em relação aos alunos e a percepção a sua volta no contexto escolar relacionando termos académicos e socioemocionais.

Em nossa óptica, e tendo por base tudo o que atrás ficou dito, torna-se importante dar um sentido conceitual ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DA.

Assim sendo, será ao darmos esse sentido conceitual ao termo DA que iniciaremos um processo que nos vai permitir não só perceber o conceito, mas também chegar a um conjunto de respostas educativas eficazes para os alunos que realmente apresentem DA.

Como educadores, podemos tornar-nos muito mais capazes quando aceitamos uma definição abrangente, embora clara e precisa, que nos permita um grau elevado de flexibilidade. No nosso entender, a definição do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) é a que, hoje em dia, parece estabelecer maior consenso, pelo que será ela que nos servirá de base à nossa pretensão de inserir as DA no contexto das NEE (Necessidades Educativas Especiais).

A definição do NJCLD diz o seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos

comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (1994, pp. 65-66).

Deve-se estar atento a avaliação e as limitações que os alunos podem ter mas não o torna incapaz; na medida em que se conhece suas limitações podem-se traçar objetivos a serem alcançados dentro das potencialidades deste. Mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim esta definição deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba. Todavia, talvez não seja o objectivo das definições esclarecerem-nos cabalmente sobre um determinado assunto. O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para “o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso”. (SMITH, POLLAWAY, PATTON & DOWDY, 1995; JOHNSON & JOHNSON, 2000).

Em nosso entender, o que os autores pretendem dizer é que os professores e demais agentes educativos devem observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para perceberem que tipos de subgrupos existem realmente e como atendê-los eficazmente.

Torna-se imperativo que assim seja, e também reconhecer que os alunos com DA, sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes. Estas programações, de cariz individualizado, exigem na maioria dos casos a intervenção dos serviços de apoio especializados (de educação especial) para que as necessidades dos alunos com DA (académicas e socioemocionais) possam vir a ser colmatadas. E,

se assim é, então fácil se torna compreender que as DA terão que ser, necessariamente, uma das categorias das NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Uma das definições de NEE, segundo Correia, (1997, p. 25):

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Por condições específicas entende-se:

I- O conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar, também por nós designada por equipa de programação educativa individualizada (EPEI).

Por serviços de educação especial entende-se:

II- O conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno. Seja ela do foro mental, físico ou emocional, a modificação dos ambientes de aprendizagem se faz necessária para que o mesmo possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.

Esta definição deixa antever duas premissas que levam a uma só conclusão. A primeira diz respeito ao facto de que o aluno com NEE só é

considerado como tal quando exibe determinadas condições específicas. A segunda diz que o aluno, ao apresentar essas condições específicas, deve ter direito a uma avaliação exaustiva, feita por um conjunto de profissionais de educação (EPEI), com o fim de lhe ser atribuída uma programação educacional individualizada que responda às suas necessidades. Diz ainda que para a concretização dessa programação a escola deve poder recorrer, sempre que necessário, a um conjunto de serviços de apoio especializados (de educação especial). Porém pode-se questionar se somente essas “incapacidades” tornam a criança carente de uma educação especial, como outros teóricos salientam o contexto cultural e ambiental podem também ser um pré-requisito para que a criança necessite de um apoio individualizado.

Ora, no caso em que aluno apresente dificuldades de aprendizagem, como vimos atrás, ele pode apresentar concomitantemente um conjunto de problemas (cognitivos, de linguagem, acadêmicos e socio-emocionais) que irão dificultar, em muito, o processamento de informação e, por conseguinte, as suas aprendizagens. “Estes problemas são, na maioria dos casos, intrínsecos ao aluno e, de acordo com a investigação mais recente, terão uma origem neurobiológica”. (Silver, 1998).

6.2. O Ambiente Doméstico

O ambiente doméstico exerce um papel tão sumamente importante que é capaz de determinar se a criança irá aprender bem ou mal. Um imenso conjunto de pesquisas mostra em seu resultado que quando o lar em que a criança vive é estimulante e encorajador, certamente produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira. Um estudo de longo prazo realizado em órgãos mentalmente retardados, por exemplo, descobriu que o Q.I. de crianças adotadas por famílias de inteligência normal subia mensuravelmente, enquanto a inteligência daquelas que permaneciam nas instituições, na verdade, declinava com o passar dos anos. Embora o grupo institucionalizado permanecesse com uma educação insatisfatória e com subempregos, a maior parte das crianças adotadas terminava o ensino médio (e um terço delas avançava até a

universidade). Estudos com animais têm demonstrado que um ambiente enriquecido não apenas tem impacto sobre a aprendizagem, mas também estimula o crescimento e o desenvolvimento cerebrais. Os neuropsicólogos estão começando a acumular evidências fisiológicas de que o cérebro humano também responde ao "exercício mental". Além disso, as crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas.

A expectativa da criança em relação ao que ela pode fazer, ajuda a enfrentar os desafios e superar os obstáculos. Essas crianças buscam ou encontram modos de contornar as deficiências, mesmo quando são bastante graves. É fácil reconhecer as crianças que realmente têm famílias envolvidas e incentivadoras. Embora tenham dificuldades de aprendizagem, elas vêm-se como basicamente competentes e bem-sucedidas.

Ao contrário, crianças que foram privadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos de vida enfrentam muitos obstáculos desanimadores, mesmo quando não apresentam tais deficiências. Esses jovens, em geral, adquirem as habilidades cognitivas básicas bem mais lentamente. Eles têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício, podem mostrar pouca curiosidade ou interesse por aprender, e não possuem autoconfiança. Deficiências como estas colocam as crianças em risco educacional durante todos os anos de escola. Os estudos têm demonstrado reiteradas vezes que os alunos emocional e academicamente “prontos”, ao começarem o jardim de infância, permanecem próximos ao topo em suas classes até o término da escolarização, enquanto as crianças que entram na escola com atrasos sociais e cognitivos significativos raramente conseguem igualar-se às outras, mesmo com auxílio especial.

Não nos surpreende que as crianças em desvantagem social e educacional também considerem mais difícil juntar recursos necessários para superarem deficiências neurocognitivas. Os alunos com dificuldades de aprendizagem normalmente usam as áreas em que são mais fortes para compensarem áreas de fraqueza, mas aqueles que não tiveram níveis adequados de estímulo e apoio em casa, têm bem menos áreas de

recursos às quais recorrerem. Além disso, esses estudantes são menos persistentes que outras crianças, quando encontram problemas. Os professores observam que eles antecipam o fracasso, parecendo desistir antes de começar.

Existem muitos aspectos do ambiente doméstico que podem prejudicar a capacidade de uma criança para aprender. As crianças que não obtêm nutrição alimentar ou sono suficiente obviamente sofrerão em sua capacidade para concentrar-se e absorver informações. O mesmo ocorre com crianças que estão frequentemente enfermas devido à fraca higiene ou a cuidados médicos abaixo do aceitável. As crianças criadas por pais ou responsáveis que falam mal o próprio idioma e aquelas que vêem muita televisão tendem a ter atraso no desenvolvimento da língua; isso afecta a sua capacidade de expressar-se e compreender seus professores e também as coloca em situação de risco perante problemas de leitura e de escrita. Os alunos cujas famílias não conseguem oferecer-lhes os materiais escolares, um horário previsível para a realização das tarefas de casa e um local relativamente tranquilo para o estudo, precisam estar excepcionalmente motivados para aprender; o mesmo ocorre com crianças que vivem com pouco encorajamento e baixas expectativas. Qualquer um desses factores pode reduzir de modo significativo as chances de uma criança superar certas dificuldades de aprendizagem.

O stress emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas estão dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar grande parte de sua energia mental à questão urgente da protecção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas académicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas.

Embora estes problemas possam afligir qualquer criança, aquelas criadas na pobreza encontram mais do que sua parcela de perigos ambientais. Certas crianças – que também estão mais vulneráveis a algumas espécies de lesões cerebrais e a problemas desenvolvimentais devido à nutrição e a cuidados de saúde inadequados – são super-representadas em nossa população de educação especial. Uma vez que até mesmo a intervenção na Educação Infantil é muito tardia para remediar todos os efeitos da privação física ou intelectual, a longo prazo a maior esperança para muitas crianças pode estar em tornar a educação acessível e de qualidade disponível aos pais, em áreas fundamentais, como nutrição, estimulação do bebê e da criança pequena e cuidados de saúde para a família. Os programas sociais visando número chocante de crianças que vivem na pobreza (actualmente uma em cada quatro nos Estados Unidos) também são críticos para a melhora no potencial de problema das crianças. O custo desses programas precisa ser avaliado à luz de prospectos sombrios enfrentados pelos estudantes que iniciam a escolarização com déficits cognitivos: eles estão menos propensos a formarem-se, menos propensos a encontrar um emprego satisfatório e mais propensos a terminar na prisão ou a necessitar de assistência pública que jovens com maiores vantagens. “Quando essas conseqüências sociais de longo prazo são levadas em consideração, o fracasso para evitar problemas de aprendizagem torna-se realmente muito oneroso.” (SMITH e STRICK, 2001, p. 31).

6.3. O Ambiente na Escola

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estar prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efectivamente “deficientes”, embora não haja nada de fisicamente errado com eles. Infelizmente, muitos alunos devem dar o melhor de si sob condições menos que óptimas nas escolas de nosso país.

É óbvio que salas de aulas abarrotadas de alunos, professores sobrecarregados ou pouco treinados e suprimentos inadequados de bons materiais didáticos comprometem a sua capacidade de aprender. Porém, muitas práticas amplamente aceitas não oferecem variações normais no estilo de aprendizagem. Um aluno cuja orientação é principalmente visual e exploratória, por exemplo, precisa ver e tocar as coisas a fim de entendê-las. Esse estudante não se sairá bem com professores que “palestram” o tempo todo, não importando o quanto possam ser inteligentes e interessados por suas matérias. Da mesma forma, uma criança cuja abordagem à aprendizagem é basicamente reflexiva – isto é, que precisa de tempo para considerar todos os aspectos de um problema, antes de tentar uma solução – irá sair-se muito mal em uma sala de aula onde os alunos são levados apressadamente de uma tarefa para outra de acordo com os ditames de um currículo rígido. E quanto ao imigrante asiático que não participa das discussões, porque não possui confiança em seu vocabulário de inglês, ou porque suas noções de respeito o proíbem de dar qualquer informação sem ser solicitado? Quando estudantes como esses vão mal na escola, é correcto dizer que o problema é exclusivamente deles?

A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas se ajustarem às diferenças individuais e culturais. Apesar do facto de que a população nas escolas americanas estar a tornar-se cada vez mais diversificada, ainda é prática comum em muitas classes “ensinar aos medianos”, usando métodos e materiais planejados para alcançar o estudante mediano, branco e de classe média de uma geração atrás. Quando crianças que não se ajustam ao molde não avançam, as autoridades da escola ocasionalmente consideram mais fácil culpar os alunos, ao invés de examinarem as suas próprias deficiências. É incrível, mas existem escolas nas quais a taxa de reprovação se aproxima de 50%, e os professores e administradores ainda continuam a falar sobre *crianças* com problemas!

Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. Para terem oportunidade de progredir, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles

serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados pelos seus professores provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo.

O educador deve ter bastante cuidado ao chamar a atenção de uma criança que apresenta alguma das deficiências citadas, perante os colegas. Quando ele diz que, no caso dessa criança não terminar sua tarefinha junto com os amigos de sala, ela não irá brincar no recreio e que deve se esforçar mais, certamente a desmotivação tende a aumentar e despertar no aluno um sentimento de desprezo pela escola por considerá-la um ambiente desagradável. Infelizmente, a perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança podem continuar a afligir essas crianças mesmo quando mudam para escolas mais favoráveis. Desta forma, o ambiente escolar inapropriado pode transformar as mais leves deficiências em grandes problemas.

Os pais de estudantes com dificuldades de aprendizagem frequentemente observam que seus filhos parecem ser mais “deficientes” em algumas classes do que em outras. Embora isso possa ser um reflexo do tipo de problema de aprendizagem de determinado estudante, também é verdade que as deficiências tendem a apresentar uma melhora, ou mesmo desaparecer, em salas de aulas nas quais professores criativos e flexíveis fazem um esforço para combinar as tarefas com os níveis de prontidão e os estilos de aprendizagem de seus alunos. Uma vez que as crianças típicas também desabrocham nessas salas de aulas, parece justo dizermos que pelo menos parte da solução para a crescente demanda por serviços de educação especial seja estabelecer uma melhora no planejamento do currículo e no treinamento dos professores. Nesse ínterim, é importante que os pais percebam que a intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem, frequentemente, exige menos uma “correção” da criança e mais a melhora no ambiente no qual ela está a ser educada. A classe certa, o currículo certo e o professor certo são críticos para essas crianças, e sua escolha, em geral, faz a diferença entre o fracasso frustrante e o sucesso sólido. Como a triste história de Mancele indica, as escolas nem sempre oferecem uma programação apropriada para os estudantes. Os pais que compreendem plenamente os recursos e as fraquezas do filho em termos de aprendizagem estão em melhor posição para avaliar as opções educacionais disponíveis de ano para ano e para decidir quais são as classes com reais “oportunidades”.

Com demasiada frequência, a questão “Por que meu filho tem uma dificuldade de aprendizagem?” traduz-se em “A quem devo culpar?” Como recorda uma mãe: “Meu maior temor era que *eu* fosse responsável de algum modo. Eu questionava tudo, da pizza de anchovas que comi no segundo mês de gravidez à minha decisão de voltar a trabalhar quando meu filho entrou na escola. Enquanto isso, meu marido culpava a todos, do obstetra que fez o parto de nosso filho ao psicólogo que fez os testes”. Reações como esta são normais, mas não são particularmente produtivas. Ao final, entender como uma criança veio a ter uma dificuldade de aprendizagem é bem menos importante do que saber como esta dificuldade afecta a visão de mundo da criança e como encontrar os tipos certos de ajuda. Raiva, ansiedade ou culpa sobre “o que deu errado” nada produz no sentido de ajudar a criança; ao invés disso, essas reacções geralmente servem apenas para exaurir a energia emocional dos pais e elevar seu nível de estresse. Embora os pais sempre queiram saber por que o filho tem uma dificuldade de aprendizagem, eles não devem deixar que a preocupação os desvie de encontrar o apoio de que esses estudantes necessitam urgentemente.

Todos nós temos pontos fortes e fracos na aprendizagem. Como adultos, a maioria de nós confessa suas fraquezas sem relutância: somos idiotas em matemática, por exemplo, ou um vexame em línguas estrangeiras. Não podíamos desenhar uma linha recta em história da arte. Tínhamos problemas para lembrar datas em história, jamais entendemos bem como deveríamos fazer uma resenha literária, tínhamos um “ouvido ruim” para música ou tropeçávamos em nossos próprios pés, nas aulas de ginástica. Podemos permitir-nos ter bom-humor sobre nossas deficiências, porque conseguimos ter sucesso apesar delas. As nossas fraquezas foram em áreas que não interferiram seriamente em nosso progresso na escola, ou não eram suficientemente graves para evitar que atingíssemos nossos objectivos mais importantes. Ao longo do caminho, desenvolvemos alguns outros talentos sobre os quais nos sentimos bem e usamos esses pontos fortes para uma definição de nós mesmos.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, entretanto, sofrem de uma combinação infeliz: não apenas as suas fraquezas são mais pronunciadas que o normal,

como também estão naquelas áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades básicas, como a leitura, a matemática ou a escrita. Como resultado, seu progresso na escola é repetidamente bloqueado. Essas crianças são, com frequência, brilhantes, criativas e até mesmo talentosas em outras esferas, mas já que estão tendo um mau desempenho nas áreas mais valorizadas em nossa sociedade, seus talentos podem não ser considerados importantes ou ser vistos como irrelevantes. Alguns desses estudantes vêm a sentir-se definidos por seus fracassos. Eles não entendem *por que* não podem fazer o que outras crianças parecem fazer tão facilmente; acabam vendo-se a si mesmas como pessoas estúpidas ou geralmente defectivas.

Na verdade, as crianças com dificuldades de aprendizagem comumente lutam em uma ou mais de quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado de informações: *atenção, percepção visual, processamento da linguagem* ou *coordenação muscular*. Até mesmo leves fraquezas nessas áreas podem criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aula tradicionais.

Para superarem as dificuldades de aprendizagem, é muito importante que tanto os pais quanto os estudantes compreendam exatamente em quais dessas áreas estão os déficits. Essa informação é essencial para a validação do programa educacional da criança e para a determinação dos tipos de mudanças necessárias. É preciso estabelecer objectivos razoáveis na escola e em casa. Mais importante, esse conhecimento possibilitará à criança tornar-se um aluno confiante e independente. Em geral, quanto mais os jovens com problemas de aprendizagem sabem sobre seus próprios padrões de recursos e fraquezas, mais propensos estão a aceitarem a si mesmos, a defenderem o que é melhor para o seu caso específico e a planearem estratégias que minimizem as suas deficiências e maximizem as suas habilidades e talentos.

CAPÍTULO VII

IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM ENVOLVE UMA AVALIAÇÃO

O campo das dificuldades de aprendizagem delimita-se, oficialmente, a partir de 1963. Por suas origens, ainda que observado no mundo inteiro, é marcadamente norte-americano e canadense. Foi em 1963, no dia 6 de abril, que um grupo de pais se reuniu, em Chicago, por terem algum filho (sobretudo menino) que sem razão aparente manifestava dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura. Preocupados com o problema, convidaram profissionais tidos como expertos em diferentes áreas – médicos, neurologistas, psicólogos – para que lhes indicassem alguma solução e explicação para o facto de seus filhos não aprenderem a ler, como também para se organizarem e obterem fundos para a criação de serviços educativos eficientes que tratassem o problema de seus filhos. De facto, essas crianças não eram atendidas pela chamada educação especial, voltada, então, para quadros de atraso mental, deficiência auditiva, visual, motora ou múltipla etc. Até então, os expertos ou especialistas referiam-se a elas como crianças com lesão cerebral ou crianças com disfunção cerebral mínima, crianças com dislexia, entre outros.

Foi nesse contexto que o psicólogo Samuel Kirk, que trabalhava com crianças portadoras de atraso mental, e dificuldades da linguagem e da leitura, propôs que esses inexplicáveis obstáculos observados na aprendizagem da leitura – como não podiam ser atribuídos ao nível de inteligência, ao ambiente familiar ou educativo – poderiam ser chamados de *dificuldades de aprendizagem (learning disabilities)*, pois se referiam a problemas de aprendizagem académica.

Na ocasião, foi criada e organizada a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Association of Children with Learning Disabilities, ACLD), com objectivos bastante claros de obter fundos para a criação de serviços educativos especializados e de qualidade, como uma particularidade a mais da educação especial, a ser oferecida nas escolas.

Embora o estudo das dificuldades de aprendizagem tenha se originado e solidificado nos Estados Unidos e Canadá, o estudo dessa problemática alastrou-se e adquiriu importância em países da Europa e outros. No Brasil, as dificuldades de aprendizagem como categoria dentro da educação especial não têm sido consideradas, a não ser como parte da concepção geral de necessidades educativas especiais, cuja manifestação mais expressa e saliente é o fracasso escolar.

Como é evidente, as dificuldades de aprendizagem não apareceram de repente e apenas em 1963. Trata-se de um problema que provavelmente sempre ocorreu, mas que, a partir desta data, recebeu dos estudiosos uma unificação terminológica e uma delimitação de campo, já que a unificação conceitual tem percorrido um longo caminho, com debates, polémicas, acertos e desacertos. Por isso, não se pode deixar de lado certos factos e interpretações interessantes sobre a história das dificuldades de aprendizagem.

Nos Estados Unidos, no início dos anos 60, havia cinco grandes categorias para classificar as crianças que não aprendiam a ler e escrever: a) eram consideradas *aprendizes lentos* as crianças que pontuavam entre 75 e 90 em testes de inteligência (QI); b) *retardadas mentais*, quando o QI era menor que 75; c) crianças com *transtornos emocionais ou socialmente desadaptadas*; d) *privadas ou marginalizadas culturais*; e e) *dificuldades de aprendizagem*. Geralmente as crianças enquadradas nas quatro primeiras categorias vinham de famílias de baixa renda, eram negras ou hispânicas, etc; e, na última, ou seja, na categoria dificuldades de aprendizagem, eram enquadradas as crianças provenientes de famílias de classe média ou média alta e, normalmente, brancas.

Devido a esse último facto, Sleeter (1990), defende que “as dificuldades de aprendizagem foram criadas para explicar o fracasso das crianças provenientes de grupos sociais privilegiados, sugerindo uma suposta habilidade e indicando a possibilidade de empregos” economicamente melhores. Defende também que essa categoria sugere atitudes mais favoráveis para esse tipo de criança, escudando-se no

fracasso do crescimento económico do pós-guerra, na ampliação das exigências escolares e na redução na oferta de vagas no mercado de trabalho do pós-guerra.

Mais crítica é a posição de Miller (1993), quando sugere que “as dificuldades de aprendizagem não passam de justificativa para o recebimento de fundos e serviços educativos”. Acredita-se que o mito das dificuldades de aprendizagem tornou reais três crenças: a de que a causa das dificuldades está no indivíduo; de que essas pessoas são inferiores em sua capacidade de aprendizagem académica e a de que necessitam de ajuda e aulas especiais para solucionar suas dificuldades. Acrescenta ainda que foi uma maneira de tornar realidade o sonho americano de uma vida confortável e segura para seus filhos, que não aprendiam a ler, escrever, calcular etc., de “forma inexplicável”.

O facto é que no final dos anos 60, nos Estados Unidos, as dificuldades de aprendizagem constituíam um fenómeno social que culminou, na metade dos anos 70, sendo classificado como um transtorno e ensejando a configuração de um campo profissional com apoio legislativo.

As dificuldades de aprendizagem, interpretadas de forma unitária, foram então consideradas um transtorno relacionado à linguagem – fala, compreensão, leitura, escrita, soletração - causado neurologicamente e produto de uma rede complexa de interações sociais.

Não obstante, “o início desse campo situa-se de fato no começo do século XIX” (Ariel, 1992; Hammil, 1993; Miller, 1993; Myers & Hammil, 1990; Wong, 1996; Sleeter, 1990). Esses autores citam as divisões históricas propostas, enfatizando a mais comum o divide em três grandes etapas: a *etapa de fundação ou instituição do campo*, que iria desde os seus primórdios até o encontro de 1963 (1800-1963); a denominada *os primeiros anos*, indo até a década de 1990 (1963-1990); e, por último, a etapa de *projeção* ao futuro, que marca o grande desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem, cujas características principais são o rigor e a justificação científicos.

A etapa de fundação ou instituição do campo (1800-1963)

Nesse primeiro período e até às primeiras décadas deste século encontram-se contribuições relevantes, ainda que isoladas, como a de Gall em 1800, a de Orton (1937), e a de Strauss em 1942, até à proposta de Kirk de 1963 (apud Wong, 1996).

Em 1800 o médico alemão Franz Joseph Gall observou pessoas adultas com lesões cerebrais, supostamente com afasia, pois não conseguiam expressar idéias e sentimentos por meio da fala, apesar de conservarem a inteligência. Com base nessa observação, havia uma área intacta e uma área-problema, além da informação de que algumas pessoas com lesão cerebral podiam escrever apesar de terem perdido a fala, evidenciando a base neuropsicológica do problema e descartando outras causas como deficiência sensorial ou deficiência mental. O descobrimento das *difficultades da linguagem* teve contribuições de outros médicos como Paul-Pierre Broca (afasia motriz), de Karl Wernicke (afasia receptiva, alexia e agrafia), e Joseph Jules Dejerine que descreveu o primeiro caso de transtorno adquirido da leitura com preservação da função da fala (alexia), causada por lesão cerebral.

Em seus primórdios essa alteração cerebral serviu como explicação das dificuldades de aprendizagem e justificava as propostas de programas de intervenção.

Hinshelwood (1997), relatou “um caso de dificuldades apenas na leitura e o atribuiu a alterações congênitas nas áreas cerebrais da memória visual para as palavras”. Foi Orton quem, observando 125 casos clínicos, rejeitou essa explicação, propondo que a causa seria a variabilidade fisiológica no estabelecimento da dominância cerebral nas crianças. Preferiu usar o termo estrefossimbolia, que significa alteração ou mudança de símbolos tais como inversão de letras do tipo p/q, d/b. Orton interpretava também que muitas pessoas com QI de 70 a 79 eram produto das dificuldades de leitura. Por considerar as dificuldades na aprendizagem da leitura como um *continuum* no qual

estariam situados todos os casos, defendeu a intervenção precoce e intensiva, com um enfoque instrucional plurissensorial e sem ênfase no enfoque visual da palavra.

A influência de Orton foi grande. Em 1949 foi fundada a Sociedade Orton de Dislexia (Orton Dyslexia Society) que publica as revistas *Annals of Dyslexia* e *Perspectives of Dyslexia* centradas nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, constituindo-se na primeira organização do campo. Baseados em Orton, Gillingham e Stillman desenvolveram em 1970 intervenções com base em aspectos fonológicos, da mesma forma que Fernald em 1943 “desenvolveu o enfoque tátil-cinestésico-auditivo-visual.” (apud MILLER, 1993).

Alfred Strauss e Heinze Werner foram também figuras decisivas e adquiriram notoriedade pela proposta educativa para a denominada “síndrome infantil de Strauss”, cujos sintomas englobam uma suposta lesão cerebral, alta falta de atenção, problemas de discriminação figura-fundo e hiperactividade. Strauss defendia que todas as crianças que não aprendiam a ler eram portadoras de lesão cerebral, devido ao facto de seus clientes serem crianças com deficiência mental. Sua influência no campo das dificuldades de aprendizagem deu-se também porque seus seguidores, como Kephart e Cruick-shank criaram a International Academy of Research in Learning Disabilities. Além deles, não se pode deixar de mencionar Frostig, Getman e Cane, Delacato, ou Ayres que refletem a marca deixada pelas idéias de Strauss no campo das dificuldades de aprendizagem e são conhecidos por seus programas instrucionais.

As décadas de 1930 a 1960 foram pródigas em propostas instrucionais, sendo os programas de Myklebust, de 1955, e o de McGinnis, de 1963, os mais conceituados e conhecidos. Com essas propostas, constata-se uma mudança no eixo da preocupação, pois estavam mais centradas em crianças e não em adultos; além da criação de instrumentos de avaliação mais adequados como o Exame da Afasia de Eisenson em 1954, a Discriminação Auditiva de Wepman em 1960, e o de Kirk & McCarthy em 1961 de Aptidões Psicolinguísticas de Illinois (ITPA), apesar de hoje serem considerados superados.

Os primeiros anos (1963-1990)

Os problemas terminológicos e conceituais existentes, a ausência de serviços educativos específicos nas escolas, acrescentados das demandas educativas crescentes, e a preocupação dos pais pelos filhos que não tinham nada, mas não aprendiam a ler, entre outras causas, levaram os pais a unirem-se em grupos de pressão e a organizar a histórica reunião em Chicago, em que Samuel Kirk fez a conferência na qual se posicionou excluindo crianças com déficits sensoriais tais como a cegueira ou a surdez ou deficiência mental, mas com transtornos no desenvolvimento de habilidades para a interação social.

Torgesen (1991) refere-se a esse facto “como o da conquista da identidade do campo em relação à educação especial”. A consequência foi a criação de serviços e programas instrucionais especializados para responder às necessidades dessas pessoas e a constituição de um projecto para formação de profissionais provenientes dos campos clínico, educativo e científico para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem.

Samuel Kirk foi considerado o pai do campo das dificuldades de aprendizagem ao propor um termo aparentemente afortunado. Construiu um modelo teórico do funcionamento psicolinguístico lançando mão de processos receptivos, associativos e expressivos, relacionados aos aspectos viso-motor e auditivo-motor, considerando os níveis automático e representativo. Desse modelo foram retirados os processos a serem avaliados (por meio do ITPA) e treinados, por serem concebidos como o ponto-chave das dificuldades de aprendizagem. Havia, então, como avaliar os processos psicolinguísticos relativos às dificuldades de aprendizagem bem como programas instrucionais supostamente adequados para a superação do problema. Entretanto, em 1974 Hammil & Larsen (Hammil, 1993) relataram “a constatação da ineficácia desse tipo de intervenção na leitura e escrita” e “ressaltaram a pertinência do treinamento instrucional nas habilidades fonológicas (consciência fonológica, conexões

fonema-grafema, regras de segmentação fonológica, soletração), também confirmado posteriormente.” (WONG, 1996).

A proposta de Kirk não parece ter resistido cientificamente por muito tempo, ainda que sua influência não tenha se esgotado até hoje. Apesar disso, ao postular um enfoque baseado em processos cognitivos e a instrução consequente baseada em pontos fortes e débeis, esse autor criou um modelo no campo das dificuldades de aprendizagem. Com ele justificou os serviços específicos de educação especial para pessoas com dificuldades de aprendizagem, e contribuiu assim para a mudança do paradigma médico, até então predominante. A explicação baseada na idéia da disfunção cerebral mínima cede lugar a uma abordagem psicoeducacional.

Assim, houve uma mudança substancial no enfoque. Inicialmente havia o predomínio da instrução baseada em uma profusão de programas perceptivos (modelo de Strauss ou psicomotores, ou psicolinguísticos); nos anos 80 a tónica passa a ser a instrução directa, procurando avaliar e interferir directamente em habilidades, como também na linguagem, leitura, escrita, cálculo e soletração, diferenciando nitidamente o enfoque dos processos cognitivos envolvidos.

É interessante citar que nas escolas públicas americanas os serviços educativos atenderam a um milhão de crianças em 1977 e a dois milhões em 1986. Rapidamente constituíram-se organizações sobre dificuldades de aprendizagem, dentre as quais a Associação de Dificuldades de Aprendizagem da América, que edita a revista *Learning Disabilities*, e é dirigida por pais e integrada também por profissionais da área; em 1968 é criado o Conselho para as Dificuldades de Aprendizagem que publica a revista *Learning Disability Quarterly*; em 1975 é constituído o Comitê Nacional Conjunto sobre Dificuldades de Aprendizagem que propôs, em 1981, uma definição consensual das dificuldades de aprendizagem e é considerado um foro interdisciplinar e o braço político e profissional do campo; por último, em 1982 aparece a Divisão para as Dificuldades de Aprendizagem, que publica a revista *Learning Disabilities Research & Practice*. Não é então por acaso que Sleeter (1990), defende

“que o campo das dificuldades de aprendizagem é uma *construção social*, surgida em razão de demandas sociais históricas concretas, provenientes do âmbito escolar”.

As dificuldades de aprendizagem têm servido para denominar basicamente os alunos com problemas em leitura. Devido à sua própria história não se pode negar o predomínio da concepção linguística no campo e, segundo Wong (1996), “60% dos alunos com dificuldades de aprendizagem têm deficiências em leitura”; enquanto Lyon (1995) fala em “80%”. Nos anos 80, a etiqueta “dificuldades de aprendizagem da linguagem” refere-se aos alunos que manifestam problemas na fala, escuta, leitura ou escrita, ou dificuldades de base linguística na aprendizagem escolar. O enfoque causal era diferente para as dificuldades de aprendizagem e para as dificuldades de aprendizagem da linguagem, visto que as primeiras tinham fundamentos explicativos de cunho neurológico e as segundas seguiram um enfoque mais funcional da conducta, interessadas em uma modificação do sistema linguístico.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” contraposta a outros termos mais específicos (dislexia, disfunção cerebral mínima, discalculia, disgrafia, disortografia) supôs um avanço ao reconhecer a complexidade de um fenómeno que abarca problemas diferentes, ainda que não necessariamente sejam coincidentes em uma mesma pessoa.

A partir de 1990

A importância e magnitude social do problema podem ser notadas na América do Norte ao considerar-se que em 1975 “a prevalência de dificuldades de aprendizagem estava entre 1-3% da população escolar e em 1994 entre 4-5%.” (WONG, 1996). Uma crítica comumente feita refere-se à possibilidade de um exagero na identificação dos casos, mas os pesquisadores Miller (1993) e Wong (1996), argumentam que “esse aumento é produto da conscientização e maior conhecimento do problema, melhoria das técnicas de diagnóstico, maior tolerância e aceitação social do fenómeno”.

Entretanto, os problemas básicos do campo das dificuldades de aprendizagem, tais como a sua definição, etiologia, diagnóstico diferencial, e os aspectos específicos da instrução e do prognóstico, continuam presentes e não menos intensos que antes. Talvez o maior avanço seja o interesse interdisciplinar pelo campo, envolvendo desde a psicologia e a educação (Berninger & Abbott, 1994; Frith, 1985; Meltzer, 1993; Shankweiler, 1995; Wong, 1996), passando pela neuropsicologia (Denckla, 1996; Galaburda, 1993; Obrzut & Hynd, 1991), pela *genética* (DeFries & Gillis, 1993; Segal & Topoloski, 1995; Pennington, 1995), até à patologia da linguagem (Hammil, 1993).

Algumas diferenças são aparentemente evidentes. Hoje existe uma tendência a considerar as dificuldades de aprendizagem ao longo de um *continuum* de gravidade e de diferenças entre as pessoas, capaz de superar o conceito classificatório de ter ou não ter dificuldades de aprendizagem, podendo acontecer ao longo do ciclo vital de qualquer pessoa. Nesse sentido, pode-se falar de alunos com necessidades curriculares e de diversidade de aprendizagens (Baker et al., 1998; García, 1997), tirando, assim, “a ênfase posta no aluno e colocando-a no sistema, consubstanciado pelo currículo escolar.”

No bojo dessas diferenças, o debate sobre a definição de dificuldades de aprendizagem segue aberto.

Vários autores sustentam que “não existe base empírica suficiente para uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar.” (ALGOZZINE, YSSELDYKE & MCGUE, 1995). Além disso, por um lado, há a defendida e demonstrada irrelevância do teste de QI para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e, por outro, a inclusão das pessoas com “diversidade de aprendizagens” e/ou com “necessidades curriculares”, além da tentativa de relacionar a instrução, a aprendizagem e as dificuldades (Berninger & Abbott, 1994; García, 1997), “que acaba por levar a meandros complicados.”

Ao lado disso, a introdução do ciclo vital na discussão traz outros problemas, não menos polêmicos, pois haverá a necessidade de diferenciar as características das crianças, adolescentes e adultos em relação às dificuldades de aprendizagem. Entre as crianças, parece existir um consenso em reconhecer os processos fonológicos como o núcleo do problema concernente ao aprender a leitura e a escrita. Entre os adolescentes, a discussão gira em torno de qual estratégia de aprendizagem seria a mais eficaz. E, entre os adultos, parece não existir um campo de investigação que dê unidade às peculiaridades dessas pessoas.

A definição consensual renovada

As características da definição consensual, renovada, do NJCLD (1988) “fazem referência a elementos nucleares que permitem caracterizar o campo.”

Problemas nas conductas autorreguladoras da percepção ou interacção social podem aparecer entre as pessoas com dificuldades de aprendizagem, mas não constituem em si mesmas um problema de aprendizagem. Por isso as dificuldades de aprendizagem se diferenciam dos déficits de atenção e hiperactividade, por exemplo, ainda que haja “coexistência com as dificuldades de aprendizagem em torno de até 40% ou 50%.” (WONG, 1996).

Nessa mesma direcção, outra característica da definição consensual refere-se à distinção entre dificuldades de aprendizagem e outros problemas, tais como deficiências sensoriais, retardo mental, transtorno emocional, condições culturais, ensino inadequado ou insuficiente. Novamente é admitida a possibilidade de concorrência, como também não se discute que essas condições produzam dificuldades de aprendizagem, embora não possam ser classificadas como tais.

Ao lado disso, outros aspectos são aceites como definidores de dificuldades de aprendizagem.

Parece bastante aceitável que a terminologia dificuldade de aprendizagem é genérica e abarca um grupo heterogêneo de transtornos. “A variabilidade de características é um fato” (FEAGANS, SHORT & MELTZER, 1991), englobando subgrupos com déficits globais e específicos (leitura, soletração e aritmética). Publicações recentes informam que os temas mais comumente pesquisados na década de 1990 referem-se “a *transtornos do desenvolvimento*.” (HOOPER, HYND & MATTISON, 1992). São eles: *diferenças individuais* (Vernon, 1994), *aprendizagem não-verbal* (Rourke, 1996), *dificuldades em linguagem* (Donaldson, 1995), *soletração* (Brown & Ellis, 1994), *matemática* (Bermejo, Lago & Rodriguez, 1997), *leitura* (Rueda, 1995), *dificuldades gerais de aprendizagem* (Wong, 1996) e *avaliação e instrução estratégica* (Meltzer, 1993; García, 1997).

Outra característica, de certa maneira retomada com força na literatura, tende a aceitar que “são dificuldades intrínsecas ao indivíduo, supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central e está baseada em estudos neuropsicológicos” (OBRZUT & HYND, 1991; DENCKLA, 1996) e “genéticos.” (DEFRIES & GILLIS, 1993). É o caso do modelo de Uta Frith, que concebe a “dislexia” como um transtorno do desenvolvimento, baseado em três níveis causais ou explicativos: biológico, cognitivo-emocional e comportamental.

Finalmente, em qualquer idade as pessoas teriam possibilidade de manifestar dificuldades de aprendizagem.

Assim, poder-se-ia definir que o termo dificuldades de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais.

À guisa de conclusão ou o problema da classificação das dificuldades de aprendizagem

A Inglaterra, com base na lei de educação de 1944, classificava as crianças que apresentavam “dificuldades de aprendizagem em 11 categorias: cegos, cegueira parcial, surdos, surdez parcial, saúde delicada, diabéticos, subnormais, epiléticos, desadaptados, deficientes físicos e sujeitos com problemas de fala.” (PRITCHARD, 1963). Houve, há pouco tempo, algumas mudanças com base no relatório Warnock (1978), que “apontou uma série de questões em relação a esse sistema.” Entre elas podem ser citadas a perpetuação de uma forte distinção entre as crianças deficientes e as outras, ao mesmo tempo em que realçou a necessidade de alguma forma de educação especial; a sugestão de que uma criança assim categorizada possua uma deficiência intrínseca, enquanto que, com frequência, se tratava de um problema no entorno social e cultural e a atribuição de uma única classificação a cada criança, quando muitas delas apresentavam mais de uma deficiência. Na realidade estava sendo produzida a estigmatização de crianças e escolas.

Esta situação talvez ilustre nitidamente o problema da classificação das crianças com dificuldades de aprendizagem académica e do próprio campo das dificuldades de aprendizagem. De facto, os sistemas de classificação atendem a uma variedade de objectivos, mas historicamente tem prevalecido dois sistemas: o etiológico, que baseia sua classificação na causa original e o funcional, que se preocupa com o funcionamento.

O sistema de classificação etiológica é de considerável utilidade para especificar o conjunto das dificuldades que uma etiologia pode originar e para predizer o resultado de uma dificuldade. No entanto, não são todos os casos que possuem uma causa identificável, podendo-se falar muito mais em uma hipótese de causa, apesar de danos identificáveis, tais como nos órgãos sensoriais periféricos, especialmente no sistema auditivo e visual, cujos problemas não são percebidos com frequência. Além da questão de identificar a causa, há o facto de que as dificuldades podem ter uma origem similar e apresentar manifestações diferentes.

Apesar de naturezas distintas, os sistemas funcionais apresentam também seus problemas específicos e bastante difíceis de solucionar.

Neles, o critério de classificação já não é a causa do problema, mas a medida da dificuldade, a avaliação do nível de actuação da criança que em boa parte da história das dificuldades de aprendizagem, e até hoje, está alicerçada nas medidas de inteligência. Assim, há crianças cujo nível de inteligência está abaixo da média e, consequente e provavelmente, terão uma atuação pior que seus parceiros em tarefas intelectuais. Quando estão pouco abaixo da média, são denominadas de crianças lentas para aprender e deficientes mentais em casos mais graves.

Existem também as crianças com desenvolvimento intelectual normal, mas com dificuldade específica em alguma tarefa concreta, como por exemplo, a escrita. Ao serem avaliadas, frequentemente apresentam uma actuação marcadamente diferente entre o desempenho na área da dificuldade específica e os níveis de desempenho em outras tarefas de funcionamento cognitivo. São encontradas, assim, discrepâncias entre o desempenho académico e a aptidão cognitiva e é no significado da discrepância que reside o maior problema dos sistemas funcionais.

Alguns autores (Epps & outros, 1983; Reynolds, 1984-1985), relataram “problemas e limitações metodológicas a esse respeito”. O conceito de discrepância, ainda que plausível, parece não ter sido operacionalizado satisfatoriamente, e não se sabe quanto de uma capacidade cognitiva seja necessário para se aprender um determinado conteúdo, como também se um determinado mecanismo cognitivo é necessário e/ou suficiente para uma determinada aprendizagem.

Por fim, deve-se considerar que algumas crianças mostram uma dificuldade específica de aprendizagem que depois estará na raiz de outras, tal como acontece com a dificuldade de leitura, que pode levar a dificuldades com a aritmética, em exercícios onde a leitura e compreensão de enunciados sejam necessárias.

7.1. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), pela sua natureza crônica, corresponde a uma séria problemática, devido às implicações que lhe estão associadas, nomeadamente a nível cognitivo, familiar e social, já que os comportamentos destes são caracterizados por fortes componentes de impulsividade, de desatenção e de atividade motora excessiva, que acabam por ter uma enorme repercussão em termos académicos e de relacionamento interpessoal.

Estes aspectos têm legado na PHDA uma importância nunca antes sentida pela família, pela escola e pela sociedade, mas também por parte dos investigadores, passando a ser considerados como um problema com um *focus* de análise multidisciplinar. (RAMALHO, 2010, pp. 313-322)

O Transtorno de Déficit de Atenção, assim como a maioria das dificuldades de aprendizagem demandam uma atenção de uma equipe multidisciplinar, pois assim cada profissional focando em sua área podem em conjunto minimizar as dificuldades do indivíduo. O termo Transtorno de déficit de atenção surgiu pela primeira vez em 1980, no assim chamado DSM-III (sigla em inglês para o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, Terceira Edição), essa nova definição especificava que o foco do problema era a dificuldade de concentração e manutenção da atenção.

Segundo o DSM-III, havia dois tipos de TDA: o TDA com hiperactividade e o TDA sem hiperactividade. Ambos os tipos envolviam a dificuldade de atenção, mas as crianças que se enquadravam no TDA com hiperactividade eram excessivamente activas, impulsivas e comportavam-se, muitas vezes, de maneira destrutiva, sendo que os portadores normalmente eram do sexo masculino. As crianças portadoras de TDA sem hiperactividade normalmente tinham um jeito meigo de ser e apresentavam poucas evidências de problemas comportamentais, sendo os portadores em sua maioria do sexo feminino. O DSM-III também reconhecia que as crianças com TDA muitas vezes se

transformavam em adultos com TDA e, em função disto, é que foi criado e incluído o termo “TDA-Tipo Residual”.

O DSM-III foi revisto em 1987 e os resultados da nova edição, o DSM-III-R, resultaram um tanto controversos. Algumas pessoas achavam que na descrição do TDA apresentada no DSM-III a ênfase na hiperactividade e nos sintomas impulsivos, havia sido excessivamente diminuída e, assim, o nome do distúrbio foi alterado para a expressão “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”. Por meio desta mudança reconhecia-se o facto de que tanto a desatenção quanto a inquietação estavam frequentemente envolvidas no distúrbio. No entanto, a descrição do TDAH no DSM-III-R, infelizmente, eliminou o subtipo TDA sem hiperactividade. Em seu lugar, fazia-se referência a um “Tipo Indiferenciado” de TDA. Este problema foi remediado no DSM-IV, mas a expressão TDAH foi mantida. O TDA sem hiperactividade reapareceu como “Tipo Predominantemente Desatento”, uma correcção bastante necessária, mas que, ainda assim, gera algumas confusões em relação à terminologia.

Segundo DSM-IV (2002), “vários critérios devem ser cumpridos para que um indivíduo se qualifique como portador de TDAH.” Basicamente, a pessoa precisa apresentar um padrão de desatenção e/ou hiperactividade-impulsividade que se encaixe nos seguintes critérios:

1. Persistência: o comportamento tem de persistir por pelo menos seis meses;
2. Início precoce: os sintomas têm de estar presentes (não necessariamente diagnosticados) antes da idade de 7 (sete) anos;
3. Frequência e gravidade: a desatenção e/ou a hiperactividade-impulsividade devem ter um carácter extraordinário quando comparadas às de pessoas da mesma idade;

4. Claras evidências de deficiência: o padrão comportamental do TDA precisa causar uma interferência significativa na capacidade funcional da pessoa;
5. Deficiência em um ou mais cenários: os sintomas causam problemas sérios em contextos múltiplos, inclusive na escola (ou no trabalho, no caso dos adultos), em casa e em situações sociais.

Grande parte das crianças apresenta todos estes sintomas, mas existem algumas em que um dos padrões prevalece e, devido a isso, foi feita uma divisão do transtorno em três subtipos, com base no padrão predominante de sintomas nos últimos 6 meses.

1. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade do Tipo Combinado recebe este nome quando seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperactividade-impulsividade estão presentes. É a maioria das crianças e adolescentes;
2. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade do Tipo Desatento recebe este nome quando seis (ou mais) sintomas de desatenção estão presentes;
3. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade do Tipo Hiperactivo, recebe este nome quando seis (ou mais) sintomas de hiperactividade-impulsividade estão presentes. Nesse caso, a desatenção pode, com frequência, aparecer também, porém o número de sintomas de desatenção é menor que seis.

Abaixo, será explicado em detalhes cada um destes sintomas. O DSM-IV fornece duas listas, cada uma com nove sintomas. A primeira lista inclui manifestações de Desatenção:

- a. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou pode cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas;
- b. Tem dificuldade em manter a atenção no trabalho ou no lazer;
- c. Não ouve, quando abordado directamente;
- d. Não consegue terminar as tarefas escolares, os afazeres domésticos ou os deveres no trabalho;
- e. Tem dificuldade em organizar actividades;
- f. Evita tarefas que exijam um esforço mental prolongado;
- g. Perde coisas;
- h. Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes e habitualmente interrompe tarefas em andamento para dar atenção a ruídos ou eventos triviais, que em geral são facilmente ignorados por outros;
- i. Frequentemente se esquece de coisas nas actividades diárias.

Essas crianças até sabem o que deve ser feito, mas não conseguem fazê-lo, devido à dificuldade em realmente poder parar e pensar antes de reagir, não importando o ambiente ou a tarefa.

Por outro lado, essas crianças são frequentemente capazes de controlar os sintomas com esforço voluntário, ou em atividades de grande interesse. Por isso muitas vezes, conseguem passar horas na frente de

um computador ou videogame, mas não mais do que alguns minutos na frente de um livro em sala de aula ou em casa. (ROHDE, 2000).

Vale lembrar também que cada indivíduo é único e mesmo que dois alunos apresentem a mesma classe de dificuldade, em cada um esta terá um desenvolvimento diferente, devido ao contexto em que foi inserido. Daí a importância de uma equipe multidisciplinar no acompanhamento deste indivíduo. A segunda lista também inclui nove sintomas. Os primeiros seis são sinais de Hiperactividade e os últimos três são sinais de Impulsividade:

7.2. Hiperactividade

- a. Tamborila com os dedos ou se contorce na cadeira;
- b. Sai do lugar, quando se espera que permaneça sentado;
- c. Corre de um lado para outro ou escala coisas em situações em que tais actividades são inadequadas;
- d. Tem dificuldade de brincar em silêncio;
- e. Parece estar "a todo vapor" ou "cheio de gás";
- f. Fala em excesso.

7.3. Impulsividade

- a. Responde antes que a pergunta seja completada;
- b. Tem dificuldade em esperar sua vez;
- c. Interrompe os outros ou se intromete.

Conforme Phelan (2005), “a impulsividade pode também prejudicar seriamente a interação social da criança com TDA”. Quando frustrada, ela pode gritar com as outras crianças e, às vezes, até mesmo agredi-las fisicamente ou empurrá-las, na tentativa de conseguir que tudo seja feito do seu jeito. A impaciência de querer ser sempre a primeira da fila e a tendência de agarrar coisas podem ser fontes constantes de irritação para outras crianças.

As manifestações comportamentais dos três grandes grupos de sintomas, acima descritas, geralmente aparecem em múltiplos contextos, incluindo a própria casa, a escola, ou situações sociais. Para ser considerado TDAH, algum prejuízo deve estar presente em pelo menos dois contextos. É raro uma criança apresentar o mesmo nível de disfunção em todos os contextos ou dentro do mesmo contexto em todos os momentos. Para Benczik (2000), “a criança oscila muito em suas atividades: um dia parece estar bem, e no outro pode ter dificuldades consideráveis com a mesma tarefa, ela mostra-se inconsistente em suas respostas.”

Para DSM-IV (2002), “os sintomas tipicamente pioram em situações que exigem atenção ou esforço mental constante ou que não possuem um apelo ou novidade intrínsecos”, como quando precisam escutar professores, realizar deveres escolares, escutar ou ler materiais extensos ou trabalhar em tarefas monótonas e repetitivas.

Os sinais do transtorno podem ser mínimos ou estarem ausentes, quando a criança se encontra sob um controle rígido, está em um contexto novo ou ainda está envolvida em actividades especialmente interessantes, assim como quando estão em uma situação a dois, como no consultório médico ou enquanto recebe recompensas frequentes por um comportamento apropriado.

Os sintomas são mais visíveis em situações de grupo, principalmente na escola, em actividades com outras crianças, sendo dessa forma essencial o olhar dos profissionais que acompanham a criança nesses ambientes.

7.4. Maioridade

Por muito tempo as pessoas acreditaram que o TDAH seria superado quando o indivíduo estivesse prestes a se tornar um adolescente. Essa idéia surgiu provavelmente da observação de que quando o sintoma geral do distúrbio – inquietação motora – se tornava menos intenso, as pessoas tendiam a pensar que o resto do problema também tinha desaparecido. As listas do DSM-IV para os tipos Desatento e Hiperactivo/Impulsivo são usadas para diagnosticar tanto adultos quanto crianças com TDA/H. De facto, alguns sintomas “suavizam-se” quando os indivíduos crescem. As características hiperactivas e impulsivas tendem a diminuir mais em termos de severidade com o passar do tempo; já os padrões que envolvem desatenção, desorganização e a dificuldade de dar seguimento às tarefas vão diminuir menos. Portanto, a maioria das crianças com TDAH conserva seus sintomas na idade adulta e carrega também problemas adicionais que derivam do facto de “crescer com TDAH”. Conforme Phelan (2005), “dentre os mais proeminentes desses problemas ‘extras’ estão a auto-estima diminuída, a visão pessimista da vida, problemas para adotar um estilo de vida independente e grandes dificuldades interpessoais”. Crescer com TDAH também contribui para o aparecimento de co-morbidades; os adultos portadores de TDA/H em geral vão apresentar mais de um destes problemas.

O tratamento do Déficit de Atenção em adultos é, de certa maneira, semelhante ao tratamento indicado para as crianças, abrangendo os principais pontos:

1. Psicoeducação acerca do transtorno;
2. Medicação;
3. Psicoterapia individual;
4. Reexame das condições de trabalho.

É importante salientar que apesar de tudo isso, o tratamento não é perfeito, pois é preciso muito trabalho, paciência e esforço por parte do paciente.

7.5. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperactividade na Escola

Um dos grandes problemas que nossas escolas enfrentam, nos dias de hoje, é a administração dos conflitos surgidos com crianças portadoras de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperactividade (TDAH).

Nesta fase são evidenciadas dificuldades de carácter cognitivo, que “resultam de fatores diversos como a impulsividade e deficientes capacidades de focalização e manutenção da atenção.” (RAMALHO, 2009). Estes aspectos acabam por acarretar situações negativas em termos de funcionamento “acadêmico e comportamental.” (CHAPMAN; TUNMEER; PROCHNOW, 2000). Estes sujeitos acabam por dedicar menos tempo às actividades escolares, utilizam menor esforço para conseguirem alcançar os seus objectivos e “utilizam estratégias de aprendizagem com níveis de elaboração e execução mais simples.” (BROWN, 2003).

São latentes também as dificuldades de carácter socioemocional. “Estes sujeitos apresentam fracos padrões de relacionamento com os pares e com as figuras significativas.” (RAMALHO, 2009). “Dificuldades de partilha, de cooperação e interação com os seus colegas.” (GARCÍA-OGUETA, 2001).

O TDAH manifesta-se através das características centrais da hiperactividade, do distúrbio de atenção (ou concentração), da impulsividade e da agitação.

Como consequência destes sintomas surgem muitas vezes outros graves problemas como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e aproveitamento.

Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos. Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex., em casa e na escola ou trabalho). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, académico ou ocupacional apropriado em termos evolutivos. A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não é mais bem explicada por outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade). (DSM-IV-TR, 2003).

Os indivíduos com este transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas. O trabalho frequentemente é confuso e realizado sem meticulosidade nem consideração adequada. Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou actividades lúdicas e consideram difícil persistir nas tarefas até o seu término. Frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou de não escutarem o que recém foi dito... Os indivíduos diagnosticados com este transtorno podem iniciar uma tarefa, passar para outra, depois voltar a atenção para

outra coisa antes de completarem qualquer uma de suas incumbências. Eles frequentemente não atendem a solicitações ou instruções e não conseguem completar o trabalho escolar, tarefas domésticas ou outros deveres. O fracasso em completar tarefas deve ser considerado, ao fazer o diagnóstico, apenas se ele for devido à desatenção, ao invés de outras possíveis razões (por ex., um fracasso para compreender instruções)... As tarefas que exigem um esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas. Por conseguinte, esses indivíduos em geral evitam ou têm forte antipatia por actividades que exijam dedicação ou esforço mental prolongados ou que exijam organização ou concentração (por ex., trabalhos escolares ou burocráticos). Os hábitos de trabalho frequentemente são desorganizados e os materiais necessários para a realização da tarefa com frequência são espalhados, perdidos ou manuseados com descuido e danificados. Os indivíduos com este transtorno são facilmente distraídos por estímulos irrelevantes e habitualmente interrompem tarefas em andamento para dar atenção a ruídos ou eventos triviais que em geral são facilmente ignorados por outros (por ex., a buzina de um automóvel, uma conversa ao fundo). Eles frequentemente se esquecem de coisas nas actividades diárias (por ex., faltar a compromissos marcados, esquecer de levar o lanche para o trabalho ou a escola). Nas situações sociais, a desatenção pode manifestar-se por frequentes mudanças de assunto, falta de atenção ao que os outros dizem, distração durante as conversas e falta de atenção a detalhes ou regras em jogos ou actividades.

Em adolescentes e adultos, os sintomas de hiperactividade assumem a forma de sensações de inquietação e dificuldade para envolver-se em actividades tranquilas e sedentárias.

As manifestações comportamentais geralmente aparecem em múltiplos contextos, incluindo a própria casa, a escola, o trabalho ou situações sociais... Os sinais do transtorno podem ser mínimos ou estar ausentes quando o indivíduo se encontra sob um controle rígido ou em um contexto novo.

CAPÍTULO VIII

CRESCIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

Embora os pais, compreensivelmente, se preocupem muito com o desempenho escolar dos filhos, as pesquisas mostram que “aprender com os livros”, em geral, tem menos a ver com as conquistas na vida do que atributos pessoais como optimismo, ambição, adaptabilidade, disposição para trabalhar duro e persistência diante das dificuldades. Estas qualidades fazem a diferença entre pessoas medianas e notáveis e, com frequência, caracterizam indivíduos excepcionalmente flexíveis, que superam suas deficiências e circunstâncias opressivas repetidas vezes.

A competência social também tem um impacto sobre o nível de conforto com o qual um indivíduo funciona no mundo real. A capacidade para formar e manter relacionamentos não apenas melhora a qualidade de vida, mas também é uma pedra fundamental na construção da auto-estima. Entre os adolescentes, por exemplo, a conexão com um grupo de companheiros é parte essencial do estabelecimento da identidade. É tão importante ter amigos nessa idade, que especialistas em Educação Infantil vêem os adolescentes “solitários” como apresentando riscos bastante altos para a perturbação emocional. De maneira significativa, os adolescentes e os adultos com dificuldades de aprendizagem citam, normalmente, a vida social como a área na qual mais desejam ser ajudados. Em pesquisas, esta preocupação aparece frequentemente como mais importante do que encontrar oportunidades educacionais ou de emprego.

Com isto não pretendemos sugerir que o trabalho escolar não seja importante; a conquista educacional realmente afecta as escolhas profissionais e os prospectos de aprendizagem superior dos estudantes. Não existe dúvida, porém, de que o desenvolvimento social e emocional é igualmente importante para o sucesso e o bem-estar de um indivíduo. Também não restam dúvidas de que a influência mais poderosa sobre o crescimento social e emocional de uma pessoa jovem é a família. Grande parte dos sentimentos das crianças sobre si mesmas e sobre outras pessoas, é formado muito antes delas ingressarem na escola. À medida que crescem, as atitudes e as expectativas

dos pais e de outros membros da família continuam a ter um imenso efeito sobre como as crianças interagem com os outros, abordam tarefas difíceis e vêem suas próprias capacidades. Para um exemplo do impacto que a família pode ter sobre o desempenho escolar, não precisamos ir além da geração actual de imigrantes do sudeste da Ásia para os Estados Unidos. Em parte devido a um forte sistema de apoio familiar que salienta o valor do trabalho duro e da educação, muitas crianças que enfrentaram tremendas dificuldades para chegar a esse país, viveram grande parte de suas vidas na pobreza e ingressaram na escola sem falar inglês agora são as melhores de suas turmas no Ensino Médio e nas universidades em toda a nação.

É importante que os pais reconheçam o papel crucial que desempenham quanto ao desenvolvimento das aptidões das crianças, para a aprendizagem e a vida. Também é importante que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem compreendam que os problemas de processamento de informações podem afectar o seu crescimento social e emocional. Frequentemente, as dificuldades de aprendizagem têm um grande impacto sobre a vida em casa e na comunidade, assim como sobre o desempenho na escola. Um especialista sugere que tais problemas deveriam ser chamados, na verdade, de “deficiências de vida”, em vista da abrangência de seu efeito. Contudo, os pais nem sempre conectam comportamentos – “problema”, como maus modos à mesa, dificuldade para completar tarefas, incapacidade crónica para ser pontual ou uma tendência para agir como “louco” na casa da avó, com as irregularidades neurológicas que causam problemas com a escrita ou a leitura. Como resultado, algumas crianças com dificuldades de aprendizagem são punidas por preguiça, descuido e desobediência em casa e na escola. Acusações e repetidas discussões familiares, naturalmente, ajudam a corroer a auto-estima dessas crianças e aumentam sua carga de raiva e ansiedade.

Mesmo quando a ligação entre dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais está clara e as famílias estão ansiosas por oferecer apoio, os pais podem não ter certeza sobre como ajudar as crianças a lidarem com muitos dos desafios da vida. Encontrar auxílio apropriado para leitura, escrita e aritmética pode parecer simples, comparado a imaginar como ajudar uma criança que tem problemas com a linguagem a aprender como conversar, ou ensinar um adolescente sem qualquer senso de direcção a

dirigir um automóvel. Alguns pais tentam manter as crianças com dificuldades de aprendizagem sempre sob estrita vigilância, na tentativa de protegê-las da mágoa ou da rejeição. Porém, essas boas intenções podem sair pela culatra, à medida que crianças superprotegidas tendem a permanecer imaturas e, muitas vezes, não possuem a confiança em sua própria capacidade para sobreviver independentemente.

Administrar o impacto que uma dificuldade de aprendizagem tem sobre a dinâmica familiar também é um desafio para os pais. Como lidar, por exemplo, com diferenças de opinião com o cônjuge sobre a despesa, ou a falta de economia com professores particulares ou sobre a aprendizagem em uma escola particular? Com irmãos que se ressentem com o facto de a criança com dificuldades de aprendizagem ter menos tarefas domésticas, enquanto absorve *todo* o tempo livre da mãe para ajudá-la com seus deveres? Ou com o avô que insiste em que o que a criança precisa é de um pouco menos de mimo e muito mais disciplina ...? Como aplicar a disciplina, quando a sua aplicabilidade se transforma numa questão familiar problemática, com a mãe e o pai em lados opostos (praticamente a única coisa sobre a qual a família concorda é que nenhuma forma conhecida de disciplina parece funcionar)? Como uma mãe expõe: As dificuldades de aprendizagem são realmente uma questão familiar. O stress e o desgaste emocional têm um efeito dominó. De um modo ou de outro, o problema afecta a todos.

Obviamente, uma discussão sobre as dificuldades de aprendizagem não pode terminar com um resumo das necessidades da criança na escola. Nesta seção, portanto, observaremos alguns dos factores não-escolares que contribuem para a qualidade de vida. Neste capítulo, discutiremos estágios do desenvolvimento e falaremos sobre como as dificuldades de aprendizagem podem influenciar o crescimento social e emocional. Discutiremos algumas estratégias para ajudarmos as crianças a manterem a sua auto-estima, a desenvolverem um senso de responsabilidade e a formarem relacionamentos saudáveis, tanto dentro quanto fora da família. Examinaremos as habilidades necessárias para a vida independente e falaremos sobre a ajuda necessária para que os adultos jovens façam a transição da escola e da casa para o mundo do trabalho ou da educação superior. Ao longo do caminho descobriremos que muitos dos problemas familiares que afligem as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser evitados. Embora conviver com essas crianças jamais possa

ser livre de stress, um pouco de compreensão pode fazer muito no “sentido de encontrar soluções que preservem a sanidade e a dignidade de todos.” (NAVARRO, p. 101-102).

8.1. Dificuldades de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança

A caminho da maturidade, todas as crianças passam por uma série de estágios razoavelmente previsíveis, cada um com seu próprio conjunto de necessidades e comportamentos característicos. Contudo, as crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre passam por esses estágios no mesmo ritmo que seus companheiros típicos. Assim como as habilidades cognitivas, verbais e motoras geralmente são atrasadas entre essas crianças, podem também ocorrer retardos no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais. Como consequência, o pensamento e o comportamento de crianças com dificuldades de aprendizagem podem, ocasionalmente, parecer muito infantis ou assemelhar-se aos de crianças mais jovens (fazendo com que pais exasperados exclamem “Por que você não age de acordo com sua idade?”).

Além disso, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem parecem vir ao mundo com intensas personalidades, que desafiam os pais ao máximo (alguém já disse que as crianças com dificuldades de aprendizagem são exactamente como as outras crianças – apenas em dose excessiva). Elas podem ter energia *extra*, sensibilidade *extra* em relação àquilo que as cerca, mudanças *extras* de humor ou insistência *extra* em fazer as coisas à sua maneira. Consequentemente, seu comportamento em determinado estágio do desenvolvimento pode parecer ampliado. Embora quase todas as crianças passem por um estágio do “não”, por volta dos dois anos e meio, por exemplo, o “não” da criança hiperactiva pode parecer resistir a todas as formas de persuasão, ou ser acompanhado por ataques de raiva de uma hora ou mais.

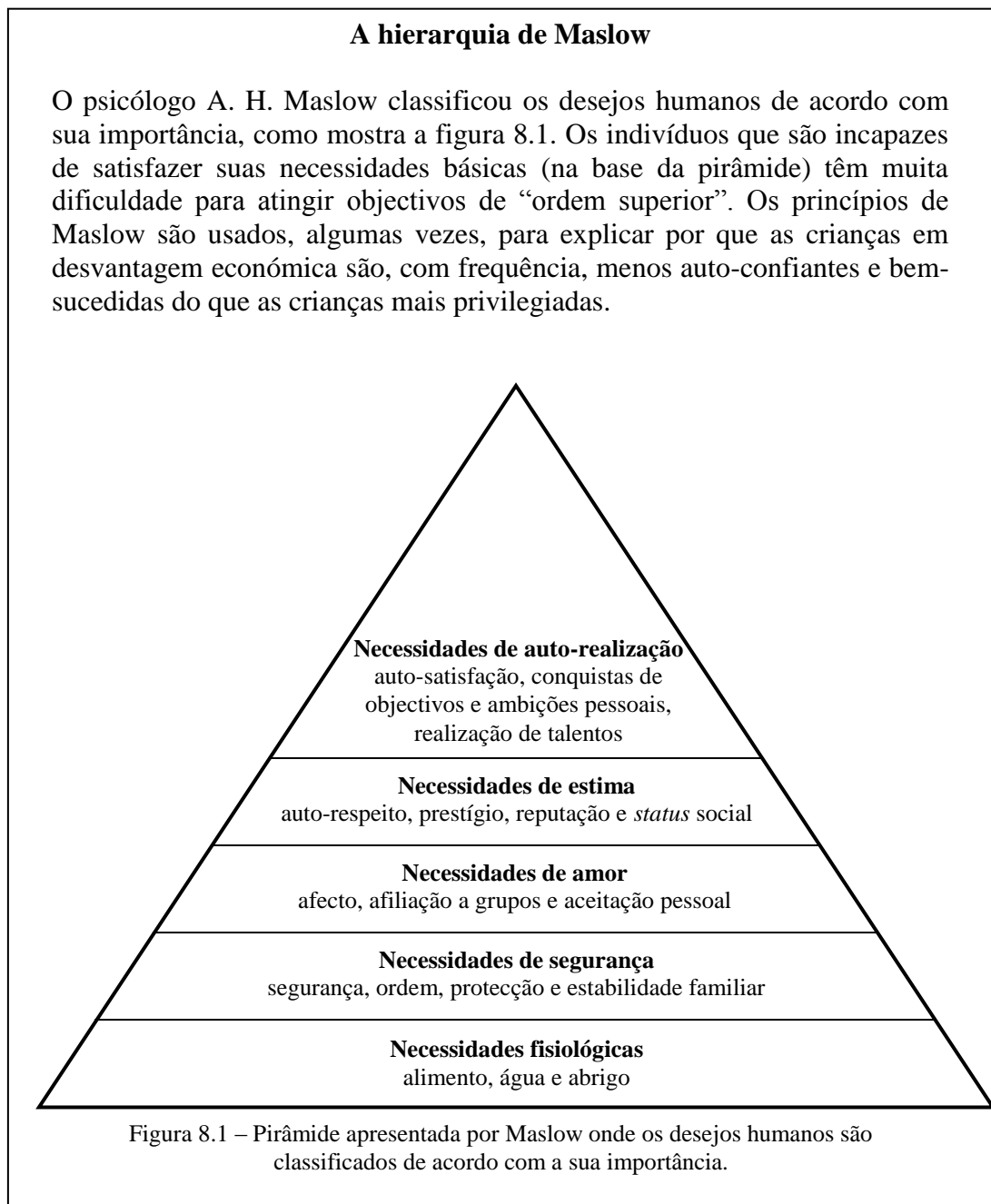
É importante salientar que não se pode pretender que as crianças se apressem nos estágios básicos do desenvolvimento. Muito stress pode ser gerado

quando expectativas cognitivas e sociais estão muito além dos níveis de amadurecimento desenvolvimental da criança. É igualmente importante entender que alguns elementos da personalidade são difíceis de modificar. Actualmente, os cientistas acreditam que muitos aspectos de nosso temperamento são geneticamente programados. Os traços listados são aqueles mais propensos a ser herdados e, portanto, mais resistentes à mudança. Embora o ambiente possa influenciá-los até certo ponto, transformações fundamentais são improváveis (em outras palavras, você pode ajudar uma criança muito tímida a aprender boas habilidades sociais, mas não pode transformá-la em um extrovertido gregário). Os pais que não respeitam as diferenças de temperamento terminam, às vezes, rotulando uma criança cuja abordagem à vida é diferente da sua de “erradas” ou más – atitude esta que pode criar tensão no relacionamento entre pais e filho. Falaremos mais sobre o temperamento. Por enquanto, lembremo-nos que muitos conflitos e brigas podem ser evitados se se aprender a trabalhar *com* o temperamento básico de uma criança, ao invés de lutar contra ele.

O amadurecimento também é afectado por circunstâncias pessoais. A. H. Maslow, um psicólogo que estudou a motivação, observou que, à medida que crescem, os seres humanos tentam satisfazer suas necessidades em uma ordem particular. A hierarquia das necessidades humanas é apresentada no Quadro 8.2. Maslow acreditava que todas as necessidades individuais em um nível devem ser atendidas, antes que elas possam ter sucesso no nível seguinte (Maslow também observou que, se várias necessidades estiverem presentes ao mesmo tempo, as pessoas dedicarão sua energia à satisfação das necessidades mais básicas primeiro). Em outras palavras, embora todos precisem de afecto e de aceitação, as crianças que não possuem um tecto, segurança ou estabilidade familiar têm mais dificuldade para conquistá-las do que crianças que as têm com segurança. Do mesmo modo, se os adolescentes são incapazes de obter aceitação em um grupo de companheiros, a sua capacidade para desenvolver auto-respeito e estabelecer objectivos para si mesmos pode ser comprometida. A hierarquia de Maslow lembra-nos que preocupações com segurança, estabilidade e aceitação não são meramente “questões da primeira infância” ou “temas da adolescência”. Estas necessidades ainda serão importantes durante toda a nossa vida. Sempre que circunstâncias ou deficiências interferirem na obtenção de satisfação das necessidades básicas, o progresso social e emocional pode ser retardado.

Com estas ideias gerais em mente, examinaremos agora como as crianças se comportam em diferentes estágios do seu desenvolvimento.

Quadro 8.2 (SMITH e STRICK, 2001, p. 197)



A criança pré-escolar

Uma parcela impressionante do desenvolvimento social e emocional ocorre durante os primeiros três anos de vida. É durante esse período crítico, por exemplo, que as crianças descobrem se é seguro ou não explorar seu ambiente e confiar em outras pessoas. A qualidade dos relacionamentos de uma criança, nesse estágio, pode ter um impacto significativo sobre sua perspectiva emocional. Em geral, as crianças que têm relacionamentos seguros e estáveis com seus responsáveis adultos estão mais propensas a serem atentas, motivadas e a responder aos desafios. Mesmo aos três ou quatro anos, essas crianças afortunadas parecem ter expectativas otimistas e uma certa autoconfiança. As crianças que não têm cuidados e carinho suficientes de adultos, por outro lado, estão mais propensas a serem passivas, facilmente desencorajadas, retraídas e/ou temerosas de novas situações. As pesquisas indicam que essas atitudes precoces podem ser muito persistentes durante todos os anos de escola e até mesmo na idade adulta.

A capacidade para brincar cooperativamente com os outros desenvolve-se, em geral, por volta dos três anos de idade (antes disso, as crianças tendem a brincar *próximas* umas às outras, ao invés de *com* as outras). A partir dessa idade, os relacionamentos com companheiros (bem como os relacionamentos com adultos) apresentam à criança um crescimento de oportunidades para aprender e praticar habilidades sociais e da linguagem. As crianças receptivas, entusiásticas e extrovertidas são atraentes para outras crianças, e também, com frequência têm mais oportunidades sociais do que aquelas mais tímidas ou passivas. Na época em que ingressam na escola, as crianças socialmente privilegiadas têm uma vantagem significativa sobre aquelas cujas habilidades sociais e de linguagem estão menos desenvolvidas.

Estas, quando se comunicam, sentem-se bem confortáveis com seus companheiros etários e com os adultos e confiam em suas próprias capacidades, sendo, geralmente, boas alunas, ocasionalmente distanciando-se bastante de companheiros com maior inteligência.

Os pré-escolares que têm dificuldades de aprendizagem não se beneficiam menos que outros do apoio carinhoso de seus pais e de oportunidades apropriadas para interagirem com os companheiros. As crianças com tais vantagens normalmente são mais flexíveis e capazes de compensar suas deficiências do que aquelas socialmente isoladas ou cujo sistema familiar é distante, rígido ou caótico. Todavia, a criação de filhos com sistema nervoso imaturo ou de desenvolvimento desigual pode ser difícil, e, às vezes, os pais podem enfrentar problemas especiais. Quando bebês, por exemplo, essas crianças são irritáveis e difíceis de confortar. Elas podem desafiar todos os esforços para colocá-las em horários para comer e dormir e podem reagir a tentativas de brincadeiras ou aconchego com gritos ou afastamento. Tais comportamentos fazem com que os pais se sintam impotentes, incompetentes e rejeitados. Como consequência, eles nem sempre se “apegam” a esses bebês com tanto sucesso quanto com seus outros filhos. Na verdade, a mãe e o pai podem não conseguir evitar um ressentimento activo pelo bebê que os mantém acordados noite após noite e que se recusa a responder a seus esforços para o alívio de seu desconforto.

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem continuar difíceis, quando começam a caminhar. A dificuldade em processar informações verbais ou visuais faz com que seja mais difícil para elas seguirem instruções, recordarem regras ou brincarem; atrasos para aprender a falar, a vestir-se, ou a alimentar-se sozinhas também podem desapontar e frustrar os pais. As crianças hiperactivas, com frequência, parecem completamente descontroladas, antes de ingressarem na escola. Muitas parecem incapazes de evitar o caos quando levadas à rua: os pais olham impotentes, enquanto elas põem abaixo as prateleiras de supermercados; o piquenique da empresa torna-se uma vergonha, enquanto a criança sobe na mesa e pisoteia a comida de todos; os móveis e os tapetes da avó apresentam novos danos após cada visita. Mesmo quando os pais saem sozinhos, podem passar todo o tempo preocupados com o tipo de catástrofe que a ama estará a enfrentar, em casa. Muitas vezes, os pais de crianças hiperactivas sentem-se gradativamente mais isolados dos amigos e de outros membros da família – que podem oferecer muitos conselhos sobre a Educação Infantil, sem compreenderem plenamente a realidade da situação. Se os pais discordam sobre como a criança deve ser “manejada” ou culpar um ao outro pelo comportamento dela, a tensão

pode prejudicar o casamento e a estabilidade familiar, bem como o relacionamento dos pais com o filho.

Infelizmente, em circunstâncias como essas, os pais e os filhos distanciam-se cada vez mais. As pesquisas demonstram que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem comumente apresentam sentimentos mais negativos sobre essas crianças do que sobre seus outros filhos e comportam-se em relação a elas de uma forma mais rígida ou distante. Às vezes, o afecto paternal é transferido para um filho mais bem sucedido ou menos problemático, tornando a criança com deficiências efectivamente a “ovelha negra” do grupo familiar. Nesta e na próxima página explicaremos como os sentimentos dos pais pelos seus filhos influenciam directamente o modo como estes se sentem em relação a si mesmos. As crianças rotuladas de “a doida da família” ou “o problemático da família” geralmente terminam com fracos autoconceitos e baixas opiniões sobre suas próprias habilidades.

Algumas crianças em idade pré-escolar, com dificuldades de aprendizagem também estão em desvantagem no que se refere ao estabelecimento de relacionamentos com os colegas. As crianças que começam a andar e estão amadurecendo lentamente, por exemplo, podem permanecer no estágio de “é meu!” mais tempo do que o habitual, tornando-se impopulares entre os colegas que estão a aprender a revezar-se, cooperar e compartilhar. As crianças que mais parecem furacões humanos geralmente não são melhor recebidas na pré-escola ou no *playground* do que na mesa de jantar da família. Os pré-escolares que têm problemas de processamento de informações verbais ou visuais podem ter muita dificuldade para entender as regras até mesmo dos jogos mais simples e podem mostrar impaciência com actividades das quais outras crianças gostam. Uma criança com problemas de processamento auditivo, por exemplo, tende a ser inquieta e perturbadora durante a “hora da história” e pode frustrar-se ao ponto de chorar em jogos como “Estátua”. À medida que jogos e actividades lúdicas seleccionados pelos outros tornam-se mais complexos e baseados na linguagem, as crianças com dificuldades de aprendizagem ocasionalmente são deixadas para trás. Assim, quando entram na escola, muitas estão em dupla desvantagem; elas não apenas têm problemas com as tarefas escolares, mas também não aprenderam a interagir com as outras crianças com sucesso. Mesmo quando as crianças vem de famílias muito

carinhosas e apoiadoras, a combinação de fraco amadurecimento escolar e relacionamentos mal sucedidos com os companheiros pode testar as defesas emocionais da criança até o limite. “A menos que oportunidades sociais apropriadas sejam oferecidas, juntamente com auxílio escolar, o resultado pode ser um colapso total da autoconfiança.” (SMITH e STRICK, 2001, p. 198).

Ensino Fundamental

Durante os primeiros anos de escolarização, as amizades exercem um papel cada vez mais importante no senso de sucesso e bem-estar das crianças. Na escola, assuntos relativos a quem se sente próximo a quem, quem é convidado ou não para festas de aniversário e quem é seleccionado como o melhor amigo, geralmente tem pelo menos tanta importância quanto a leitura, a escrita e a aritmética. Os relacionamentos sociais, no Ensino Fundamental, tornam-se cada vez mais regidos por “regras” não-escritas, e a conformidade a tais regras é esperada, se a pessoa deseja “fazer parte” de algo. Códigos rígidos podem ser desenvolvidos para o comportamento, a linguagem (uso de gírias) e o vestuário. Essa é uma idade em que os modismos perpassam a escola com uma regularidade previsível. Inicialmente, um estilo de corte de cabelo ou um tipo de sapato identificam os líderes e outros elementos “da turma”; quando todos os outros já aderiram à moda, outra é adoptada ou inventada.

Ao longo de todos esses anos, amizades com companheiros do mesmo sexo são normalmente preferidas. As pesquisas demonstram que crianças mais jovens e mais velhas tem expectativas um pouco diferentes quanto à amizade – assim como meninas e meninos. Crianças de seis a oito anos, por exemplo, dizem que um amigo é alguém com quem se pode brincar e dividir as coisas, enquanto crianças de nove a onze anos valorizam, com ênfase crescente, a capacidade do amigo para ajudar o outro e ser legal e confiável. À medida que terminam o Ensino Fundamental, um elemento importante nas amizades das meninas é a tentativa de se *parecerem* umas com as outras. Os meninos, por outro lado, procuram amigos que gostem de passatempos similares – garotos “para andar por aí”.

As crianças do Ensino Fundamental tornam-se muito astutas no sentido de “ler” as exigências e os valores de diferentes grupos com os quais interagem. Uma aluna de quinta série, por exemplo, pode reconhecer não apenas que os colegas e os adultos têm diferentes atitudes sobre roupas, entretenimento e notas escolares, como também é capaz de distinguir variações de atitude entre diversos grupos diferentes de companheiros etários (o que “arrasa” em termos de moda na própria escola, por exemplo, pode ser diferente do que “arrasa” na escola da prima ou no acampamento de verão). O desejo para conformar-se aos padrões do grupo escolhido torna-se geralmente mais forte à medida que a criança cresce. Ao final da quarta série, a maioria das crianças escolhe as suas roupas e passatempos dando um peso maior em suas mentes à opinião de outras crianças do que à de seus próprios pais. A ânsia por possuir “tudo o que os outros garotos” têm pode parecer bastante maníaca. Neste ponto alguns pais, preocupados, relatam solicitações praticamente diárias por objectos populares de colecção, pelo último estilo de uma determinada marca de ténis ou *jeans*, pela mais recente novidade da eletrónica e/ou por ítems que se relacionam a alguma actividade em alta no momento. Mesmo o que entra na lancheira escolar pode ser aceito ou rejeitado com base nos gostos e nas preferências dos companheiros!

Obviamente, as crianças que parecem ser “diferentes”, que não têm talento para esportes e jogos populares ou cujo comportamento é errático ou imprevisível estão em desvantagem no ambiente da escola de Ensino Fundamental. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem encaixam-se nessas categorias. As crianças imaturas ou que têm déficits de percepção visual, por exemplo, com frequência são *socialmente imperceptivas*; elas não captam os “indicadores” em seus ambientes tão facilmente quanto as outras crianças. Elas não apenas não conseguem apreciar as subtilezas da moda da quinta série, como também podem não ter qualquer conhecimento do facto de que a aparência influencia a popularidade. Também podem ter dificuldades para reconhecer o efeito que seu comportamento tem sobre os outros. Uma criança que está descrevendo a trama de um programa de televisão com detalhes enfadonhos, por exemplo, pode ignorar as expressões faciais e a linguagem corporal que indicam que sua audiência está a um passo de entediar-se, ou que os outros gostariam de ter uma chance de falar. Presas em sua própria excitação, essas crianças falam sem parar - e, então, ficam a imaginar por que ninguém quer sentar-se ao seu lado no autocarro escolar. O

fracasso frequente para observar convenções sociais pode levar uma criança a ser chamada de “burra”, antipática, ou “esquisita”. Contudo, entre as crianças com dificuldades de aprendizagem, o problema é, com maior frequência, de ignorância sobre as convenções sociais importantes ou de dificuldade na aplicação correcta de habilidades sociais (por exemplo, uma criança pode lembrar-se de dizer “por favor” ao pedir algo, mas ainda aborrecer os outros, interrompendo-os frequentemente com pequenas solicitações).

Algumas crianças compreendem as regras sociais, mas, ainda assim, têm dificuldade para segui-las. As crianças pouco organizadas, por exemplo, podem colocar em risco as amizades pela incapacidade de recordar nomes e números telefónicos, por atrasos frequentes (e atrapalhar, desse modo, as actividades em grupo) ou pelo fracasso em devolver coisas tomadas emprestadas (“Seu boné está comigo? Ah, como ele é?”). As crianças impulsivas (uma característica comum do transtorno de déficit de atenção/hiperactividade) exasperam os outros, falando e agindo sem pensar nas consequências. Elas intrometem-se com observações embaraçosas, tentam irromper actividades que já estão em andamento e pegam o que querem sem consideração pela pessoa a quem o objecto pertence ou de quem seria a vez de usar (podem perceber posteriormente que ofenderam alguém, mas o arrependimento honesto não evita que se intrometam e perturbem repetidas vezes depois disso). As pessoas jovens também podem afastar companheiros com sua rigidez e necessidade para fazer tudo de uma determinada maneira (a sua própria), ou com sua imaturidade emocional (podem ser tão intolerantes quanto a perdas, por exemplo, que trapaceiam ou jogam longe o tabuleiro de damas, ao invés de permitirem que alguém as vença). Assim, não nos surpreende que essas crianças sejam evitadas e, às vezes, desprezadas; eventualmente, muitas já esperam a rejeição. A frustração pela sua incapacidade de relacionar-se positivamente com os companheiros pode ter um efeito corrosivo sobre sua auto-estima. Em algumas ocasiões, atitudes hostis (“Eu o mandarei embora, antes que você tenha uma chance de fazer isso”) são adoptadas para mascarar sentimentos de inadequação pessoal ou auto-repúdio.

As crianças com dificuldades de processamento da linguagem também se deparam com uma variedade de problemas sociais. Elas não apenas têm dificuldades

para participar de conversas sociais e acompanhá-las (um problema que normalmente fica pior em situações de grupo), como também parecem não possuir humor, porque não apreciam jogos com palavras e não reconhecem o ponto alto das piadas. Elas cometem gafes sociais constrangedoras, porque escolhem as palavras erradas ou entendem mal explicações e instruções (a criança que não entende que as regras da “Dança da Cadeira” exigem que se sente *depois* de a música ter parado pode sentir-se o alvo de risadas da festa de aniversário, quer isso seja verdade ou não). Aprender regras de jogos pode ser tão problemático que as crianças evitam completamente participar dessas actividades – o que, é claro, as priva de valiosas oportunidades sociais (crianças “desastradas”, com fraca coordenação muscular e crianças com sérias deficiências perceptuais também podem descobrir-se deixadas de fora de esportes e jogos). Com frequência, as crianças com deficiências de linguagem enfrentam esses problemas adotando o papel de seguidores passivos da multidão. Elas descobrem que podem obter certa aceitação permanecendo atentamente à margem das actividades, copiando o comportamento dos outros. O preço de tal aceitação, porém, pode ser a sensação de que não é bom ser ela mesma ou lutar por posições de liderança.

Em virtude de sua sensibilidade a questões de *status* social, as crianças nas primeiras séries escolares podem exibir crescente relutância em participar de classes de educação especial à medida que crescem. Para escaparem do estigma de um “rótulo” de educação especial, os alunos em séries mais avançadas do Ensino Fundamental tentam, às vezes, recusar-se a participar completamente desses programas, e muitos deles tentam esconder suas deficiências dos colegas. Por meio de levantamentos, os estudantes verbalizam uma variedade de preocupações sobre “falar disso em público”, desde arriscar-se ao ridículo por colegas mal informados (“Alguns riem de sua cara e acham que você precisa ser realmente burro para estar lá. Eles simplesmente acham que é para retardados...”), até colocar em perigo as chances de sucesso com o sexo oposto (“Se eu saísse com uma menina de outra classe e ela perguntasse ‘Que matérias você tem?’ e, se eu dissesse que tenho aulas para deficientes em leitura, ela sairia correndo de perto de mim...”). Preocupações desta espécie precisam realmente ser levadas a sério. O modo como os professores estão lidando com as aulas pode contribuir para o problema, e uma abordagem mais sensível na escola pode melhorar o nível de conforto da criança. Todavia, é igualmente importante sondar a própria compreensão e as atitudes da

criança. Será que elas pensam que precisam de educação especial porque são estúpidas, ruins, geneticamente defectivas ou de outra forma “erradas”? Com frequência, este é o caso, quando os alunos não possuem informações sobre suas dificuldades de aprendizagem. Os alunos que têm um entendimento completo sobre seus pontos fortes e fracos, por outro lado, estão mais propensos a expressar confiança em si mesmos e em sua capacidade para superar estereótipos negativos (“Todos têm uma deficiência e um problema com alguma coisa. Não sinto vergonha... Eu apenas faço tudo como qualquer pessoa... Ninguém me diz coisa alguma ou que eu não posso ir a algum lugar. Eles apenas dizem ‘Vamos lá!’”). As pesquisas revelam que os estudantes de Ensino Médio e universitários mais bem sucedidos são aqueles que aceitaram suas deficiências, souberam compensá-las e aprenderam a identificar situações nas quais podem ter sucesso. “Portanto, ajudar as crianças a compreenderem as dificuldades de aprendizagem e dar-lhes poder para lidar com isso é uma estratégia melhor do que cooperar com esforços para esconder ou negar esses problemas.” (SMITH e STRICK, 2001, p. 203).

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

“A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos...”

Assim é apresentada a responsabilidade sobre a educação na Constituição de 1934. Apesar do crescimento do número das escolas públicas nesse período, ainda é muito pequeno o número de matrículas de crianças com deficiências.

Na década de 1940, a Constituição Brasileira de 1946 explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social “desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins”.

A educação passa a ser entendida como “direito de todos”, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e idéias de solidariedade humana.

A preocupação com a Educação Especial, de forma abrangente, no Brasil, ocorreu apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Até essa data são organizadas campanhas como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais – CNERDV em 1958 e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental – CADEME em 1960, que estavam subordinadas directamente ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e tinham como funções a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas através de entidades públicas e privadas; e o incentivo à organização de cursos e entidades voltadas a essa área.

Em 1967, a primeira Constituição após o Golpe Militar de 1964 prevê o estabelecimento dos planos nacionais de educação e a Emenda Constitucional de 1969

estabelece a execução desses planos nacionais, assim como o dos planos regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as directrizes e bases da educação nacional também é revista. Desse modo em 1971, a Lei Educacional 5.692, em seu art. 1º, assume como objectivo geral da educação de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania”. Nesse contexto, a educação é vista como necessária para o progresso da sociedade, pois possibilita a adaptação do indivíduo em seu meio.

Já a Nova Lei de Directrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – apresenta a educação como “dever” da família e do Estado.

Diálogo Pedagógico da Educação Inclusiva

Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas acreditamos que é urgente caminhar nessa direcção.

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Ensinar é, de facto, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula.

Acredita-se que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efectivo, afectivo e colectivo, visando transformar as escolas e

aprimorar a formação dos professores no sentido de se trabalhar com as diferenças em suas salas de aulas. Em outras palavras, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino e a adoção de princípios educacionais democráticos são fundamentais para o ingresso incondicional e a permanência dos alunos nas escolas regulares.

Reações dos professores à inclusão

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral.

De facto, pensamos que sabemos tudo e que nada nos desafia, em nossa especialidade e em nossa competência de ensinar. Queremos que os alunos se acomodem, se envaideçam por só terem aprendido o Velho, aquilo que nós sabemos e lhes ensinamos.

O mistério do aprender e a aventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes com relação ao que não sabemos, ao Novo; a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, o aluno inteligente, o menino sem acompanhamento da família nos trabalhos escolares, mesmo são, ao mesmo tempo, os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, com necessidade de decifrar esses misteriosos seres que provocam em nós o encontro com Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos durante certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa. Cumprir o dever de adaptar todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação.

Alguns professores já têm claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade; outros estão em busca dessa certeza e se empenham por encontrá-lo, em suas aulas, nos cursos e nos grupos de estudos que frequentam. Há, infelizmente, os que tentam, porém não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, que não lhes permitem fazer uma releitura de suas actuações, à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais.

Uma das reacções mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. Aparece também quando os professores procuram resolver casos de indisciplina, enfim, quando eles se deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. As preocupações são reais e devem ser consideradas, mas na maioria das vezes referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam pela insegurança e pelo medo de enfrentar o novo.

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma. Essa ajuda deve vir de outros colegas mais experientes e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: director e especialistas, mas a orientação do suporte técnico deverá recair sobre as situações práticas de ensino apontadas pelo professor e consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua actuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmar o professor, para que ele não perca as reais proporções do caso que se está a analisar.

As discussões, é evidente, tocam em dificuldades de ensino e de aprendizagem próprios dos alunos em geral, e abrem novos caminhos pedagógicos ao professor que não está a conseguir vislumbrar outras saídas para alcançar os seus

objectivos educacionais, diante de seu estado emocional e da falta de hábitos de reflexão sobre seu trabalho. Em uma palavra, o apoio não deve definir e/ou restringir-se a explicar que um aluno tem capacidade ou não de aprender, só para descarregar as tensões do professor, ou mesmo para tirar-lhe a responsabilidade de ensinar uma criança menos capaz de seu grupo de alunos.

Soluções desencorajantes e inibidoras da capacidade do professor criar novas maneiras de ensinar devem ser definitivamente abolidas, pois estabelecem antecipadamente o que é impossível de se prever, ou seja, o que um aluno consegue assimilar de um conteúdo escolar em uma dada situação de aprendizagem.

Todos os alunos, sejam quais forem as suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais ou sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

As limitações do ensino tradicional.

Outra barreira que precisa ser transposta e que merece especial atenção no quadro de mudanças sugerido pelo ensino inclusivo é a inadequação de métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem.

Nessas condições organizacionais do trabalho pedagógico é impossível criar situações a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito activo, na conquista do conhecimento. Ninguém faz milagres se simplesmente assumir uma turma de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em uma classe de cadeiras enfileiradas, de uma só tarefa na lousa e de uma só resposta válida e esperada pelo professor.

Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a transmissão de conhecimento, o pavor de errar impede os alunos e os professores de contemplarem as diferenças e de reconhecerem o valor e a riqueza que apontam com o desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

As crianças aprendem a cooperar e não deixam de aprender quando dividem entre si as suas tarefas, principalmente quando essa divisão é espontânea, baseada no interesse e nas possibilidades de cada aluno – o interesse vem dessas possibilidades.

A cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados. Muitas vezes acontece a um aluno ser tutorado naturalmente por outro colega mais capacitado em uma matéria. Esse apoio espontâneo é mais um meio de se fazer com que a turma reconheça que cada um tem suas habilidades, talentos, competências, dons, facilidades para abordar o leque dos conteúdos acadêmicos.

O processo avaliativo do ensino e aprendizagem.

A avaliação do desempenho escolar também precisa sofrer mudanças, adaptar-se às características de um ensino para todos. É evidente que os sistemas escolares que avaliam comparativamente os seus alunos e que se apóiam em tarefas predefinidas e aplicadas exclusivamente para contabilizar o que o aluno aprendeu de uma lista de conteúdos curriculares, constituem mais um obstáculo à concretização dos objectivos da inclusão escolar.

Essa forma tradicional de avaliar tem muito a ver com a ideia de que os ensinamentos que o professor transmite devem ser inteiramente aprendidos, e cobrados do aluno, e que suas respostas desejáveis são a condição para que o ensino seja considerado de qualidade e o professor seja aprovado em suas funções.

Por essa concepção de avaliação, a educação escolar é considerada como uma produção industrial, um objecto concreto qualquer.

Decerto que a qualidade do ensino não se avalia da mesma maneira que o fazemos quando testamos um tecido, um pneu, um frigorífico... A natureza e os fins da educação são outros e não podemos analisar o processo e os fins educacionais em si mesmos, mas pelo que o educando é capaz de criar, de resolver, de descobrir, de decidir diante de diferentes situações de vida escolar e extra-escolar. Em uma palavra, a avaliação educacional não pode ser reduzida a números ou conceitos ou a desempenho frente a tarefas precisas, como não desbotar ou encolher, lavar a roupa com capricho, não derrapar.

Nessa perspectiva, um ensino para todos é aberto às diferenças, onde avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer de um curso. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar as suas dificuldades, construir os conhecimentos, tratar informações, organizar o seu trabalho e participar activamente da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

O ensino, por sua vez, é avaliado pelo que o professor conhece do comportamento escolar de seus alunos e pela sua capacidade de criar alternativas, modificando constantemente o seu trabalho para se ajustar às necessidades e peculiaridades de cada um.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO X

ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA

10.1. Enquadramento Teórico do Problema

O presente estudo procura contribuir com uma leitura crítica de um dos principais componentes das pedagogias da Educação Infantil até ao último ano do Ensino Fundamental – a adaptação escolar – que tipos de dificuldades de adaptação à escola, da fase inicial à 8ª série são apresentadas pela criança? E, a partir da sua contextualização e análise, desmembrar e dissecar esse dispositivo pedagógico, podendo, assim, ao conhecê-lo, ampliar e produzir novos sentidos para ele.

...Sugeri que toda discussão científica partisse de um problema, ao qual se oferecesse uma espécie de solução provisória, uma teoria-tentativa, passando-se depois a criticar a solução, com visto à eliminação do erro e tal como no caso da dialética, esse processo se renovaria a si mesmo, dando surgimento a novos problemas. (POPPER, 1977, p. 140).

O problema é aquela pergunta que não consegue ser respondida com o conhecimento disponível. O homem usa as teorias produzidas pela ciência para compreender, explicar, descrever os factos existentes e mesmo prever os futuros. Há, contudo, factos que essas teorias não conseguem explicar. Nesses casos levantam-se perguntas, dúvidas, que estão sem respostas no quadro do conhecimento disponível. Ou então, à luz de novos referenciais teóricos, questiona-se a confiabilidade daquelas teorias enquanto explicações válidas para determinados casos, percebendo nelas inconsistências ou lacunas que devem ser corrigidas ou eliminadas.

Portanto, há necessidade de se construir e testar uma possível resposta ou solução para um problema, decorrente de algum facto ou de algum conjunto de

conhecimento teórico. E as soluções elaboradas, enquanto conhecimento, não são espelho fiel que reproduz a realidade, mas teorias criadas que se apresentam como modelo hipotético ideal, que utiliza conceitos e símbolos matemáticos especificamente elaborados e desenvolvidos para representá-las.

...Cada problema surge da descoberta de que algo não está em ordem com o nosso suposto conhecimento e os fatos. “O problema, portanto, surge da crise do conhecimento disponível, enquanto modelo teórico insuficiente para explicar os fatos. (POPPER, 1978, p. 14).

A percepção de problemas é uma percepção impregnada de fundo teórico. Um facto em si mesmo não tem relevância alguma, não diz nada. Ele passa a ter relevância, pertinência, quando relacionado a um problema, a uma dúvida, a uma questão que precisa de resposta.

Só quem domina o conhecimento é capaz de se propor problemas. À medida que cresce a ciência, que evolui o seu conhecimento, com teorias mais amplas, cresce também a capacidade de o homem perceber problemas.

As teorias científicas iluminam o caminho do pesquisador. A percepção de problemas está directamente relacionada ao uso de teorias. “Sem elas ele torna cego e incapaz de perceber as dificuldades que estão no seu caminho.” (KÖCHE, 2009, p. 71-72).

No Brasil, a Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, e outras leis recentes sobre a infância são consequências da Constituição de 1988, que definiu uma nova doutrina em relação à criança - é a doutrina da criança como sujeito de direitos, um cidadão em desenvolvimento.

A lei 9394 de 20/12/1996 publicada em 23/12/96, chamada de Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, oficializa a creche e o pré-escolar, que

“deixam de serem cursos livres para ser institucionalizado e sistêmico, compondo o nível de educação básica.” (DORNAS, 1997).

“A educação infantil se torna legalmente institucionalizada e regulamentada, transformando-se em ensino regular, inclusive dependente de autorização para funcionamento.” (DORNAS, 1997, p. 31).

Capítulo II Seção I Artigo 22- A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Seção II Artigo 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96)

As crianças tiveram seus direitos reconhecidos também no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e no actual Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). A Educação Infantil passa a ser vista como um direito e uma opção das famílias. A conquista da Educação Infantil como um nível educacional e a compreensão dessa modalidade de atendimento como direito das crianças e famílias são importantes aliados nos debates e discussões que buscaram re-significar as funções dessa área. Família e Escola são instituições parceiras no acompanhamento do desenvolvimento nesta fase importante na vida das crianças, é o único segmento que tem o nome de educação, os demais têm o nome de ensino (fundamental médio e superior).

As crianças de 0 a 6 anos têm direito: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, à atenção especial durante

seu período de adaptação, à desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS, 2002, s/p).

Assim, após a Constituição de 1988 passou a ser dever do Estado com a Educação, o atendimento em creches e pré-escolas (0 a 6 anos). A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da Família.

O vínculo entre a Família e a Escola na Educação Infantil ainda necessita ser firmado e esclarecido. A creche e a pré-escola têm como função complementar a educação dada pela família, daí a importância dos pais no momento de escolherem uma escola, verificarem se ela preenche os requisitos necessários da família, se tem os mesmos princípios e valores que eles defendem, para então firmarem uma parceria saudável e duradoura. Sabe-se que ainda existe muita confusão com o papel desempenhado pela escola de educação infantil uma vez que “a preocupação não é só cuidar, mas também e principalmente educar.” (RCN, 1998).

No processo de adaptação do aluno ao ambiente escolar, cabe à escola e aos educadores envolvidos no processo, oferecer ao aluno o conhecimento do espaço que ele vai passar a frequentar, situá-lo neste ambiente, organizar uma rotina e um espaço adequados para desenvolver-se e apoiar-se nesse esforço de adaptação, pois “cada ser humano possui seu próprio ritmo.” (RCN, 1998).

Para falar de adaptações escolares, nós não podemos deixar de citar as duas instituições fundamentais na vida do ser humano: a instituição família e a instituição escola. Ambas são responsáveis por boa parte da formação do ser humano, da formação do próprio psiquismo. O contexto familiar é a mão de obra nesta construção humana a partir daquilo que a natureza oferece.

A família é responsável pela formação do psiquismo nos primeiros anos de vida. Até ao ano em que a criança entra na escola, a principal influência que ela recebe é da família e daquelas pessoas que fazem parte do contexto familiar. Quando se fala de família, hoje, a gente pode ter uma noção de família bastante ampliada. Mas, enfim, são

aquelas pessoas que participam da vida da criança levando-lhe os elementos fundamentais do seu ser, tais como valores, pensamentos, desejos. Então, não podemos pensar em falar sobre adaptação, aprendizagem, sobre escola, sem ter em conta qual é o peso da participação da família nesse processo. O peso da participação da família, não só no processo de adaptação escolar, como também ao longo da vida escolar, aliás, desde o momento do nascimento.

Porque a criança, quando chega à escola, leva uma história de experiências, relações, vivências que serão de certa forma, reeditadas na escola, ou seja, ao estabelecer os seus novos relacionamentos com professores e colegas a criança estará se pautando pela sua história de relacionamento familiar.

Falamos em adaptação sempre que enfrentamos uma situação nova ou readaptação quando entramos novamente em contacto com algo já conhecido, mas que por algum tempo ficou distante do nosso convívio diário. O processo de adaptação inicia-se com o nascimento, acompanha-nos no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos. Sair de um espaço conhecido e seguro, dar um passo à frente e arriscar-se, tendo como companhia o desconhecido para o qual precisamos olhar, perceber, sentir, avaliar, leva-nos às mais diferentes reacções: permanecer no espaço seguro e protegido, seguir adiante ou desistir e voltar atrás.

É neste contexto que adultos e crianças se adaptam às novas situações da vida, como a saída do útero materno para o mundo, o descobrir-se, o engatinhar, o andar, o falar, o início da vida escolar, as mudanças no período de adolescência, a saída de casa, etc.

O início da vida escolar marca também uma saída: a de um espaço familiar restrito para um mundo mais amplo. É o confronto com outras crianças, adultos, valores e atitudes educativas.

Refletindo desta maneira cabe a pergunta: Quando é que se inicia a adaptação?

Em verdade, a adaptação inicia-se muito antes da ida da criança à escola: surge como acenos de pensamentos que vão se fazendo presentes até sermos tomados pela idéia e impulsionados à acção. Enquanto o adulto prepara esta ida, a criança participa por meio dos comentários sobre a escola, da compra dos materiais que vai utilizar e pela possibilidade de sua manipulação.

A nossa pesquisa foi organizada e detalhada na perspectiva de se desenvolver fundamentalmente no sentido de tentar estabelecer uma relação directa com o processo de adaptação como um momento único, pela singularidade de cada ser envolvido neste processo, pela sua maneira de sentir, de se expressar, de assimilar e pensar o mundo. Acreditamos que para cada adaptação, será necessário um olhar, uma escuta, uma atenção e uma determinada acção: um movimento que entrelace todos os sentidos, todos os sentimentos e emoções, e com subtileza, emerja e revele para o mundo exterior, mostrando-se uns aos outros.

Principalmente na Educação Infantil, as emoções dos pais ainda se refletem directamente nas reacções da criança. Ela ainda é muito dependente de seus olhares.

Chegando à escola, nossa atenção volta-se para os envolvidos no processo: a própria instituição, os professores, os pais e o aluno ou aluna. Após consultar diferentes autores, podemos citar algumas idéias sobre o início da adaptação.

Segundo Rossetti-Ferreira e Vitória (2000), “o processo de adaptação ao novo ambiente escolar é mediado pelos outros: pela família, pelos educadores e pelos próprios companheiros do grupo que o aluno passa a frequentar”.

“Adaptar-se e deixar-se modificar pelo outro, pelo ambiente, pelo objeto de conhecimento, é deixar o novo entrar e desarrumar o que estava seguro.” afirma FREIRE (1983).

Ao contrário do que se pensa, quando uma criança chega a uma instituição de ensino, na verdade, não é somente ela quem está chegando. Com ela chegam os seus familiares, os presentes e os ausentes que, às vezes, interferem no processo educativo, e fazendo-se muito mais presentes do que os presentes de facto. Assim, toda uma série de mudanças são desencadeadas dentro da própria instituição para receber aquela nova criança e a nova família que se inserem num sistema já em funcionamento. É natural que anseios e tensões se façam presentes.

O que fazer quando os pais não têm tempo para acompanhar o seu filho na adaptação? A criança ingressa sozinha e adapta-se como pode.

Vivência delicada essa. Tão delicada e mobilizadora que algumas famílias, desconhecendo que também estão em adaptação, optam por não proporcionar essa vivência aos seus filhos.

Em outras palavras, esse momento não é propriamente não vivido, mas desvalorizado o suficiente para que toda a equipe lide com ele como se fosse um facto comum, rotineiro, que não exigisse preparo e acompanhamento.

Há famílias que se encarregam de tomar a iniciativa de entregar o filho no portão da instituição de ensino, dizendo que não têm tempo para fazer “adaptação”, alegando razões ligadas ao trabalho. Aqui é ela (família) quem abre mão de vivenciar um momento precioso, mas que na verdade só vê como doloroso. Nesse momento, pais e mães têm que enfrentar conflitos e emoções difíceis, desconfortáveis e desconcertantes para os quais, normalmente, não estão preparados.

Tratando-se de crianças pequenas, esse momento pode ainda tornar-se mais agudo porque, principalmente no caso das creches, a separação, em boa parte das vezes, é vivida como abandono e não simplesmente como separação.

É comum, nesse momento, escutarmos de algumas mães que se sentem culpadas por estarem abandonando seus filhos tão cedo na escola. Esse é um engano que deve rapidamente ser desfeito: Separar-se dos filhos por algumas horas não tem nada a ver com abandoná-lo “ou a senhora não tem a intenção de voltar para buscá-lo”?

De preferência a separação deve acontecer aos poucos. Existem escolas que permitem uma separação gradual, deixando a mãe, pai ou pessoa da confiança da criança ficar com a mesma na sala de aula ou na escola, nas primeiras semanas. É importante que a mãe deixe claro que não está abandonando e voltará para levá-la para casa fazendo o possível para buscá-la na hora exacta da saída, sem deixá-la esperando muito tempo, sendo honesta com a criança, despedindo-se dela quando for sair. Só assim ela poderá se concentrar nas actividades propostas, e deixar de olhar todo o tempo para porta para saber se sua mãe já desapareceu.

O ingresso ou regresso na escola não deve jamais coincidir com algum outro acontecimento importante na vida da criança, como uma mudança de casa ou cidade, uma doença grave, a separação dos pais, a morte de alguém próximo, ou mesmo o nascimento de um irmão. Nesses casos, ela necessita de um tempo de recuperação, adaptando-se primeiro à nova situação para depois adaptar-se à nova escola. É melhor esperar.

Portanto, para que todos possam sair ganhando ao passar por essa vivência, principalmente as crianças, é importante que todos sejam apoiados, que valorizem esse momento como um momento que demanda atenção e cuidado, pois, como vimos, vivências importantes estão em jogo.

Segundo Içami Tiba (2005), “para quem nunca repetiu, 11 anos equivale a estar na 5ª Série”. Nessa época, a menina está entrando na puberdade, enquanto o menino ainda não saiu da infância. Além das transformações internas, o púbere está submetido às mudanças psicopedagógicas da 4ª para 5ª série do Ensino Fundamental, o que complica muito mais a sua vida. A este sofrimento ele dá o nome de síndrome da 5ª

série, como também ele fala da rebeldia da 7ª série (Nessa fase, o garoto está vivendo o máximo da testosterona com o mínimo de capacidade para administrá-la).

A consciência desse processo deve ser desencadeada pela instituição, e seu primeiro passo deve ser dado em direção à sua equipe, com ênfase nos educadores que actuam directamente com os alunos.

Outra questão importante é que seu desempenho, sua capacidade de acolhimento e de estabelecer vínculo significativo, será o tempo todo testado e decisivo para o sucesso do processo. As expectativas depositadas em sua figura são muitas.

São idéias de Freire (1999):

...acredito que todas as crianças que estejam nesta situação têm o direito de ser assistidas por um educa-a-dor, que os acolha, escute, devolva o que vê, introduza-os no novo, acompanhe, limite e apóie, ajudando a criança a se adaptar e a buscar saídas para suas questões!

...este ato de amor (...) significa a atenção que todo o educador sensível (pois educa a dor do outro e porque não dizer que a sua, ao mexer com o outro...), deve ter para com seus alunos que por um motivo ou outro, enfrentam uma situação nova.

Aqui é importante observar o desenrolar dos afectos, dos vínculos que vão permanecendo e se estabelecendo nessa relação educador – família – aluno.

Esse é um momento que deve ser progressivo, de troca de informações sobre a rotina da instituição e os hábitos das crianças. Quanto mais pudermos conhecer sobre ela, melhor.

A equipe técnica deverá preocupar-se com a família, pois agora é ela quem fará a ponte entre seus filhos, os educadores e a instituição.

10.2. Formulação do Problema

A escola, além de aumentar o grupo de relacionamento da criança, possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar; desempenha, então, um papel importantíssimo na formação da personalidade da criança. Quando participa de grupos variados, a criança assume papéis diferentes e obtém uma noção mais objectiva de si própria. “Quanto maior a diversidade dos grupos, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que enriquecerá sua personalidade.” (WALLON, 1995).

Ao ingressar na escola e antes mesmo de poder enfrentar a peculiar situação de ensino-aprendizagem que caracteriza a instituição, a criança depara-se com um ambiente único e até, de certo modo, inesperado, transformador do sujeito e da sua óptica sobre o mundo. A passagem do meio familiar, geralmente afectivo e protector, ao ambiente institucionalizado da escola implica na descoberta de uma estrutura social que em maior ou menor grau, impõe ao aluno:

- Ampliação da convivência familiar;
- A convivência, concorrência e competição entre iguais (os colegas);
- A reconstituição do EU no grupo, reafirmando seus limites e potencialidades;
- Novos vínculos de relacionamento entre adultos e crianças (professores, colegas e outras famílias);
- A cobrança mais ou menos implícita sobre os alunos em directas ou indirectas exigências de performance, desempenho e comportamento;
- O funcionamento regado do sistema escolar: normas, horários, divisão de ambiente, limites, exigências de material, vestuário (fardamento), etc.;

- A integração do ritmo individual à dinâmica peculiar da instituição na sucessão de actividades, negociações, exigências e conflitos;
- Dificuldades de aprendizagem: provisórias e permanentes.

Levando-se em conta os aspectos inerentes ao processo de institucionalização no impacto exercido pelo ingresso na escola, as características da faixa etária, o perfil sócio cultural da clientela, os objectivos da escola em particular, a interferência educativa deve ainda considerar o desafio de hoje colocado à Educação Infantil.

10.3. Objecto de Estudo

O objectivo do presente estudo é a análise da importância da Adaptação Escolar com a finalidade de proporcionar à criança uma acolhida fraterna, valorizando a sua presença na escola. Sendo assim, a sociabilização da criança desenvolve-se harmoniosamente quando adquire superioridade sob o ponto de vista da independência, confiança em si, adaptabilidade e rendimento intelectual.

10.4. Objectivos/Finalidades do Estudo

Neste contexto, caberá a todos envolvidos no processo de adaptação, estimular e orientar a criança, considerando os estágios de seu desenvolvimento e as novas experiências vividas no momento. O ambiente escolar contribuirá para o seu desenvolvimento global e certamente favorecerá a aproximação da criança à realidade escolar.

Na exposição de objectivos, é importante que se considere, em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe

escolar, para que todos possam se integrar no processo de aprender “a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização.” (RCN, 1998).

Em matéria de definição de objectivos, impõe-se uma acção profunda em dois sentidos: pensar os objectivos e repensar as prioridades.

A diferença básica entre uma Escola Tradicional e uma Moderna é que a última se preocupa muito em atender às necessidades do aluno, de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual, motor e social em que ele se encontra. Quer dizer, a Escola Moderna vê e considera a individualidade de cada ser humano, tentando, por isso, dar um tratamento diferenciado a cada um. Pelo menos em tese, a Escola Moderna deve ter, portanto, turmas menores, para que o professor possa de facto acompanhar o desenvolvimento de cada um e dar assistência de acordo com a necessidade individual.

Uma escola de qualidade é exclusiva – quer dizer, não desiste de nenhum de seus alunos. Todos têm oportunidades de aprender, mesmo os que apresentam dificuldades: sejam elas físicas, intelectuais, emocionais ou culturais. Quer dizer, não discrimina os menos dotados, procurando sempre descobrir o quanto cada um tem de possibilidade de crescimento e assegurando-lhe o crescimento possível. Foram definidos para o presente estudo os seguintes objectivos:

- Identificar a adaptação das crianças ao contexto escolar como factor indispensável ao bom desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Consideram-se dificuldades de aprendizagem aquelas apresentadas ou só percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. “O conceito é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais.” (PAÍN, 1985).

“Dificuldades de aprendizagem são vistas como uma condição de vulnerabilidade psicossocial.” (RUTTER, 1987). As crianças com dificuldades na aprendizagem escolar frequentemente são acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento e “essas associações se verificam quando se empregam critérios mais restritivos de identificação das dificuldades de aprendizagem” (KAHALE & FORNESS, 1996), como em “abordagens genéricas do insucesso escolar.” (HINSHAW, 1992). Assim, essa condição, quando persistente e associada a factores de risco presentes no ambiente familiar e social mais amplo, pode afectar negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes.

O indivíduo, ao ingressar na escola, já teve experiências relacionadas a diversas situações e irá reagir a esse novo ambiente de acordo com condicionamentos anteriores, sendo, portanto, frequente encontrarmos “crianças que não conseguem adaptar-se, nem ter insatisfatório rendimento nos estudos por estarem comprometidas por ansiedades e tensões psíquicas.” (NOVAES, 1986).

Estas dificuldades ocorrem porque a problemática emocional chega a ponto de absorver a capacidade de percepção e de reacção do indivíduo aos estímulos externos, o que traz como principal consequência os prejuízos nos relacionamentos.

O processo de desenvolvimento do indivíduo não se dá de forma autónoma, aleatória ou determinada somente por factores internos. Todo processo tem a característica de ser global, integrado e interdependente. As consequências de um ambiente inadequado para o desenvolvimento de um indivíduo terão cristalizações em qualquer um dos sectores da vida do indivíduo, em função da etapa em que o desenvolvimento se encontra.

- Oportunizar à criança, a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento da integração, participação, solidariedade, criatividade e convivência.

No processo de adaptação do aluno na Educação Infantil, a Família deve estar incluída. É natural que em uma situação nova apareça um período de tensão, até que tudo se resolva. O período de escolha e decisão por parte dos pais pode ser mais tranquilo para uns e para outros não. “Algumas famílias necessitam de maior ajuda e apoio neste esforço de adaptação, pois cada ser humano possui seu próprio ritmo.” (RCN, 1998).

Cabe à Escola e aos educadores envolvidos no processo oferecerem à criança o conhecimento do novo ambiente, situá-la, organizar uma rotina e um espaço adequado ao seu desenvolvimento; acolher a criança e a família no seu esforço para a adaptação da criança à escola, primeiro ambiente que ela vai frequentar sem a presença dos pais. Não podemos exigir o que não está ao seu alcance, precisamos ter compreensão das dificuldades, mantendo firmeza nos objectivos. À medida que a criança desenvolve sua autoconfiança, vai se afastando e se separando da mãe ou de quem foi designada para tal. Aumenta, assim, a confiança da criança nela mesma e no ambiente.

- Assimilar a importância da adaptação escolar na vida da criança.

Em suma, aquilo que se pretende com o presente estudo é transmitir informações ao corpo docente, administrativo e pais para ajudar no processo adaptativo da escola, família e corpo discente para que este possa conhecer, viver novas experiências, expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções livremente, visando a produção de um manual para auxílio dos educadores diante do tema proposto.

10.5. Questões da Investigação

A utilização de programação específica para o acolhimento dos alunos na escola diminui as dificuldades existentes na fase adaptativa das crianças ao ambiente escolar?

Uma equipe de profissionais treinados e pais informados facilita a adaptação da criança sem grandes transtornos ambientais e emocionais?

10.6. Delimitação e Limitações do Estudo

O estudo que nos propusemos realizar apresenta algumas limitações, como aliás qualquer outro estudo investigado, resultantes de diversos factores.

Este estudo fundamentou-se essencialmente na verificação bibliográfica (baseada na revisão de literatura existente, relativamente ao tema escolhido) e empírica, desenvolvendo uma investigação em populações de crianças que enfrentam o fantasma da adaptação escolar, tendo como campo de investigação alunos da Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental.

A população que participa deste estudo são 313 alunos com problemas de Adaptação Escolar – a investigação trata de um grupo heterogéneo, e a pesquisa a nível social, afectivo e cognitivo.

O período de tempo destinado à investigação foi limitado, e esse facto dificultou um pouco a tarefa da colecta de dados assim como a sua avaliação.

10.7. Importância do Estudo

Antigamente, a instrução dos filhos era dever exclusivo da família, mas a vida foi se complicando e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa também se estendeu indefinidamente. O resultado disto é que a escola tomou, aos poucos, o encargo de instruir as crianças e os adolescentes.

Pensando no processo de adaptação acessível a todas as crianças que frequentam o ambiente escolar, indiscriminadamente, procuramos trabalhar com elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Aqui a escola cumpre um papel sociabilizador, propiciando o desenvolvimento da identidade dos alunos, por meio de aprendizagens diversificadas e realizadas em situações de interação.

Para o alcance do intento, utilizamos o método qualitativo e descritivo onde trabalhamos com a filosofia humanística de Freire e com aprendizagem significativa de Piaget, Wallon, Vygotsky e La Taille. Para o desenvolvimento do trabalho, nestes moldes, é necessário e fundamental criar um ambiente favorável à adaptação.

Parece-nos que educar, é, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de uma forma integrada, e de maneira que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno nas relações interpessoais de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afectivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para formação das crianças.

Em última análise, o presente estudo pretende sobretudo desenvolver modelos teóricos e formais no intuito de contribuir para que ocorra o processo de adaptação planeada e gradual, possibilitando ao aluno a construção de vínculos e sentimentos de confiança com o educador, com os colegas e outras pessoas presentes na escola. É essa relação afectiva com o outro que possibilita a segurança tão necessária para o exercício do conhecimento e a capacidade para explorar este novo espaço.

10.8. Metodologia

A definição da metodologia para esta pesquisa partiu de uma indagação: pesquisa quantitativa ou qualitativa?

De acordo com Stake (1999),

a distinção fundamental entre investigação quantitativa e investigação qualitativa baseia-se no tipo de conhecimento que se pretende. Ainda que pareça estranho, a distinção não está relacionada diretamente com a diferença entre dados quantitativos e dados qualitativos, mas sim com uma diferença entre a busca de causas e a busca de acontecimentos. Os investigadores quantitativos destacam a explicação e o controle; os investigadores qualitativos destacam a compreensão das relações complexas existentes. (p.42).

O período de ingresso da criança na escola é um fenómeno social complexo que acontece dentro de uma organização educacional pública ou privada, num dado período de tempo, nas primeiras semanas do ano lectivo. Assim, optou-se por uma metodologia qualitativa, que se debruça sobre o ingresso da criança na escola.

Entre as possibilidades da pesquisa qualitativa, optou-se pela etnografia com base em Gómez (1996):

Quando nos referimos à etnografia a entendemos como o método de investigação pelo qual se compreende o modo de vida de uma unidade social concreta. Através da etnografia se busca a descrição ou reconstrução analítica de carácter interpretativo da cultura, formas de vida e estrutura social do grupo investigado. Mas também, sob o conceito da etnografia, nos referimos ao produto do processo de investigação: um escrito etnográfico, o retrato do modo de vida de uma unidade social.

Uma família, uma escola, uma classe, um grupo de professoras são alguns exemplos de unidades sociais

educativas que se pode descrever etnograficamente. (p. 44)

Quando do ingresso da criança na escola, os actores do contexto são múltiplos: alunos, professoras, coordenação, direcção, pais, e as condições físicas e normativas da escola. As expectativas, as limitações e disposições de cada um desses actores são múltiplas. Comenta Gómez (1996):

Por contexto entendemos o conjunto de condições naturais, sociais, históricas e culturais nas quais se situa o processo de observação. (...)

Junto com a ilustração dos elementos físicos (espaço, objetos), sociais (indivíduos, grupos, regras), culturais (linguagem, materiais, conhecimentos...) que estão em torno do desenvolvimento do acontecimento, fenómeno ou conduta que observamos, resulta essencialmente a alusão aos componentes históricos do lugar em que se produz esse acontecimento (por que o correu aqui, quando, onde...) e, sobretudo, os componentes históricos do acontecimento, quais das condutas observadas são representativas do acontecimento; quais são representativas de apenas um momento específico. (p.152).

O tempo e o local são estáveis, porém, os acontecimentos e os comportamentos são incontroláveis, do ponto de vista do pesquisador. Assim, é difícil limitar com clareza o que é o contexto e o que é o fenómeno do ingresso (da adaptação) propriamente dito, uma vez que estão intrinsecamente ligados, são dependentes e determinantes um do outro. Recomenda Stake (1999):

O tempo que dispomos para o trabalho de campo e a possibilidade de acesso ao mesmo são quase sempre limitados. Se for possível, devemos escolher casos que são fáceis de abordar e onde nossas indagações são bem acolhidas, naqueles onde se pode identificar um possível informante e que contem como atores (as pessoas estudadas) disposta a dar sua opinião sobre determinadas questões. (p.17).

O papel da metodologia consiste em orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa. De acordo com Minayo, a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 2004, p. 16). A teoria e a metodologia caminham juntas, sendo que a metodologia deve dispor de um instrumental capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. A pesquisa seria a actividade da ciência na sua indagação e construção da realidade. “É a pesquisa que alimenta a actividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” (MINAYO, 2004, p. 17).

O papel da teoria na pesquisa é nos deixar atentos às exigências teóricas e práticas para conseguirmos equacionar problemas relevantes da situação social. O papel da metodologia seria conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas actuais através do controle detalhado de cada técnica auxiliar utilizada na pesquisa.

A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva. A relação entre pesquisa social e ação consiste em obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de carácter social. (THIOLLENT, 1998, p. 39).

Na educação, e em outras áreas de investigação, a realização de uma investigação pode revestir-se de diferentes abordagens metodológicas.

Após detectarmos o problema, é necessário refletir sobre qual método de investigação melhor se ajustará à situação e ao desenvolvimento do estudo; é necessário pensarmos qual tipo de pesquisa de campo será mais adequada, qual poderá contribuir melhor para concretização do nosso estudo.

Outros aspectos que determinaram o nosso estudo foram: as pesquisas bibliográficas, sites, livros das bibliotecas de universidades da cidade, revistas, artigos, teses, etc.

Na pesquisa de campo houveram diversos momentos, entre eles a observação das crianças no ambiente escolar – a observação decorreu em situação natural, evitando a organização formal, para não vir a ocasionar um ambiente artificial dentro da turma e da sala de aula, o que segundo acreditamos poderia prejudicar o desenrolar do estudo e as próprias actividades lectivas.

10.9. Tipo de Pesquisa

Segundo Minayo (1994), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado imperceptível e não captado pelas estatísticas”. Assim, os pesquisadores da área de Educação vêm demonstrando crescente interesse por esta abordagem e determinam algumas características básicas que configuram este tipo de pesquisa. São elas, o ambiente natural como fonte directa de dados, dados descritivos colectados, preocupação com o processo e análise de dados por processo indutivo.

A presente pesquisa é qualitativa porque envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos do contacto directo do pesquisador com a situação pesquisada, e enfatiza o processo ao procurar retratar a “mensagem”, ou seja, o discurso dos participantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, pp. 21-2).

10.10. Procedimentos

Protocolo de observação – Escola Pública

Nome do observador: Maria do Carmo Amaral Brito

Objetivo: Verificar comportamentos de crianças do ensino infantil durante os primeiros dias de aula e perceber como ocorre a adaptação.

Data: 12/02/2009

Início: 8:00 hs **Término:** 10:00 hs

Relato do ambiente físico: Pátio da escola.

Sujeito observado: 29 (vinte e nove) crianças de 02 a 05 anos de uma escola pública. 04 (quatro) professoras coordenavam as atividades.

Ambiente físico: Brinquedoteca da escola, sala de 49m², com 1 (uma) porta, 2 (duas) janelas, ventilação superficial por 2 (dois) ventiladores, 30 (trinta) carteiras, bancada com livros, armários com brinquedos.

Técnica de registro utilizada: Observação direta.

Protocolo de observação – Escola Privada

Nome do observador: Maria do Carmo Amaral Brito

Objetivo: Verificar comportamentos de crianças do ensino infantil durante os primeiros dias de aula e perceber como ocorre a adaptação.

Data: 17/02/2009

Início: 8:00 hs **Término:** 10:00 hs

Relato do ambiente físico: Pátio da escola.

Sujeito observado: 22 (vinte e duas) crianças de 02 a 05 anos de uma escola particular. 06 (seis) professoras que coordenavam as atividades.

Ambiente físico: As atividades foram realizadas no pátio da escola. O pátio mede aproximadamente 130 m². O portão do pátio está localizado ao lado direito de algumas salas de aula, a 90 cm do chão. O portão dá acesso ao estacionamento de bicicleta. O pátio contém os seguintes brinquedos: um escorregador, duas gangorras, três bancos e

dois vasos de plantas. No momento da observação a iluminação e ventilação do ambiente era natural.

- Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série e de 6ª a 8ª Série), onde foram observados 166 (cento e sessenta e seis) alunos da escola pública e 41 (quarenta e um) alunos da escola privada.

Protocolo de observação – Escola Pública

Nome do observador: Maria do Carmo Amaral Brito

Objetivo: Verificar comportamentos de crianças do ensino fundamental durante os primeiros dias de aula e perceber como ocorre a adaptação.

Data: 25/02/2009

Início: 7:00 hs **Término:** 07:30 hs

Relato do ambiente físico: Pátio da escola.

Sujeito observado: 166 (cento e sessenta e seis) alunos de 1ª a 8ª série de uma escola pública.

Técnica de registro utilizada: Observação direta.

Protocolo de observação – Escola Privada

Nome do observador: Maria do Carmo Amaral Brito

Objetivo: Verificar comportamentos de crianças do ensino fundamental durante os primeiros dias de aula e perceber como ocorre a adaptação.

Data: 10/03/2009

Início: 7:00 hs **Término:** 07:30 hs

Relato do ambiente físico: Pátio da escola.

Sujeito observado: 41 (quarenta e um) alunos de 1ª a 8ª série de uma escola particular.

Técnica de registro utilizada: Observação direta.

10.10.1. Instituições

As instituições pesquisadas são duas escolas que trabalham desde a Educação Infantil até à 8ª Série. No capítulo em curso apresentaremos o resultado do estudo concretizado pela investigação com um grupo de 313 alunos, onde observamos diferentes tipos de Adaptação Escolar.

A literatura aponta para indicadores que podem chamar a atenção para a adaptação ocorrida dentro do espaço da escola, e diante da realidade encontrada percebemos que ela pode não ter sido assim tão clara. Pretendemos, desta forma, contemplar os diversos factores que motivam o aluno a ficar na escola, assim como a não adaptação do mesmo a esse ambiente.

Na investigação procuramos incluir sugestões de entrevistas realizadas na própria escola.

Depois de definidas as escolas, dedicamo-nos, num primeiro momento, ao contacto com a escola pública e a escola privada.

Neste sentido cumpre destacar a diferença encontrada entre a escola pública e a escola privada, já nestes procedimentos iniciais.

A primeira aproximação foi complicada em alguns casos. Na escola pública, contudo, foi difícil apenas o primeiro contacto com a Secretaria de Educação do Município de Piripiri. Em seguida o contacto com a direcção da escola. Na verdade, foi possível perceber certo desconforto, uma preocupação em ter alguém de fora da escola, olhando para suas práticas.

Superada essa etapa, após os esclarecimentos prestados junto à Secretaria de Educação e direcção da escola sobre a pesquisa, não houve mais qualquer obstáculo no decorrer do projecto.

Na escola privada, contudo, o contacto com a direcção, coordenação e professores foi mais rápido.

10.10.2. Amostra

10.10.2.1. Definição da Amostra

A amostra foi constituída por 313 (trezentos e treze) alunos de diferentes faixas etárias, entre 02 a 14 anos de idade que cursam da Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental, durante o primeiro semestre em duas escolas: uma pública e uma particular. Participaram também da pesquisa 50 (cinquenta) pais com idades entre 28 a 38 anos e 10 (dez) professores com idade entre 25 a 32 anos. Foram entrevistados todos os pais, 5 (cinco) professores e 35 (trinta e cinco) alunos. E foram observados 5 (cinco) professores e 253 (duzentos e cinquenta e três) alunos.

Procedeu-se uma pesquisa de campo onde inicialmente realizou-se levantamento bibliográfico sobre o tema. Foram elaboradas três semi-entrevistas estruturadas: uma constituída por seis itens direcionados aos pais, outra com quatro itens direcionados aos professores e outra com um item, a qual os alunos iriam fazer uma redação com os pontos críticos da passagem da 4ª série para 5ª série de acordo com a vivência de cada um. Além das entrevistas, aconteceram momentos de observações dos sujeitos envolvidos.

Os grupos foram constituídos de 51 (cinquenta e uma) crianças da Educação Infantil com idades entre 02 e 05 anos; 126 (cento e vinte e seis) crianças do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série) com idades entre 07 e 10 anos; 53 (cinquenta e três)

crianças do Ensino Fundamental (5ª Série) com idade de 11 anos e 81 (oitenta e um) alunos de 6ª a 8ª Série com idades entre 12 e 14 anos.

O grupo de pais que participaram da entrevista foram 30 (trinta) mães e 20 (vinte) pais; 02 (duas) professoras pedagogas da Educação Infantil e 03 (três) professoras do Ensino Fundamental, pedagogas com especialização em Psicopedagogia.

O critério para escolha das professoras foi o tempo que elas atuam na instituição, duas delas são professoras mais antigas da escola (1993) e três mais recentes contratadas para o cargo de professora de turma (2003). Para a escolha dos pais, o critério adotado é que os mesmos tivessem filhos matriculados na escola.

No primeiro momento observamos que algumas crianças, independentemente da classe social, aceitam facilmente as diferentes mudanças no percurso escolar, enquanto outras apresentam diferentes reações: choro, isolamento, mal-estar, agressividade, indisciplina... Obtiveram-se os dados a partir de três fontes: através de literaturas sobre o tema, da observação e das entrevistas realizadas com as famílias de alunos e aos profissionais da área de educação das referidas escolas.

O presente trabalho descreve-se através da construção de tabelas.

Para fazermos uma melhor análise da amostra, construímos duas tabelas separadas (alunos da escola pública e alunos da escola privada); dos 313 alunos da pesquisa (232 são da escola pública e 81 da escola privada) observamos 313 com rejeição à escola, sendo escola pública (120 do sexo masculino e 112 do sexo feminino) e escola privada (43 do sexo masculino e 38 do sexo feminino).

Tabela 10.1 – Definição da Amostra de alunos da escola pública

Grupo de estudo	Idade	Sexo	Nível de ensino
112 alunos	02 a 14 anos	F	Educação Infantil à 8ª Série
120 alunos	02 a 14 anos	M	Educação Infantil à 8ª Série

Tabela 10.2 – Definição da Amostra de alunos da escola privada

Grupo de estudo	Idade	Sexo	Nível de ensino
43	02 a 14 anos	M	Educação Infantil à 8ª Série
38	02 a 14 anos	F	Educação Infantil à 8ª Série

Como podemos verificar na **Tabela 10.1**, a média de alunos $\bar{x} = 8,2$ e desvio padrão $S = 3,8$ e de alunas a média $\bar{x} = 7,5$ e o desvio padrão $S = 3,4$ e na **Tabela 10.2**, a média de alunos $\bar{x} = 7,7$ e de alunas $\bar{x} = 7,4$ e o desvio padrão $S = 3,4$. São amostras que se encontram em situação semelhante quanto a seu percurso de apresentação.

10.10.2.2. Critério de Seleção

Antes de apresentarmos o percurso da escolha da amostra gostaríamos de reafirmar o que foi dito a título de introdução sobre nossa escolha por aceitar a complexidade de relações que compõem essa parcela do real que nos propusemos a estudar e, além disso, falar da nossa inquietação sobre uma ciência tradicionalmente idealista e sua história que, a despeito dos questionamentos e críticas postos há pelo menos 50 anos no cenário da produção do conhecimento, continua a nos capturar pelo conforto e sedução das evidências de tudo que já está posto, das hipóteses que nos fazem girar sempre em torno do mesmo e conhecido sentido.

Colocamos a questão central da reflexão de Pecheux, (1997), questão que deve permear o desenvolvimento metodológico deste trabalho: “que ciência é essa que não reproduz o que está posto? Como fazer ciência sem dependência aos processos ideológicos postos?”

A escolha da amostra levou em consideração a definição de Adaptação Escolar bem como dos seus respectivos critérios. Conscientes desta realidade, os critérios baseiam-se na manifestação de adaptação ao ambiente escolar, tanto no aspecto afectivo como no social e cognitivo.

Prosseguimos efectuando uma observação informal das interacções dos sujeitos e a análise de amostras de produtos para a identificação pedagógica.

10.10.2.3. Caracterização da Amostra

Como já foi referido (Definição da Amostra), a população que constitui a nossa amostra é formada por 313 alunos de Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental, de duas escolas de município do interior do estado do Piauí: uma escola municipal, escolhida de acordo com a sua localização em relação ao centro da cidade e uma escola particular também localizada na região central.

10.10.2.4. Apresentação dos Instrumentos

Utilizamos um projecto com ênfase na adaptação da criança da pré-escola até à 8ª Série do Ensino Fundamental. Este programa visa desempenhar um papel importante no processo de adaptação escola-família-aluno, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

O projeto contou com duas entrevistas, observação e redações realizadas pelas crianças.

10.10.2.5. Entrevistas

“A principal função da História de Vida é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações; é uma estratégia de compreensão da realidade.” (MINAYO, 2004). O relato da História de Vida geralmente fornece um material extremamente rico para análise, no qual podemos encontrar verdadeiras produções sobre a dimensão colectiva a partir da visão individual.

Nesta pesquisa utilizou-se a História de Vida, trabalhando com as memórias de infância dos participantes a fim de se perceber como foi o processo de adaptação à escola e como essas histórias puderam determinar suas representações acerca da vida escolar.

Foram feitos dois encontros com dois dos participantes (um pai e uma professora), três encontros com a outra professora e quatro encontros com a mãe; o número de encontros será explicado na análise da fala de cada sujeito da pesquisa, pois ele depende da dinâmica da própria narração dos entrevistados. Os encontros tiveram como objectivo a realização de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e depois transcritas.

Nos depoimentos do pai e da mãe, notamos que na biografia deles falam de uma postura da escola diferente do que eles procuraram para seus filhos, em que não existia o vínculo família e escola, e a criança tinha que se moldar ao que a instituição programava, enquanto que a expectativa deles com seus filhos era dessa parceria em um momento importante na vida da criança e conseqüentemente da família. Um dos autores ao invés de escrever sobre sua adaptação à escola escreveu sobre a adaptação de seu

filho, o que provocou posteriormente a solicitação de um novo relato sobre sua adaptação.

Nos depoimentos dos professores, notamos que ao narrar seus próprios actos, demonstram que sua formação acaba influenciando na sua forma de pensar e agir. Uma das professoras fez inicialmente um relato de sua adaptação à escola, mas enquanto professora não como aluna conforme a solicitação que lhe havia sido feita.

Foram feitos dois encontros com dois dos participantes (um pai e uma professora), três encontros com a outra professora e quatro encontros com a mãe. Os encontros tiveram como objectivo solicitar e entregar os relatos, sendo que com a mãe foi feita também uma entrevista aberta, ou seja, uma conversa a dois com propósitos bem definidos: fazer a comparação de sua adaptação com a de seu filho onde o informante pôde abordar livremente o tema proposto.

Além dos encontros, foram feitas observações diretas nas escolas.

Observações diretas

1.1 Crianças do maternal - escola pública

A observação no infantil da escola pública teve início às 8 horas da manhã, na sala havia 29 (vinte e nove) crianças de 02 a 05 anos e 04 (quatro) professoras; as crianças estavam na brinquedoteca da escola. Num primeiro momento as crianças estavam explorando a sala, brincaram por 20 minutos com os brinquedos que cada uma havia escolhido, algumas partilhavam o brinquedo enquanto outras brincavam sozinhas. Após este tempo as professoras orientaram as crianças para que estas sentassem nas carteiras para realizar uma atividade, desenhar e pintar livremente com lápis de cor, hidrocor e giz de cera. Todas as crianças desenharam enquanto as professoras iam auxiliando e elogiando os desenhos, fazendo algumas perguntas sobre os desenhos. Após esta atividade as crianças foram dispostas em círculo sentadas no chão. Uma das 04 (quatro) professoras que coordenavam o grupo ficou com uma caixa fechada, pedia-se para que de uma a uma criança se direcionasse a caixa, outra professora colocava uma venda na criança, para que esta retirasse da caixa um objeto. A professora pedia que a criança

adivinhasse que objeto estava segurando. Durante esta atividade algumas crianças riram, enquanto outras apenas observavam. Ao fim desta atividade, foi finalizada a observação.

1.2 Crianças do maternal-escola particular

A observação no infantil da escola particular iniciou-se às 08 horas, as crianças estavam sendo encaminhadas ao pátio pelas professoras, ao chegarem ao pátio as professoras dispuseram as crianças em círculo e iniciaram a brincadeira do “lá vai a bola”, cada criança passaria a bola para a criança ao lado até acabar a música, algumas crianças riram durante a atividade, algumas crianças não participaram, ficaram com as outras professoras que estavam no grupo. Após esta atividade, as crianças ficaram livres para explorar o ambiente, algumas foram para os brinquedos, enquanto outras solicitavam a ajuda das professoras para usar a gangorra e o escorregador. Após meia hora de atividade livre, as professoras reuniram as crianças novamente e dispuseram sentadas no chão para ouvirem a historinha. Uma das professoras contava a história enquanto as outras ficavam perto das crianças. A história contada foi a Chapeuzinho Vermelho, a professora utilizou o livro e fantoches, as crianças sentaram para ouvir a história. Ao fim da história a professora ficou conversando com as crianças utilizando os fantoches, fazendo perguntas sobre a história, algumas crianças respondiam ao fantoche. Enquanto outras crianças falavam individualmente com a professora que estava mais próximo. Ao fim desta atividade encerrou-se a observação.

1.3 Crianças do ensino fundamental-escola pública

A observação da turma de 1 a 8 série da escola pública iniciou-se às 07 horas da manhã, durante a chegada dos alunos na escola. Estes foram recepcionados pelo porteiro que abriu os portões da escola. Os alunos iam entrando no pátio e iam se dispondo pelo espaço, notou-se a formação de alguns grupos de alunos que ficaram conversando, enquanto outros alunos sentaram-se e ficaram observando o movimento e outros ficaram sentados olhando seu material escolar. Alguns alunos ficaram andando pelo espaço sozinhos, outros foram beber água e outros foram ao banheiro. Após o toque do sinal os alunos se movimentaram procurando a sala de aula.

1.4 crianças do ensino fundamental-escola particular

A observação da turma de 1 a 8 série da escola particular iniciou-se às 07 horas da manhã, durante a chegada dos alunos na escola. Estes foram recepcionados pelos professores da escola. Os alunos iam entrando no pátio e iam se dispondo pelo espaço, os professores os cumprimentavam, alguns alunos formavam grupinhos e conversavam, mostravam os materiais escolares uns para outros. Outros alunos ficavam circulando pelo pátio, outro grupo de alunos ficou conversando com os professores. Quando o sinal tocou, todos os alunos se orientaram para a sala em que assistiriam aula, alguns alunos se direcionaram aos banheiros e aos bebedouros.

Os instrumentos didáticos do projecto a serem utilizados para o desenvolvimento do mesmo foram:

- Oficinas com funcionários para confecção de materiais educativos (fantoques, boliches, pescarias) para as primeiras semanas de aula;
- Capacitação de docentes: como trabalhar com os alunos que irão receber na escola;
- Palestra de psicóloga para famílias e funcionários cujo tema foi adaptação do aluno à escola;
- Entrevistas com funcionários das escolas com o tema adaptação;
- Estabelecimento de actividades lúdicas por docentes com os alunos;
- Realização de momentos para se trabalharem cantigas de roda com as crianças;

- Leituras e interpretações de historinhas clássicas e literárias;
- Pinturas individuais e colectivas realizadas pelos alunos;
- Criação de crachás para identificação de alunos e funcionários da escola;
- Apresentações e comentários de DVDs de acordo com a idade das crianças;
- Apresentação de história com a utilização de fantoches;
- Recepção dos alunos da educação infantil durante as primeiras semanas de aula (funcionários da escola caracterizados de personagens infantis);
- Entrega de lembrancinhas no primeiro dia de aula e calendário escolar.

No entanto, neste caso, o grande objectivo que norteou a sua aplicação foi a vontade de criar um ambiente mais descontraído e desenvolver a empatia entre família-escola-aluno.

CAPÍTULO XI

RESULTADOS

11.1. Resultados

- Neste topico pretende apresentar os resultados coletados durante a pesquisa e fazer uma analise levando em consideração o contexto em que foi realizada a pesquisa.

11.1.1. Análise de Documentos

Nesta pesquisa, um dos documentos analisados foi o projecto político-pedagógico (PPP) da escola cenário. A finalidade foi entender como se constituem os objectivos institucionais diante do processo de adaptação, o que nos permitirá uma análise de como esses objectivos estão sendo actualizados pelos actores escolares. Outros documentos analisados foram os relatórios de adaptação dos alunos, com o mesmo objectivo descrito acerca do PPP.

De acordo com Guilhon de Albuquerque (1986), “na abordagem da Psicologia Institucional para se fazer uma análise da instituição é fundamental delimitar alguns elementos, o objeto institucional, o âmbito de ação da instituição e os atores institucionais.”

“O objeto institucional (...) é aquilo cuja propriedade a instituição reivindica o monopólio da legitimidade. No caso da instituição escola é o conhecimento.” (OLIVEIRA, 2003, p. 112).

Na presente pesquisa, o objecto institucional é a escola e o processo de ensino/aprendizagem, o âmbito de acção da instituição é a educação infantil e o ensino fundamental que ao promover o desenvolvimento global das crianças de 0 a 14 anos no cenário escolar, constitui como actores institucionais os alunos, os pais, a equipe pedagógica e a família. A opção por tomar como sujeitos da pesquisa alunos, professores e pais, além das explicações referentes ao conceito de objecto institucional, remete-nos ao objecto de estudo desta pesquisa, ou seja, às relações entre família e escola no processo de adaptação escolar na Educação Infantil.

11.1.2. Categorias de Análise

As categorias representam um momento na construção teórica de um fenómeno, e por meio delas entramos em novas características do objecto, que conduzirão “a novas categorias que se integrarão às anteriores ou as negarão, mas que não se teriam podido construir sem aquelas.” (REY, 2005).

O desenvolvimento de categorias é um momento essencial no tipo de pesquisa qualitativa que defendemos, pois, se afirmamos que a pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento, este não pode avançar sem os momentos de integração e generalização que representam as categorias. (REY, 2005, p.119).

As categorias apresentadas nesta pesquisa dispõem sobre as representações que os sujeitos entrevistados têm sobre o início da vida escolar, tendo sido determinadas a partir da inserção entre abordagem teórica da Análise Institucional que prevê a construção de lugares na ordem do discurso e a fala dos entrevistados.

Para Foucault (*apud* OLIVEIRA, 2003), “o contexto de um ato não guarda exterioridade e nem existe o ato nele mesmo, mas acontece na relação concreta dos actores institucionais”. Assim, na abordagem institucional, a partir das idéias foucaultianas, não se pergunta o que nem por que, mas como: como se constituem as

relações (os lugares institucionais) dos actores familiares e da escola diante do fenómeno da adaptação escolar na Educação Infantil?

As práticas sociais se instituem no mesmo acto discursivo em que o sujeito se constitui. É fundamental prestarmos atenção para a posição dos actores nas cenas por eles relatadas. Como “se vêem”, os sujeitos em seus actos e como vêem o outro complementar da acção institucional.

“O lugar institucional pertence a um contexto histórico, mas só vai ser vivenciado nas relações concretas institucionais.” (*apud* OLIVEIRA, 2003). O lugar institucional só se constitui na relação com o outro.

E é o lugar que o sujeito ocupa na ordem discursiva, a fonte de análise da psicologia institucional embasada nas idéias foucaultianas. Lugar ao qual só podemos ter acesso pela análise do discurso dos atores institucionais. Sendo assim, representação significa a maneira como as relações institucionais são percebidas pelos atores que as fazem, ou seja, como estes atores se posicionam nas cenas discursivas, como eles aí se vêem. (OLIVEIRA, 2003, p. 110).

Logo, as categorias geradas na pesquisa estão assim constituídas: o lugar que o sujeito reserva ao outro e o lugar em que o sujeito se coloca. Tais categorias possibilitam a análise dos jogos de poder, das relações de força entre três actores institucionais: lugar de aluno, lugar de professor e lugar de pai. E é exactamente nos jogos de poder que se constituem na ordem do discurso, que é possível identificar os lugares institucionais (Família e Escola), no caso desta pesquisa, diante da adaptação da criança à escola na Educação Infantil.

Essas categorias estão perpassadas pelas condições de escolha dos sujeitos da pesquisa, tal como descrito anteriormente: professor – tempo em que actua na instituição; pais – tempo em que o filho se encontra na instituição e diferença de gênero.

Participaram da entrevista 1: pais.

1. Quando criança como foi sua adaptação ao entrar na escola?

Numero de participantes	Respostas
8 pais 12 mães	Não houve problema algum, minha mãe foi embora e só voltou no final da tarde para me buscar
12 pais 18 mães	Senti a sensação de abandono.

Dos 50 (cinquenta) participantes, 20 (vinte) responderam que não houve nenhum problema de adaptação, que ficavam tranquilos na escola e 30 (trinta) sentiu a sensação de abandono. A separação do ninho foi terrível... No primeiro dia, a sensação foi de abandono, chorei, esperneeí e voltei para casa.

2. Como pai ou mãe. A que você atribui sendo causa da dificuldade de adaptação da criança a escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
30 mães 20 pais	Não sei o porquê, mas quando chega na escola ela chora muito

50 (cinquenta) participantes responderam que não sabem o porquê, mas quando chega na escola, chora e sempre os pais perguntam se alguém bateu na mesma, e ela responde que não.

3. Quais as atitudes manifestadas pela criança em adaptação ao ambiente escolar?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
13 pais 10 mães	Choro, angústia
7 pais 20 mães	Não querem ficar na escola

23 (vinte e três) participantes responderam que a criança chora e se sente angustiada; 27 (vinte e sete) responderam que a criança não quer ficar na escola e não sabe porque.

4. Qual o motivo da criança chorar nos primeiros dias de aula para não ficar na escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
8 pais 17 mães	Algumas ainda mamam
12 pais 13 mães	Crianças que não tem outros irmãos

25 (vinte e cinco) participantes responderam que os motivos são porque as crianças muito pequenas ainda mamam e não querem perder os pais de vista, principalmente a mãe; 25 (vinte e cinco) responderam que essas crianças em suas casas elas são o centro das atenções e quando chegam na escola com a presença das outras crianças elas sentem o impacto de dividir o espaço com as outras.

5. Como seu(ua) filho(a) se comporta em casa?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
30 mães 20 pais	Ela nunca disse que não queria vir pra escola

50 (cinquenta) participantes responderam que a criança está sempre disposta pra ir a escola, embora ao chegar na mesma se recusa a ficar.

6. Por que você colocou seu(ua) filho(a) cedo na escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
6 pais 10 mães	Por acreditar que fui muito tarde pra escola
14 pais 20 mães	Por não ter alguém que fique com ele(a) em casa

16 (dezesseis) participantes responderam, porque foram muito tarde pra escola, sentem seu ingresso ter sido tardio; 34 (trinta e quatro) responderam, pela necessidade de sair para o trabalho e não ter uma babá de confiança teve que colocar as crianças cedo na escola.

Participaram da entrevista 2: professores.

1. Quando criança, como foi sua adaptação ao entrar na escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
3	Senti vontade de chorar e voltar para junto da minha mãe
2	Não me lembro de nenhum momento chorando ou triste

Das 5 (cinco) entrevistadas, 3 (três) no primeiro dia ficou perdida sem saber para quem se dirigir, qual era a sua sala e achou a escola uma imensidão, sentiu vontade de chorar e voltar para a mãe; 2 (duas) das entrevistadas talvez por ter amigos e pessoas conhecida no ambiente da escola, não lembra de nenhum momento chorando ou triste.

2. Como professor(a). A que você atribui sendo causa da dificuldade de adaptação da criança a escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
2	É difícil minimizar a angústia gerada pela separação entre mães e filhos
3	As mães acompanham os filhos até a sala

02 (duas) responderam que algumas questões vêm à tona sempre que a criança entra na escola, que é difícil a angústia gerada pela separação entre pais e filhos; 03 (três) responderam que as mães acompanham... tchau meu filho, não vai chorar! E com a sensação de angústia de separação gerada pela mãe a criança acaba chorando.

3. Quais as atitudes manifestadas pela criança em adaptação ao ambiente escolar?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
3	Ela tem reação de morder
2	Grita, chora

03 (três) responderam que nesta fase de adaptação as crianças apresentam reações de morder os colegas na sala de aula como se fosse uma defesa; 02 (duas) responderam que as crianças gritam e choram como se fosse um pedido de socorro.

4. Qual o motivo da criança chorar nos primeiros dias de aula para não ficar na escola?

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
5	A angústia e a ansiedade dos pais atrapalham

Muitas vezes observamos que a angústia e a ansiedade dos pais atrapalham a adaptação das crianças a escola.

Texto descritivo onde alunos da 5ª série colocaram seu ponto de vista sobre adaptação.

<i>Nº de participantes</i>	<i>Respostas</i>
10	Que a 5ª série seja luz que ilumine o caminho de qualquer pessoa que vem da 4ª série
9	Esperam professores competentes, justos, calmos, amigos e compreensivos
11	Sentem medo do número de professores e a curta duração das aulas
8	Sentem dificuldades em se adaptar ao jeito diferente de cada professor
9	Provoca ansiedade, provas com tempo certo e curto
6	Sentem medo das línguas estrangeiras por não terem segurança da própria língua pátria

Foram apresentados alguns trechos onde grupos de alunos com o mesmo ponto de vista descreveram suas expectativas ao ingressarem na 5ª Série.

Em seguida apresentaremos 04 (quatro) protocolos de observação dos seguintes grupos:

- Educação Infantil (Maternal ao Infantil II), onde foram observadas 29 (vinte e nove) crianças da escola pública e 22 (vinte e duas) crianças da escola privada.

CAPÍTULO XII

DISCUSSÃO

12.1. Análise dos dados: Análise do Discurso – apresentação da teoria

A Análise do Discurso tem que ser um elemento de estruturação da análise pretendida, o discurso nesta pesquisa tem que ser trabalhado como acto, acontecimento e tem que ser contextualizado.

A referência é a Análise do Discurso de Maingueneau, segundo este autor, a desmontagem do texto da entrevista tem que ser de acordo com os referentes teóricos que estão em jogo. O critério para a análise de entrevistas é a cena, cena esta que não é a representação de alguma coisa, mas aquilo que constitui aquele que fala como ator-discurso-inseparável de uma instituição (...) Maingueneau entende o conceito de discurso como sendo uma cena enunciativa, ou seja, não há como demarcar nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos: o sujeito é constituído no e constitutivo do discurso. (OLIVEIRA, 2003, p. 121).

Um conceito importante para que possamos empreender a análise do discurso é a heterogeneidade mostrada, as várias vozes de um mesmo discurso. Os índices de heterogeneidade no discurso que indicam a distinção entre o enunciador e o locutor são:

Ironia – que marca um distanciamento, por índices linguísticos, gestuais e situacionais;

Metadiscurso – é o discurso paralelo que relativiza o que se acabou de falar;

Palavra entre aspas – o que indica uma suspensão do sentido convencional dando outro sentido;

Discurso relatado directo ou indirecto – traz a palavra de outra pessoa junto com a do falante. O discurso directo traz uma espécie de dramatização, reproduzindo literalmente uma citação. O indirecto faz também um relato de enunciação, mas sem que a citação seja literal;

Discurso indirecto livre – preserva-se o carácter citatório;

No pressuposto - há uma divisão entre mostrar e dizer, entre o dizer e o dito;

Na imitação - a pessoa coloca-se como sendo pertencente ao grupo dos que estão ouvindo ou lendo.

Esta técnica de Análise do Discurso será utilizada nesta pesquisa para interpretar a fala dos entrevistados. Pretendemos trabalhar com a noção da relação entre o explícito e o implícito no discurso, como pólos constitutivos do e no discurso. Foi feita a análise de cada entrevista com o objectivo de entender o sentido da adaptação da escola em cada um dos entrevistados. É importante analisarmos os discursos levando em consideração a posição que ocupam na rede institucional, posição que se constitui no próprio acto discursivo, posição que é indicada pela maneira como o actor se vê na cena institucional, pela maneira como ele representa sua relação com o outro. Desse modo, a leitura dos discursos tem que ser feita a partir do lugar imaginário instituinte do discurso; lugar que fala do sujeito constituído nas relações institucionais e delas constitutivo. Segundo a Psicologia Institucional, “só nos constituímos sujeitos, no próprio ato discursivo, ou seja, nas práticas sociais.” (OLIVEIRA, 2003).

12.2. Resultados da Análise de Documentos

12.2.1. Análise e interpretação do Projecto Político Pedagógico (PPP)

O PPP da escola-cenário apresenta os seguintes objectivos institucionais pedagógicos:

- Favorecer o desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos físico, afectivo, intelectual e social;
- Estimular a criatividade e a livre expressão do educando;
- Contribuir para a sua formação como cidadão;
- Formar hábitos e atitudes saudáveis de higiene e nutrição;
- Estimular habilidades e a prática da comunicação, da expressão e do raciocínio lógico;
- Promover o contacto com o meio ambiente e oferecer ambientes organizados e adequados, com segurança e actividades estimuladoras.

Analisando tais objectivos, por meio da técnica de AD, podemos identificar que entre as finalidades da escola não está o desenvolvimento de parceria com a família, pois o PPP só prevê acções da escola em relação ao aluno. Isso pode ser explicado pelo facto de o objecto de cada instituição caracterizar a legitimidade da mesma, a Modernidade produziu essa especificidade de acção.

O objeto institucional é aquilo sobre cuja propriedade a instituição reivindica o monopólio de legitimidade. Definir-se como instituição é, portanto, apropriar-se de um objeto. Nesses termos, o objeto institucional não pode ser um objeto material, como os recursos de uma organização, mas imaterial, impalpável e o processo de apropriação desse objeto é permanente, como processo de desapropriação dos indivíduos ou de outras instituições, no que concerne ao objeto em questão. (GUILHON DE ALBUQUERQUE, 1986, p. 53).

Sendo assim, a escola define-se como instituição ao apropriar-se do processo de ensino-aprendizagem como objecto; já a família toma como objecto, em relação às crianças, o hábito de criar filhos. Ou seja, cada instituição se define por referência a um objecto próprio. Entretanto, ao espaço da creche vem, actualmente, sendo demandada a parceria escola-família, visando ao atendimento de constituição de um objecto próprio para essa instituição, que, se tem como objecto o processo de ensino-aprendizagem, apresenta também acções, tais como: alimentar, banhar, ninar, que a aproximam do objecto próprio da instituição familiar.

Além disso, a análise do discurso apresentado no PPP indica-nos uma abordagem educacional ainda aquém das novas demandas sociais, ou seja, inclusão social, formação para a cidadania. Isto é, pode-se entender que a utilização de verbos, tais como estimular e formar, aproxima o objectivo institucional analisado daquele que nega o aluno como sujeito da aprendizagem, pois estimular e formar implica uma abordagem comportamentalista. E como nos indicam os referenciais atuais da Educação a criança deve ser entendida como cidadã e não como objecto do mundo adulto, o trabalho com elas deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, o que permite a constituição de sujeitos críticos, criativos e autónomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Se entre os objectivos da creche analisada não há a perspectiva da parceria com a família, as próximas análises possibilitar-nos-ão verificar se isso se constitui também nas acções concretas dos actores envolvidos no processo de adaptação escolar. Este é um dos passos de uma análise institucional, ou seja, entender se os objectivos constituídos formalmente, por meio de documentos, são implementados pelas acções dos actores envolvidos nas acções institucionais.

12.2.2. Análise dos relatórios de adaptação

Os relatórios de adaptação têm por objectivo informar aos pais as observações feitas durante o período de adaptação inicial e a cada ano lectivo. O

relatório contém duas partes: a primeira, comum a toda escola, aborda três itens: 1- Adaptação à Escola, 2- Adaptação da Escola como um todo; a primeira relata as observações individuais dos alunos no processo de adaptação.

Serão analisados os relatórios de três alunos, cujos pais são sujeitos da pesquisa. O primeiro a ser analisado é de uma criança que iniciou na Escola em 2004 e actualmente está cursando a Classe de Alfabetização.

Sujeito 1- Figura Materna

As falas seguintes são anotações na ficha de adaptação, feitas pelas professoras, referentes à criança cuja mãe é sujeito desta pesquisa.

“(...) em sua primeira semana na escola, necessitou da presença da mamãe em sala, e em alguns momentos do papai, por estar estranhando. Aos poucos foi se afeiçoando à professora e logo passou a aceitar bem sua companhia”.

“Solicitava muito o colo e exclusividade de um adulto o tempo todo ao seu lado. Gradativamente, foi sentindo-se mais confiante e à vontade no ambiente, passando a explorar mais espontaneamente tudo à sua volta. Porém, ainda gosta de ter um adulto por perto enquanto brinca”.

“A partir do momento que criou um vínculo com a professora, os pais se sentiram mais seguros em deixá-lo, demonstrando confiança em relação ao novo ambiente”.

“A criança repetia inicialmente o modelo de sua casa, ter sempre um adulto a seu lado. A partir do momento que se viu cercada por pessoas que passaram a ser ponto de referência para ela, ficou tranquila e mostrando progresso em seu desenvolvimento”.

“Fica sorridente e se distrai no meio das outras crianças, aceitando melhor esse contato corpo a corpo. (...) finalizou o semestre vendo o seu progresso e crescimento junto ao grupo”.

As falas revelam-nos uma centralização nas acções da criança, e assim ficamos sem saber como foram as práticas da escola diante do início da vida escolar da criança. Isso remete-nos à análise anterior (referente ao PPP), pois o que está em jogo não é o aluno como sujeito da aprendizagem, visto que esta centralização pode implicar uma abordagem não mais comportamentalista como na análise anterior, mas uma que responsabiliza apenas a criança.

Diversas vertentes educacionais presentes num único espaço escolar não é surpreendente, pois o cenário da Educação no Brasil, em suas práticas cotidianas, vem sendo esse desde a inauguração da escola moderna, ou seja, a sala de aula é perpassada por diversas teorias, muitas vezes sem a devida apropriação por parte dos actores escolares, o que produz uma prática inconsistente com aproximação muito maior do senso comum, haja visto que os diversos saberes teóricos que a determinam têm sujeitos e condições de possibilidades diferentes e uma aproximação dos mesmos os retira do lugar de aporte teórico. Por exemplo, o comportamentalismo não prevê um sujeito da aprendizagem, quem aprende é objecto dos estímulos ambientais; já a concepção que centra a aprendizagem na criança remete-nos a um sujeito da consciência, aquele que nos foi apresentado por Descartes e reafirmado por Piaget quando do estudo da inteligência. E a abordagem do sócio-interaccionismo, da inclusão social remete-nos a um sujeito determinado pelas condições historico-sociais.

O segundo relato é de uma criança que iniciou em 2005 e cursa o Infantil V.

O terceiro relato é de uma criança que iniciou em 2006 e frequenta o Infantil III. As crianças desses dois relatos são irmãs e o pai é o sujeito 2 desta pesquisa.

Sujeito 2 – Figura paterna

As falas a seguir são anotações na ficha de adaptação, feitas pelas professoras, referentes à criança cujo pai é sujeito desta pesquisa.

1º filho frequentando o Infantil V

“De início necessitou da companhia da mãe, em sala, por estar estranhando, mas logo foi se afeiçoando à professora e às auxiliares, ficando bem e envolvendo-se com entusiasmo, nas atividades.

Algumas vezes, reclama um pouco na hora da entrada mas, assim que passa para o colo de um dos adultos da sala fica bem.

Prefere brincar próximo às outras crianças, agarrando os colegas como forma de carinho sendo muito risonho e espontâneo.

“Adaptou-se com naturalidade ao ambiente e ao grupo do Espaço Branco”

2ª filha frequentando o Berçário

Chega à escola sempre sorridente mostrando-se muito simpática com todos que brincam com ela.

(...) com naturalidade vem acompanhando a rotina...

Vem mostrando-se feliz e fazendo suas conquistas junto ao grupo.

As falas remetem-nos a uma descrição do comportamento da criança no processo de sua adaptação à escola. Essa é uma parte do Relatório de Adaptação. Conforme descrito no ítem anterior, o relatório contém duas partes: na primeira é abordado o que consideramos adaptação à escola, como é vivenciado o processo nas instituições pesquisadas.

Como educadores, nosso papel é o de ajudar a criança transmitindo carinho e atenção para que se sinta segura no ambiente.

A escola preocupa-se em fazer uma entrevista com os pais para conhecer melhor a família e a criança que vai receber, e a seguir passa esses dados para a professora que prepara o ambiente para a entrada de mais uma criança em seu grupo.

Pais e escola devem passar segurança e tranquilidade para a criança e juntos devem enfrentar este período como se fosse mais um desafio em suas vidas. É a confiança sendo efectivada entre a família e a escola. Podemos observar que a adaptação da 2ª filha foi mais tranquila desde o início, e isso se deve ao facto de já estar estabelecida a parceria entre família e escola.

Preocupamo-nos com a criança, em saber o que é esperado na fase de desenvolvimento em que se encontra com a família e o contexto historico-social em que está inserida. Dessa maneira está sendo proporcionado ensino-aprendizagem para todos os actores sociais envolvidos no processo de adaptação à escola.

12.3. As Vozes dos actores escolares: História de Vida

Os encontros em que foram realizadas entrevistas abertas do tipo História de Vida tiveram como objectivo solicitar relatos por escrito sobre a entrada na escola e suas representações sobre o processo de adaptação com a finalidade de entender quais as concepções prévias dos pais, actores da instituição Família e dos professores actores da instituição Escola. Isso é determinante para entender os lugares produzidos por esses actores na cena concreta do processo de adaptação da qual hoje fazem parte. Assim, teremos oportunidade de analisar como estão sendo engendradas as relações entre a Família e a Escola diante desse fenómeno.

Apresentamos a seguir algumas falas e suas análises e interpretações.

Sujeito 1- Figura Materna

“No primeiro dia ela (referindo-se à mãe) me levou à escola e ficou bem pouco tempo esperando para ver como eu me portava e como não houve problema algum ela foi embora e só voltou no final da tarde para me buscar. Eu ficava na escolinha na parte da tarde e, segundo ela, me despedia na porta e entrava feliz e contente sem oferecer nenhuma resistência”

Na fala da mãe podemos perceber que ao falar de seu lugar, na sua época escolar, ela nos remete à idéia de que, no modelo por ela descrito, a criança não é sujeito e, sim, objecto do espaço escolar e, portanto, deve se adaptar a ele. Além disso, a entrevistada utiliza o índice de análise do discurso denominado DISCURSO RELATADO INDIRECTO, ou seja, quem conta a história é a mãe, porque ao falar de sua entrada na escola, ela o faz a partir das falas de sua mãe, tanto é que uma das expressões utilizadas é “segundo ela”. Mais uma vez, então, o aluno, no caso a entrevistada não é sujeito, pois o sujeito do discurso é sua mãe.

Portanto, no momento da entrada da criança na escola a família só quer saber se a criança é capaz de se moldar àquela instituição. Não há espaço para o questionamento das acções estabelecidas pela escola. *“(...) segundo ela, me despedia na porta e entrava feliz e contente sem oferecer nenhuma resistência”.*

Tal observação vai ao encontro das análises descritas na interpretação de documentos (PPP e ficha de adaptação), ou seja, a maneira como a escola constitui o lugar da criança. Sendo assim, as análises estabelecidas até aqui indicam que Família e Escola produzem o mesmo lugar para a criança, o de assujeitamento diante das práticas escolares. É bom ressaltar que essa não é a realidade apenas da escola-cenário desta pesquisa, mas das instituições de ensino da actualidade, o que diante do tema adaptação escolar na Educação Infantil torna relevante a produção de um material que possa auxiliar pais e actores escolares.

“(...) o meu sonho dourado era não precisar trabalhar, era poder ter ficado com meu filho pelo menos meio período do dia e só a partir dos dois anos de idade, colocar ele na escola porque tenho uma culpa aí meio embutida”.

A entrevistada relata uma diferença imposta pelas condições de possibilidade do momento histórico que vivemos: a entrevistada permanecia, segundo seus relatos, quando criança, meio período na escola. E o seu filho fica o horário integral. A culpa, então, aparece em seu discurso. Essa fala evidencia o lugar da Família diante da Escola, evidencia dependência e submissão, quando poderia ter se constituído uma parceria. Submissão diante do facto de que no imaginário das pessoas a Escola ocupa um espaço que deveria ser ocupado pela mãe, estabelecendo assim quase um vínculo de favor. Porém, a relação entre as duas instituições, ainda pouco vista, vem se transformando e por isso precisa ser mais estudada.

Sujeito 2- Figura Paterna

“Minha adaptação na escola foi horrível. Sou temporão. Quando nasci, minha mãe tinha 46 anos e meu pai 60. Apesar de ser o oitavo filho da minha mãe era o único do meu pai. Eu era uma mistura que resultava em nitroglicerina pura: temporão, caçula, filho único. A separação do ninho foi terrível... No primeiro dia, a sensação foi de abandono, chorei, esperneeiei e voltei para casa”.

Novamente vemos a criança colocada como objecto na relação Família-Escola, mas que se constitui sujeito, ao resistir à forma como a entrada se deu, por “abandono”.

A sensação de abandono constituiu-se, pois até então a família era o único espaço de convivência e não há relatos, na fala do entrevistado, referentes a uma tentativa de adaptação realizada pelo espaço escolar.

“Era muito tímido com as crianças da minha idade, mas exibia-me para os mais velhos”. “Aproveitava o fato de viver numa casa cheia de adultos. Senti falta de não ser a única criança eu deduzo, pois não me lembro que tenha sido difícil meu primeiro convívio”.

Nesse caso cabe ressaltar que ele sentiu falta dos adultos que o rodeavam e se viu cercado de crianças da mesma idade com as mesmas necessidades, situação imposta pelas diferenças entre as duas instituições. A entrada na escola costuma ser um desafio para as crianças, pois nem sempre têm a oportunidade de conviver com várias crianças e, principalmente da mesma idade, pois o convívio com os mais velhos (crianças ou adultos) é mais tranquilo uma vez que costumam ceder e satisfazer as suas vontades.

Tudo isso revela a falta de preparo da escola para receber os alunos e a importância do processo de adaptação escolar.

Actualmente, as famílias não têm muitos filhos e nem disponibilidade para facilitar a convivência; uma das principais solicitações dos pais em relação à escola de Educação Infantil é a possibilidade de sociabilização. É através das experiências que vivenciam no ambiente escolar que as crianças vão aprender a respeitar o outro, esperar a sua vez e conviver com as diferenças. Essa questão solidifica o vínculo entre escola e família, favorecendo a parceria na constituição da comunidade escolar, tal como exposto abaixo:

“Quis que meus filhos fossem cedo para a escola por acreditar que fui muito tarde. Caso não esteja enganado, só entrei com uns quatro anos... Ressinto-me de não ter entrado mais cedo”.

Pode-se notar mais uma vez, a falta de interação entre Família-Escola na adaptação escolar, mas que, na fala do sujeito se deu apenas pela sua suposta entrada tardia na escola, não havendo questionamento em relação à falta de preparo da Escola para receber seus alunos tão acostumados à outra instituição que é a Família. Podemos

notar que ambos, embora se expressem de maneira diferente em relação à entrada na Escola, apresentam-nos a idéia da Escola como uma instituição que não coloca o aluno como sujeito e constitui acções de “abandono” quando se trata de comparar com a instituição familiar. A escola descrita por eles é a dos anos 70 no Brasil, pois os entrevistados relatam sua entrada na escola, o que aconteceu exactamente nesse período. Tal Escola é aquela típica da Modernidade, tomada, inclusive, pelas técnicas e teorias do discurso da ciência comportamentalista, que nega o homem como sujeito e o elabora como um simples animal, um mero fenómeno da natureza, que pode ser condicionado ao meio e que, no Brasil, dos anos 70, anos da Ditadura Militar foi o modelo de Educação oficial.

A expressão adaptação escolar constituiu-se, inclusive, nessa época, com a idéia de que o homem deve ser adaptado à sociedade e que se algo vai mal a culpa é dele, não havendo responsabilidade social. Assim, a fala de um dos nossos entrevistados é reveladora *“Quis que meus filhos fossem cedo para a escola por acreditar que fui muito tarde. Caso não esteja enganado, só entrei com uns quatro anos... Ressinto-me de não ter entrado mais cedo”*. A idéia constituída e imposta pela ordem social é que se alunos entrarem mais cedo se acostumarão mais rápido com as normas e regras do espaço escolar.

Actualmente, desde os anos 80 no Brasil, com a constituição de um discurso crítico acerca da sociedade, constituiu-se a idéia de que é a escola que deve se preparar para seus alunos. Sendo assim, continuamos a utilizar o termo adaptação escolar, mas ele em nada deve lembrar a escola característica da Modernidade, aquela que homogeneíza os alunos, não respeitando, inclusive, as especificidades da instituição de onde eles vêm, ou seja, a família. É por isso que a partir dos anos 90, com a nova LDB, na qual a Educação Infantil ganhou um capítulo, começamos a pensar como estabelecer a entrada da criança na escola, respeitando suas especificidades constituídas a partir da família, mantendo as devidas diferenças entre os objectivos das duas instituições.

Entretanto, o que vem acontecendo é que as escolas de Educação Infantil, apesar de alguns esforços, apresentam dificuldades para romper com a escola da

Modernidade que, de facto, ainda é o nosso espaço de aprendizagem, ou seja, o nosso modelo não mudou, estamos em crise em relação a ele, mas continuamos operando segundo o mesmo padrão ético, isto é, negação do outro como sujeito.

Por exemplo, a escola analisada revela-nos, tal como pudemos perceber quando da análise de seu PPP, que se aproxima das acções pedagógicas do modelo da Modernidade quando utiliza expressões tais como estimular e formar, identificando o objectivo institucional da escola com a abordagem comportamentalista.

Sujeito 3- Professora mais antiga.

“Recordo-me que no primeiro dia fiquei perdida sem saber para quem me dirigia, qual era minha sala e achei uma imensidão a escola. Lembro-me que minha mãe me deixou no portão de entrada, junto com minha irmã e meu irmão mais velho porque os pais não podiam entrar. Meus irmãos já estudavam nessa escola e foram me levando com eles. Vem-me a lembrança do pátio grande, cheio de crianças, meus irmãos indo para fila da turma deles e eu ficando sozinha, sem saber para onde ir.

Senti vontade de chorar e voltar para junto da minha mãe. Não me recordo o que aconteceu, mas acabei chegando até a fila onde estavam formando os alunos da minha turma. Tinha uma professora com uma lista contendo o nome dos alunos, chamando um por um”.

Mais uma vez podemos ver a criança como objecto do espaço escolar e ao qual se deve. Não havia preocupação da escola em recebê-la e nem da mãe em adaptá-la.

A entrevistada usa o índice de análise do discurso denominado DISCURSO RELATADO DIRECTO, quem conta a história é ela, relatando o seu lugar de aluna no seu processo de entrar na escola.

“O primeiro dia não foi nada agradável, mas aos poucos fui me adaptando à escola e aos novos amigos. Depois senti até prazer em ir para a escola, sentia-me mais independente ao sair de casa sem a minha mãe, somente com meus irmãos, indo caminhando até o outro bairro, onde ficava a escola”.

Na entrada da criança para a escola, a família acreditava na possibilidade de ela se moldar às regras já estabelecidas pela instituição, uma vez que os irmãos já frequentavam e conheciam a maneira de agir naquela situação.

Sujeito 4- Professora mais nova:

“As lembranças do período de adaptação não são muitas, mas me recordo que eu ia feliz para a escola. O colégio era tradicional no bairro e lembro-me que muitos amigos do prédio e da vizinhança estudavam lá. Acredito que isso facilitou a minha adaptação, pois sempre entrava na companhia de duas amigas do prédio e íamos juntas para a sala”.

A entrevistada inicialmente usa o DISCURSO RELATADO INDIRECTO, ela cita as circunstâncias e o ambiente no qual morava para justificar a facilidade da adaptação.

Podemos dizer também que usa o Metadiscurso para justificar que não se lembra de muita coisa.

“Como em todo colégio grande, as regras são muitas. Lembro-me das despedidas no portão pois, mesmo na adaptação, as mães não podiam entrar. Acho que esse momento da separação era o mais difícil, pois até então, eu só tinha ficado com a minha mãe que na época não trabalhava. Meu irmão mais velho estudava no mesmo colégio, mas como o turno era diferente, eu não aproveitava a sua presença

Não me lembro de nenhum momento chorando ou triste. Talvez por eu já ter entrado com três anos, por ter amigos e pessoas conhecidas no ambiente da escola”.

Lembramos aqui, como já fizemos anteriormente, que a adaptação tal como prevemos hoje, não poderia ter acontecido àquela época, pois a escola relatada era a típica escola da Modernidade, aquela que tinha as características das instituições de reclusão, tais como presídios, hospitais, o próprio espaço arquitetônico revela isso, tal como no relato da entrevistada, havia os muros e os portões que não podiam ser ultrapassados nem pelos pais.

Essa Escola pode ser descrita por meio dos textos de Foucault (1995), que evidenciam “as instituições da Modernidade como espaços de reclusão, controle e vigilância”, pois desde as três revoluções que inauguram esse tempo histórico – Revolução Científica, Revolução Industrial e Revolução Francesa, a Ordem e a Razão constituem as palavras-chave da sociedade. E para mantê-las, a sociedade constituiu o que Foucault chama de infra-penalizações, ou seja, vigia e controla nossos corpos e ações, para que possamos continuar servindo ao sistema capitalista. E uma das instituições responsáveis por esse controle e vigilância é exactamente a Escola.

Pouco a pouco – mais principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares dos mestres. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios (...) alinhamento das classes de idades umas depois das outras (...) cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra (...) A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (...) o quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem” (FOUCAULT, 2001, p.125-7).

Para Foucault, a atuação da disciplina ocupa lugares fechados como escolas, hospitais e prisões que possuem uma arquitetura panóptica.

A organização dos espaços é compreendida por Foucault como capitalizadora do tempo e propicia a disciplina nas práticas coletivas.

Assim é a escola, espaço do sistema capitalista e corporativo que se apropria do corpo e do tempo do estudante. As primeiras escolas foram construídas com o modelo arquitetônico das prisões para ser possível vigiar e controlar. Hoje, mesmo com a arquitetura moderna, as escolas continuam com ambiente favorável às práticas de vigilância. Suas arquiteturas facilitam essas práticas porque são planejadas com aberturas, transparências, vazios, passagens. Nas salas de aula de aula, as carteiras geralmente são dispostas em filas, uma atrás da outra; há um espaço na frente reservado para o (a) professor (a), às vezes ainda mais alto que o resto da sala; as janelas são grandes e largas, às vezes com vidros transparentes; há câmeras nos corredores, pátios, em outros espaços como coordenações, secretaria, e até dentro das salas de aulas em algumas escolas. Tudo para proporcionar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: um (a) professor (a) que controla toda a classe, uma equipe técnica que controla todos os professores, um (a) diretor (a) que controla toda a escola. A visibilidade geral propicia o poder. As câmeras, por exemplo, são uma nova forma de panoptismo, que remete à visão que tudo ver sem ser visto, tem efeito de induzir no ser observado um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Na escola o estudante, o professor, o técnico, o secretário não sabem que estão sendo vigiados, mas isso não importa, o que importa é que eles saibam que podem estar sendo vigiados. O que tudo vê não pode ser visto. A disciplina que é externa é interiorizada. Assim, não é preciso recorrer à força para que a secretária faça seu trabalho, o técnico cuide das questões pedagógicas da escola, o professor dê bem as suas aulas, o aluno se aplique, leia, faça os exercícios, se comporte. A distribuição dos indivíduos no espaço é o primeiro passo da disciplina. É preciso separar os corpos, mas torná-los visíveis para a observação. *A disciplina às vezes exige cerca, a especificidade de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo (idem, p. 122).*

Para isso, a disciplina tem que distribuir as pessoas no espaço da melhor forma possível. O muro da escola a isola do exterior, do quarteirão, da rua, da praça, do bairro. Lá dentro *cada indivíduo no seu lugar; e em*

cada lugar um indivíduo (idem, p. 123). Dentro da sala todos estão juntos, mas cada um no seu canto. No horário dedicado ao lazer, os grupos não se misturam. Os professores conversam numa sala específica, os funcionários em outra, os estudantes ficam no pátio, em geral brincam por série, tamanho, sexo, faixa etária. A escola é um espaço analítico onde o quadriculamento permite a vigilância contínua através da disciplina. Quando algum aluno, por exemplo, não apresenta bom comportamento, é levado à coordenação que em geral, após um longo discurso moral, fica sozinho para pensar no que fez e ouviu. Está presente aqui, o princípio da clausura. Solidão necessária do corpo e da alma. (idem, p. 123). (BARBOSA, 2007, s/p).

O cenário do século XVIII e XIX, numa abordagem foucaultiana, poderia ser pensado como o momento do aparecimento do poder disciplinador que veio suceder ao poder do soberano da Idade Média. Tal poder impõe a vigilância e o controle do corpo, instrumento da produção capitalista. São as instituições que engendram técnicas para concretizar esse poder, sendo uma dessas instituições a escola.

Entretanto, para Foucault (2001), “toda e qualquer instituição ao reprimir também produz saber”, esta é a positividade do poder, por exemplo: o mesmo acto que produziu os manicômios, gerou também os saberes da área “psi”. Portanto, o poder não é apenas repressivo, mas é também produtor de saber. A escola assim, não é apenas um espaço que controla e vigia, mas um espaço produtor de saber. Assim, devemos estar atentos para os pólos de resistência, possibilidades de transformação no micro espaço da escola.

Na Idade Média (Moderna) a Família e a Escola surgem como instituições de grande importância, pois seriam as responsáveis pela preparação da criança para se tornar o adulto desejável pela sociedade capitalista. Nesse momento é a escola o espaço específico para a formação da criança, é o saber psicológico que vai explicar a aprendizagem. E a única função da escola seria a de facilitar este autodesenvolvimento da criança. Foi no final do século XIX e início do século XX quando a Psicologia começou a surgir como ciência que também surgiu, no mesmo momento, a Ciência da Educação; portanto, a escola seria o lugar de universalizar, promovendo a igualdade.

No mundo actual, em que além da qualidade técnica é necessário criatividade e iniciativa, Foucault nos ensina a direccionar o olhar para a positividade da instituição escolar no sentido de um lugar de produção de verdade como condição de possibilidade de nossos tempos.

A tendência actual que procura romper com a escola da modernidade seria a de valorizar a formação humana do aluno buscando uma contextualização dos conteúdos, fazendo com que o aluno se aproprie e reconstrua significados de modo a formar sua identidade buscando uma leitura crítica. Essas acções, ao mesmo tempo em que reproduzem a ordem social, a modificam, o sujeito entra em cena. Para que isso aconteça é necessário que a parceria entre escola e família esteja bem estabelecida e tenham o mesmo posicionamento em relação à educação do futuro cidadão.

Foucault (2001) menciona que o espaço arquitetónico da escola disciplinar permite a total visibilidade dos indivíduos dentro dos muros e portões. *Ao mesmo tempo em que tem essa parede divisória em relação à rua, lá dentro tudo é projetado para ser visto, vigiado.*

Como vimos nos relatos, a escola vivenciada pelos sujeitos da pesquisa não foge do modelo da escola da modernidade, que também distancia através de portões e isola através dos muros da rua.

Nos dias actuais as escolas não fogem muito desse modelo que controla e vigia. As escolas de Educação Infantil geralmente são em casas de moradia, adaptadas para escola. As salas de aula têm mobiliário adequado para o tamanho das crianças, não existem as carteiras enfileiradas, mas mesas e cadeiras que ficam soltas e são usadas de acordo com a actividade programada. É importante a distribuição das crianças por faixa etária uma vez que são atendidas crianças de 0 a 6 anos. Além das salas de aula é recomendado ter um espaço para a hora do sono e refeitório para as refeições, como também área externa para o banho de sol e para as brincadeiras ao ar livre.

Assim, apesar de algumas diferenças com o espaço arquitetônico típico da Modernidade, existe ainda a necessidade de ordem e por sua vez controle, a diferença pode residir no modo como é feito, respeitando em cada criança o seu tempo e espaço, e inserindo a família no contexto da escola, ou seja, a diferença pode estar na constituição das relações estabelecidas. Isso nos remete à ética, mas não à ética típica da Modernidade que nos impõe a idéia de que os indivíduos devem ser adaptados à sociedade, mas, sim, a uma nova forma de relação, apresentada por Foucault (2001), Freire (1983), que nos remete à idéia de que o sujeito se constitui a partir das relações sociais e as pode transformar.

“Fui muito bem recebida pela minha primeira professora que era carinhosa e atenciosa (...) Na memória só ficaram registradas algumas imagens e esse sentimento de acolhida, de proteção e de carinho”.

Diferente dos outros relatos, aqui há uma menção em relação à professora que a acolheu com carinho. Vale salientar também que essa adaptação já foi nos anos oitenta, quando se projectava uma preocupação maior com a criança enquanto sujeito, com vida própria, diferente da do adulto.

Nos outros relatos em que não há menção em relação à actuação da professora, podemos notar que a preocupação é em relação ao aluno se ajustar à instituição escolar com suas normas e procedimentos. Neste último relato já se vê uma preocupação da professora em acolher o aluno com carinho e protecção. Já se nota uma postura do professor mediando o vínculo entre Família e Escola, o que não foi ouvido nos outros relatos.

Devemos discutir aqui também que foi exactamente nos anos 80 que a pesquisa sobre o lugar do professor começou a se constituir no Brasil, a partir, inclusive, de suas demandas sociais como profissional da Educação.

Nos depoimentos do pai e da mãe, notamos que falam de uma Escola diferente da que eles procuraram para seus filhos e do que a sociedade actualmente

demanda. Na Escola típica da Modernidade, não existe o vínculo com a instituição Família. Além disso, essas instituições são despossuídas de saber, haja visto que a Escola da Modernidade é tomada pelos especialistas, sobretudo da Psicologia, por meio das abordagens desenvolvimentistas da inteligência. Já a Família é despossuída de saber pelo discurso médico por meio das acções higienistas. Tudo isso porque o Estado Moderno, voltado para o desenvolvimento industrial tinha necessidade de um controle demográfico e político da população para convertê-la à nova ordem urbana. Assim, na Modernidade as funções dessas instituições foram assim definidas: a Escola prepara para o mundo do Trabalho, por meio da formação intelectual e a Família garante a formação moral. Assim, Escola e Família, se constituem na Modernidade, completamente desvinculadas uma da outra, mas com a mesma função política: domesticação dos corpos para o trabalho, seja pelo desenvolvimento intelectual, seja pelo desenvolvimento moral. Novamente recorremos à ética, pois a delegação de saber aos especialistas, negando o saber dos actores institucionais é típica da sociedade moderna capitalista. E a perspectiva de vínculo entre Família e Escola pode ser o ponto de resistência de que falamos há pouco, desde que os actores institucionais possam estabelecer parcerias não negando o saber dos especialistas, mas valorizando o saber constituído nessa relação.

Um dos entrevistados, ao invés de escrever sobre sua adaptação à escola escreveu sobre a adaptação de seu filho, sendo posteriormente solicitado novo relato sobre sua adaptação. Nos depoimentos dos professores, notamos que ao narrar seus próprios actos, demonstram que sua formação acaba influenciando na sua forma de pensar e agir. Uma das professoras fez inicialmente um relato de sua adaptação à escola, mas enquanto professora não como aluna, conforme a solicitação que lhe havia sido feita.

Diante do contexto social e cultural evidenciado na época em que os sujeitos da pesquisa (pais e professores) vivenciaram sua entrada na vida escolar, não havia o lugar da adaptação como é descrito nesta Dissertação: considerando a criança como sujeito social e histórico capaz de produzir seu conhecimento/aprendizagem. Pelo contrário, a criança era vista como objecto do espaço escolar e, portanto, devia adaptar-

se a ele, e a família por sua vez se preocupava com o facto da criança ser capaz de se moldar àquela instituição.

Pode-se concluir, através da fala dos entrevistados, que o que aparece é a concepção de escola da Modernidade em relação ao processo de adaptação escolar, evidenciando que não existia o vínculo Família/Escola. O sujeito tinha que se submeter às condições colocadas pela instituição: à escola cabia desenvolver a parte intelectual e a família ficava responsável pela transmissão dos valores morais; instituições desvinculadas, mas com o mesmo objectivo, preparar o sujeito para o mercado de trabalho. Não existia a preocupação em valorizar o saber constituído na mesma relação e, nem era dada a importância devida às relações sociais na constituição do sujeito e, nem a possibilidade de poder transformá-las.

Ao analisar os documentos da escola em questão observamos que no PPP não foi incluído o desenvolvimento da parceria com a família, muitos aspectos ficam enraizados na cultura e permanecem vivos apesar da busca pela transformação. A escola tem que se preparar para receber o aluno e salientar não só a importância do processo que vai ser iniciado como também respeitar as especificidades constituídas a partir da família, mantendo as devidas diferenças entre os objectivos das duas instituições: Família/Escola.

As escolas de Educação Infantil, apesar de alguns esforços, ainda apresentam resistência para deixar de lado o modelo da Escola da Modernidade, parece que o modelo não se modificou, apesar das tentativas. Na prática da Educação, no Brasil, desde a Escola Moderna, vemos a sala de aula sendo perpassada por várias teorias sem a devida apreciação por parte dos actores escolares. Foi a partir das idéias foucaultianas, que se começou a valorizar as relações dos actores da família e da escola diante do fenómeno da adaptação escolar na Educação Infantil. Como se vêem os sujeitos nos seus actos e como vêem o outro complementar da ação institucional, pois, lugar institucional só se constitui na relação com o outro. Temos que construir novas formas de relação que coloquem em prática acções mais solidárias e que valorizem o saber de todos os actores institucionais e não só dos especialistas.

Tendo em vista os aspectos salientados nesta Dissertação em relação às dificuldades que ainda são encontradas na prática cotidiana da Educação Infantil frente ao processo de adaptação escolar é que sentimos a necessidade da elaboração do Manual para auxílio dos educadores, contendo um breve histórico destas questões e também algumas sugestões que foram vivenciadas na escola analisada, que podem favorecer e facilitar as demais instituições, para que o processo de adaptação se desenvolva de maneira natural e espontânea por todos os actores sociais envolvidos.

12.4. Considerações Finais

O tema desta pesquisa: Adaptação Escolar da Educação Infantil à 8ª Série – é uma tentativa de abordar a constituição do vínculo Família/Escola/Sociedade.

A Educação Infantil tornou-se um objecto de estudo a partir dos anos 80. A criança passa a ser vista como cidadã, é parte da história, é participante das cidades e tem um espaço educacional apropriado às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento - a Escola.

Muitos debates movimentaram o Brasil nos últimos 20 anos, a partir da Constituição de 1988, quando a criança passou a ser vista como cidadã em desenvolvimento. A Educação Infantil passa a ter uma identidade a partir do momento em que se começa a considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhes condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para, desse modo, complementar a acção da Família.

Em meio a esse cenário surgiram as Creches e Pré-escolas, a partir de mudanças económicas, políticas e sociais que ocorreram na Sociedade, o que gerou uma nova organização nas famílias com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

A fase de Adaptação à Escola é a entrada da criança num mundo diferente e há necessidade da parceria entre Família e Escola para se constituir esse vínculo.

Foi na teoria de Vygotsky que buscamos o suporte para o entendimento da construção do conhecimento na Educação Infantil. A teoria sócio-interaccionista vê o psiquismo humano como uma construção social que resulta da apropriação por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, através da mediação da própria sociedade. O sujeito da aprendizagem é o sujeito social.

A intervenção da família e as acções pedagógicas têm um papel central na trajectória e no desenvolvimento das crianças, daí a importância da parceria família/escola na transmissão de conhecimentos e observação do desenvolvimento.

Para o sócio-interaccionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialecticamente. Assim podemos ver o Espaço Institucional como um espaço sociabilizador que possibilita uma variedade muito maior de experiências interactivas para as crianças.

A partir desses pressupostos teóricos e históricos foi feita a pesquisa para saber como o processo de adaptação à escola e as histórias relatadas pelos sujeitos da pesquisa puderam determinar suas representações acerca da vida escolar.

Pode-se verificar através de seus relatos que não existia o vínculo Família/Escola. A criança tinha que se moldar ao que a instituição programava não havendo espaço para questionamentos.

Através da observação feita, da dinâmica de um espaço escolar de Educação Infantil, ao analisar o vínculo Família/Escola ainda se pode ver que o vínculo é de assujeitamento da criança diante das práticas escolares, a expressão adaptação escolar significa que o homem deve ser adaptado à sociedade não havendo responsabilidade

social. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem o que se traduz como uma abordagem comportamentalista característica da Modernidade.

Para as instituições de Educação Infantil, acções concretas e pedagogicamente efectivas que rompam com o modelo da Escola da Modernidade, ainda são difíceis.

Na escola analisada, no PPP não foi citado o vínculo Família /Escola. A partir dos estudos feitos nesta Dissertação, o PPP está sendo refeito pela comunidade escolar através dos Contratos de Convivência com os actores escolares e as famílias. Foi a partir das idéias de Foucault que se passou a dar importância em como se constituem as relações dos actores da família e da escola diante do fenómeno da adaptação escolar na Educação Infantil. Como se vêem os sujeitos nos seus actos e como vêem o outro complementar da acção institucional uma vez que o lugar institucional só se constitui na relação com o outro.

Cabe salientar que sempre houve, na escola analisada, a preocupação com a criança, o que é esperado na fase de desenvolvimento em que se encontra com a família, e o contexto historico-social em que está inserida.

Através do processo de sociabilização da criança é preciso solidificar o vínculo Família/Escola favorecendo a parceria na constituição da comunidade escolar.

Finalizando, devemos citar a importância da intencionalidade educativa na instituição de Educação Infantil a partir do momento em que a criança passa a ser vista como cidadã, tendo que ter garantido o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. E ao apropriar-se desses conhecimentos tornarem-se indivíduos críticos, criativos e autónomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Adaptar-se, sentir e perceber são acções que, aliadas às dos sujeitos (educador, familiares e educando), constroem os passos e o sentido da caminhada. Falar

das percepções e sentimentos do educador é falar em implicação, em inserção, em estar imerso neste processo. É permitir e aceitar que a angústia e a ansiedade se façam presentes, experimentar a dúvida, o questionamento, poder falar, discutir e ser escutado em seus anseios pela equipe de profissionais da escola.

O objectivo fundamental desta pesquisa é indagar o que são adaptações escolares. O ser humano, todos sabem, é um animal muito frágil. Diferentemente de outros mamíferos que já nascem em pé e rapidamente aprendem a buscar alimento e se defender, os bebês dependem dos adultos por um longo tempo. Assim, desde o início da vida eles experimentam a sensação de medo e são obrigados a conviver com novas experiências que requerem uma adaptação.

Fica praticamente impossível se determinar qual tipo de comportamento representa uma criança bem adaptada, pois cada indivíduo possui um estilo próprio de adaptação e não dispomos de critérios eficazes para avaliar a conduta de nossos escolares.

Para surpresa nossa, dentre as escolas que visitamos, encontramos poucos profissionais preocupados em fazer constar no seu calendário escolar um programa de adaptação para a criança ao meio escolar, apesar dessa problemática ser uma “missão árdua” em sua rotina, sobretudo no início do ano lectivo. Há, ainda, educadores que transferem, exclusivamente, à criança e à sua família a responsabilidade por esse comportamento de rejeição.

As causas de dificuldades de adaptação da criança à escola encontram respaldo, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

Na família, principalmente, em lares desequilibrados cujos pais transmitem à criança sentimentos de dependência e insegurança.

Na escola entre os professores que, por condições de imaturidade, de insatisfação pessoal, profissional ou falta de motivação condicionam atitudes de resistência, negativismo em relação à escola e ao aluno, desencadeando dificuldades gerais de adaptação.

“... Os professores, na maioria das vezes, não são vistos como uma pessoa amiga que está ali para ajudar, mas sim como aquela pessoa que sabe o que eles não sabem, que fala enquanto eles têm que ficar quietos, que fala bonito e diz que eles falam errado, que castiga quando se comportam mal e que reprova quando eles não conseguem aprender o que tem que ser aprendido. As crianças têm medo deles e, para se defender, se fecham ou tornam-se agressivos e indisciplinados”.

A escola, enquanto entidade social que é, impõe normas e padrões de conduta que não correspondem à realidade dos alunos, provocando, sentimentos de adversidade deste para com ela.

“... Para os alunos a escola é um lugar no qual eles não se sentem bem e nem à vontade. Mesmo aqueles que, fora da escola, são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da sala de aula vão ficando calados, passivos e tristes”.

Quanto aos efeitos dos primeiros contactos da criança com a pré-escola, não sabemos, ainda, as consequências, a longo prazo, desta interacção. A curto prazo, já está constatado que seus efeitos repercutem directamente na forma comportamental e no rendimento de nossos educandos.

São várias as sugestões que estudiosos desta área apresentam como alternativas para se amenizar e/ou evitar esta problemática.

Rizzo (1983) defende “a necessidade das instituições incluírem em seu calendário escolar um período, no qual seja oferecido atividades bem atraentes que

ajudem as crianças a optar pela escola”, mesmo sabendo que seu pai ou mãe não ficarão ali por perto.

Enquanto houver uma polémica, um jogo de transferência de acusações, “A” – acha que a culpa de tudo é “B” – acha que seja de “C”... etc., não chegaremos a “lugar nenhum”. Tem de haver um “mutirão-adaptativo”, entre educadores e família.

A escola como anfitriã do “drama” deverá programar um período de adaptação, durante o qual seja desenvolvido todo um calendário de actividades com participação activa da família, dos professores e demais componentes da instituição educacional.

Pré-estabelecer um programa sim, mas jamais padronizá-lo ou fixá-lo. Este tem que ser flexível, de forma que se valorize a individualidade das crianças, de seus pais e professores.

Os professores de Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental devem, diariamente, se auto-avaliar e analisar o rendimento do dia, o comportamento de seus alunos e estudar suas causas. Se necessário, solicitar ajuda de colegas mais experientes e juntos buscarem soluções viáveis.

Devemos procurar entender nossos alunos e tentar conhecê-los melhor. Se isto ocorrer, se conhecermos seus pensamentos, seus anseios... jamais iremos impor-lhes os nossos.

Os pais por sua vez, têm importante missão em todo o processo adaptativo da criança ao ambiente escolar. Não se deve esquecer que a educação dos filhos começa no próprio lar. A criança apresenta na escola aquilo que ela aprende, vivencia em sua casa.

Criança que recebe, constantemente, estímulos negativos; criança que vivencia situação de dependência, insegurança, medo, dificilmente se sentirá segura e confiante em outros locais, sobretudo se estes possuírem desafios a serem vencidos.

Portanto, entende-se que somente através do “mutirão-adaptativo”, isto é, através da junção de esforços entre os educadores e a família poderemos evitar a problemática da adaptação, tendo em vista que quando aqueles componentes (família e educadores) se unirem, e juntos cumprirem seu papel não existirá mais nenhuma razão para a criança rejeitar o ambiente da escola, pois este será, na verdade, uma extensão de sua casa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. (sem data) – *Manual de psiquiatria*. 2. Edição. Editora Masson e Atheneu.

ALGOZZINE, B.; YSSELDYKE, J. e MCGUE, M. (1995). Differentiating Low-Achieving Students: Thoughts on Setting the Record Straight. *Learning disabilities research and practice*, 10, 140-144.

American Psychiatric Association (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV-TR*, 4ª. ed., Porto Alegre: Artmed.

ANTUNES, C. (2000). *A construção do afeto*. 3. ed., São Paulo: Augustus.

ARIEL, A. (1992). *Education of children and adolescent with learning disabilities*. New York: Merrill.

AXLINE, V. (1973). *Dibs: em busca de si mesmo*. Trad. Celia Soares Linhares. Rio de Janeiro.

AZEVEDO, H. e Silva, L. (1999). Concepção de infância e o significado da educação infantil. *Espaço da Escola*, 9 (34), 33-40.

BAKER, S., KAMEENUI, E. e SIMMONS, D. (1998). Characteristics of Students with Diverse Learning and Curricular Needs. Em E.J. Kameenui & D.W. Carnine (eds.). *Effective strategies for teaching students with diverse learning and curricular needs*. Alexandria, VA: ASCD.

BALABAN, N. (1988). *O início da vida escolar: da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BARBOSA, R. (2007). “A disciplina e as táticas no universo escolar segundo Michel Foucault... Anatomia política do detalhe”. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 74.

BEE, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. Trad. de Rosane Amador Pereira; 3. ed. São Paulo: Hiarba.

BENCZIK, E. (2000). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais*. Casa do Psicólogo.

BERMEJO, V., LAGO, M.O. e RODRÍGUEZ, P. (1997). Dificultades de aprendizaje de las matemáticas. Em J.N. García (Org.) *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: EUB.

BERNINGER, V., e ABBOTT, R. (1994). Redefining Learning Disabilities. Moving beyond Aptitude-Achievement Discrepancies to Failure to Respond to Validated Treatment Protocols. Em G.R. Lyon (Ed.), *Frames of Reference for assessment of learning disabilities: New Views on Measurement Issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

BONDIOLI, A.; Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil*. 9 ed. Porto Alegre: Artmed.

BOONE, D.; Plante, E. (1994). *Comunicação humana e seus distúrbios*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

BORGES, M. (2003). “Adaptação Escolar – O olhar do psicólogo sobre a adaptação: Quando crianças de 0 a 6 anos ingressam em instituições infantis” in *Construir Notícias*, nº 08 – ano 02, Rio de Janeiro.

BOWLBY, J. (2001). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. MEC/SEF (1998). *Referencial curricular para educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução.

BRASIL. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

BROWN, G. e ELLIS, N. (eds.) (1994). *Handbook of Spelling. Theory, Process and Intervention*. Chichester: John Wiley and Sons.

CAMBIER, D. (1988). *Neurologia*. 2. ed. Masson e Atheneu.

CAMPOS, R. *Políticas governamentais e Educação Infantil: história ou estórias?* número 5 - Jan/Jul 2002. Acedido em 12/02/07- 11h34min., em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis>.

CARVALHO, A. (2005). Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. *Revista Educação e Sociedade*, 26 (91), 689-693.

CECCON, C., et al (1986). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes.

CHAMPMAN, R. (1996). *Processos e distúrbios de aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHAPMAN, J.; TUNMEER, W.; PROCHNOW, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self concept and the development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.

CORREIA, L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

CORREIA, L. e MARTINS, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

CRIANÇA, *Revista do professor de educação infantil* – nº 38 janeiro 2005 / Ministério da Educação.

CRIANÇA, *Revista do professor de educação infantil* – nº 39, abril de 2005. Ministério da Educação.

DAVINI, J. e FREIRE, M. (org.) (1999). *Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças*. (Série cadernos de reflexão). São Paulo: Espaço Pedagógico.

DAVIS, R. (2004). *O dom da dislexia: porque algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*; tradução de Ana Lima e Gracia Badaró Massed – Rio de Janeiro: ROCCO.

DeFRIES, J. e GILLIS, J. (1993). Genetics of Reading Disability. Em R. Plomin & G.E. McClearn (eds.). *Nature, Nurture and Psychology*. London: American Psychological Association.

DELGADO, A. e MÜLLER, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Revista Educação e Sociedade*, 26 (91), 351-360.

DENCKLA, M. (1996). Biological Correlates of Learning and Attention: What is Relevant to Learning Disability and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder? *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17, 114-119.

DIESEL, M. (2003). Adaptação Escolar – sentimentos e percepções do educador diante da questão in *Revista do professor*, 74.

DONALDSON, M. (1995). *Children with Language Impairments: An Introduction*. London: Jessica Kingsley Publishers.

DORNAS, R. (1997). *Comentários sobre L.D.B.* – Belo Horizonte: Modelo editorial.

DSM-IV-TR (2002) – *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. Cláudia Dornelles, 4 ed. revisada, Porto Alegre, Artmed.

DUARTE JR., J. (1988). *Por que arte-educação?* 5. ed. São Paulo: Papirus.

ELIAS, M. (1997). *Celestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, Vozes.

ELKONIN, D. (1980). *Psicologia de juego*. 1. ed. Madrid: Visor Libros.

ELMAN, L. (1992). Adaptação – conduta recomendável ao acompanhante in *Revista do Professor*, 8 (29).

ENCICLOPÉDIA BARSA – *Enciclopédia britânica do Brasil publicações Ltda.* Rio de Janeiro: São Paulo, vol. 2.

EPSS, S., YSELDYKE, J. e ALGOZZINE, B. (1983). Impact of Different Definitions of Learning Disabilities on the Number of Students Identified. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 341–352.

FEAGANS, L.; SHORT, E. e MELTZER, L. (1991). *Subtypes of Learning Disabilities. Theoretical Perspectives and Research*. Hillsdale, NJ: LEA.

FERRAROTI, F. (1990). *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: NÓVOA, Antonio. *História de Vida de Professores*. Lisboa.

FERREIRA, A. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FOUCAULT, M. (2001). *Vigiar e Punir*. 24ª edição, Petrópolis; Vozes.

FREIRE, P. (1983). *Educação e mudanças*. Trad. de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. Rio de Janeiro: PAZ e Terra.

FREITAS, M. (2003). *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.

FRITH, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Em K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GALABURDA, A. (1993). *Dyslexia and Development: Neurobiological Aspects of Extraordinary Brains*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GALVÃO, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes.

GARCÍA, J. (org.) (1997). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: EUB.

GARCIA, R. (org.) (2000). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Editora Cortez.

GARCÍA-OGUETA, M. (2001). *Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos*. Neurología, 32 (5), 463-467.

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GÓMEZ, G. ; FLORES, J.; JIMENEZ, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Colecion Biblioteca de Educación. Málaga: Ediciones Aljibe.

GONZALEZ REY, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia, caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

GRAEEFF, F.. et al. *Neurobiologia das Doenças Mentais*, 4. Ed. São Paulo: Lemos.

GUILHON DE ALBUQUERQUE, J. (1983). *Elementos para uma análise da prática institucional*. In: GUIRADO, Marlene. Psicologia institucional. São Paulo: E.P.U.

HAMMIL, D. (1993). A Brief Look all Learning Disabilities Movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*. 26, 295-310.

HENRIQUE, E. (1997). “O Debate Piaget/Vygotsky: Uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola”. In: Garcia, Regina Leite (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez.

HINSHAW, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.

HINSHELWOOD, J. (1997). *Congenital Word Blindness*. London, H.K. Lewis.

HOOPER, S.; HYND, G. e MATTISON, R. (eds.) (1992). *Developmental Disorders: Diagnostic Criteria and Clinical Assessment*. Hillsdale, NJ: LEA.

Instituto Avisa Lá (2000). *Revista do professor de ed. infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. A entrada de crianças em instituições de Educação Infantil, entre acolher ou adaptar – nº 02 janeiro.

_____ (2000). *Revista do professor de ed. infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Preservando identidades em um abrigo – nº 03 abril.

_____ (2001). *Revista do professor de ed. infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Cuidados compartilhados – um planejamento para acolher os pais – nº 05 janeiro.

KAVALE, K. (1988). The long-term consequences of learning disabilities. Em M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg (Orgs.), *Handbook of special education research and practice: Mildly handicapped conditions* (2, 303-344). Great Britain: BPCC Wheton, Exeter.

KAVALE, K. e Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

KIRK, S.; MCCARTHY, S. e KIRK, W. (1961). *Illinois Test of Psycholinguist Abilities*. Urbana, ILL: University of Illinois Press.

KLAUS, M.; Kennell, J.; Klaus, P. (2000). *Vínculo*. Porto Alegre: Artmed.

KÖCHE, J. (2009). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 26 ed. Petrópolis, Vozes.

KRAMER, S.; Sousa, S. (1988) – *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola.

KRAMER, Sonia (organizadora) (1993). *Com a pré-escola nas mãos*. 6ª edição. Editora Ática.

KRAMER, S. e Leite, M. (orgs.) (2005). *Infância e produção cultural*. 4ª edição Campinas: Papirus.

LA TAILLE, Y.; Oliveira, M.; Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Walton: teorias psicogenéticas em discussão*. 15 ed. São Paulo: Summus.

LAZARUS, R. (1966). *Personalidade e adaptação*, 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

LURIA, A. (1986). *Pensamento e Linguagem, as últimas Conferências de Luria*. Artes Médicas, Porto Alegre.

LYON, G. (1995). Toward a Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 45, 3-27.

MACHADO, M. (1994). Educação Infantil e o sócio-interacionismo. In: Oliveira, Zilma de M.R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

MARCELINO, N. (1980). *Lazer e educação*. Campinas: Papirus.

MARCOZZI, A., et al (1986). *Ensinando à criança*. Rio de Janeiro; Livro Técnico.

MELO, M. (2005). *Adaptação Escolar*. Monografia de Especialização. Faculdade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 76 p.

MELTZER, L. (ed.) (1993). *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities. From Theory to Practice*. Austin, TX: Pro-Ed.

MILLER, L. (1993). *What we call smart: A new narrative for intelligence and learning*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

MINAYO, M. (organizadora) (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23a edição. Petrópolis: Vozes.

MORAIS, A. (2003). *Distúrbio da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 10. ed. São Paulo: EDICON.

MYERS, P. e HAMMIL, D. (1990). *Learning Disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

NAVARRO, A.(Tradução e adaptação). *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. Produção editorial: Equipe Cultural, Edição MMIX.

NICOLAU, M. (1985). *A Educação pré-escolar – Fundamentos e Didática*. São Paulo: Ática.

NORTE, Jornal Meio (2005). *A escola é um barato*. Teresina: 20 de fev., 5 e 6 p.

NOSELLA, M. (1981). *As Belas Mentiras*. São Paulo: Moraes.

Nova Escola (2004). *A Revista do Professor – alunos transferidos como integrá-los*. Março – www.novaescola.com.br

Nova Escola (2004). *A Revista do Professor – um novo olhar para a Educação Infantil*. Setembro.

Nova Escola (2006). *A Revista do Professor – Edição Especial*.

NOVAES, M. (1986). *Psicologia Escolar* – 9 ed. Petrópolis: Vozes.

OBRZUT, J. e HYND, G. (Eds.) (1991). *Neuropsychological Foundations of Learning Disabilities. A Handbook of Issues, Methods and Practice*. San Diego: Academic Press.

OLIVEIRA, L. (2003). *O Sujeito como interface entre a escola que reproduz e que transforma*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 197p.

OLIVEIRA, M. (2001). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4a edição. São Paulo: Editora Scipione. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, R. (2000). *Neurolinguística e o aprendizado da linguagem* – 1. Ed. Catanduva: Respel.

OLIVEIRA, V. (org.) e et al (2000). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos* – Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, V. e BOSSA, N. – orgs. (1998). *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. 7. Ed. – Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, V. e BOSSA, N. – orgs. (2005a). *Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos*, 15 Ed. – Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, V. e BOSSA, N. – orgs. (2005b). *Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos*. 13. Ed. – Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Z. (1994). *L. S. Vygotsky: Algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil*. Série Idéias, 21, 43-46. São Paulo: FDE.

OLIVEIRA, Z. (2000). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Z. e DAVIS, C. (1994). *Psicologia na Educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

ORTON, S. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: Norton.

PAÍN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PAÍN, Sara (1996). *Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. São Paulo: Cevec.

PENNINGTON, B. (1995). Genetics of Learning Disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 69-77.

PEREIRA, M. (2002). *A descoberta da criança: Introdução à Educação Infantil* – Rio de Janeiro: WAK.

PEREZ, C. (et al); Regina Leite Garcia (org.) (2001). *Revisando a pré-escola* – 5 ed. – São Paulo, Cortez.

PHELAN, T. (2005). *TODA/TDAH. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. M. Books do Brasil Editora Ltda.

PIAGET, J. (1959). *Apprentissage et connaissance*. Paris: P.U.F. Études d'epistemologie génétique, vol. 10.

POPPER, K. (1977). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

POPPER, K. (1978). *A lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

POSITIVO, Sistema (2003). *Cadernos de atividades & experiências* – www.positivo.com.br.

PRADO, P. (2005). A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. *Revista educação e Sociedade*, 26 (91), 683-688.

PRITCHARD, D. (1963). *Education of the Handicapped 1760-1960*. London: Routledge & Kegan Paul.

PRYZANT, E. (2001). Um toque especial – Adaptação escolar. *Revista Alô Bebê Club*. Edição: 8.

RAMALHO, J. (2009). *Psicologia e psicopatologia da atenção*. Braga: Edições APPACDM.

RAMALHO, J. (2010). Percurso desenvolvimental dos portadores da perturbação de hiperatividade com déficit de atenção. *Rev. bras. educ. espec.* [online], 16 (2), 313-322.

REGO, T. (1995). *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 17ª edição. Petrópolis: Vozes (Educação e conhecimento).

REYNOLDS, C. (1984-1985). Critical Measurement Issues in Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 18, 451-475.

RIZZO, G. (1983). *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: F. Alves.

ROCHA, E. (2003). A função social das instituições de educação infantil. *Revista Eletrônica* editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação de 0 a 6 anos – Centro de Educação/UFSC. Curso de Pedagogia-Educação Infantil, n. 7.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; MELLO, A.; VITÓRIA, T.; GOSUEN (1993). *Processos de adaptação na creche*. Caderno de pesquisa. São Paulo, n. 86, 55-64.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; MELLO, A.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. (org.) (2000). *Os fazeres na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

ROURKE, B. (ed.) (1996). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestations*. New York: Guilford.

RUEDA, M. (1995). *La lectura, adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.

RUTTER, M. e Yule, N. (1977). Reading difficulties. Em M. Rutter & L. Hersov (Orgs.), *Child Psychiatry: Modern approaches* (pp.556-580). Oxford, Blackwell.

RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316 - 331.

SANFORD, F. (2005). Acolhimento – Cuidados que auxiliam a criança a se adaptar na creche in *Revista do professor*. Porto Alegre; n° 81.

SANSEVERINO, M. (1997). *Meu filho vai mal na escola: Por quê? O tempo, o lugar e o olhar na Psicopedagogia*. São Paulo: Arte e Ciência / Unip.

SEGAL, N. e TOPOLOSKI, T. (1995). A Twin Research Perspective on Reading and Spelling Disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 11, 209-227.

SEVERINO, A. (1982). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.

SHANKWEILER, D.; CRAIN, S.; KATZ, L; FOWLER, A.; LIBERMAN, A.; BRADY, S.; THORNTON, R.; LUNDQUIST, E.; DREYER, L.; FLETCHER, J.; STUEBING, K.; SHAYWITZ, S. AND SHAYWITZ, B. (1995). Cognitive Profiles of Reading-Disabled Children: Comparison of Language Skills in Phonology, Morphology, and Syntax. *Psychological Science*, 6, 149-156.

SHINYASHIKI, R. (1992). *Pais e filhos, companheiros de viagens* – 1ª edição, São Paulo: Editora Gente.

SILVER, L. (1998). *The misunderstood child*. New York: Three Rivers Press.

SISTO, F.; Boruehovitch, E.; Fini, L. (organizadores) (2001). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.

SLEETER, C. (1990). Learning Disabilities: The Social Construction of a Special Education Category. Em S.B. Sigmon (ed.) *Critical Voices on Special Education*.

Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped. Albany: State University of New York Press.

SMITH, C. e STRICK, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*: tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.

SMITH, E.; Pollaway, E.; Patton, J. e Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

SOUZA, A. (2008), psicopedagoga. *Adaptação escolar* – www.kidsnet.com.br.

SOUZA, R. (1993). O ingresso num mundo desconhecido: reflexões sobre a adaptação da criança à vida escolar. *AMAE Educando*, 26 (233), 6-10.

STAKE, R. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

SULIENNIK, P. (org.) (1996). *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

THIOLLENT, M. (1998). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 8ª edição. São Paulo: Cortez.

THUMS, J. (1999). *Educação dos sentimentos*. Porto Alegre: Sulina.

TIBA, I. (1998). *Ensinar aprendendo: Como superar os desafios professor x aluno em tempo de globalização* – São Paulo: Gente.

TIBA, I. (1999). *Bate Papo com os Pais – Ensinar e Aprender* – DVD n. 09. Editora Loyola Multimídia.

TIBA, I. (2005). *Adolescentes: quem ama educa*, 45-57. São Paulo: Integrar Editora.

TORGESSEN, J. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. Em B.Y.L. Wong (ed.): *Learning about Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

UNICEF/MPAS (1985). *Guia de Paris* – para um programa de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, com a colaboração dos pais e da comunidade.

VERNON, P. (ed.) (1994). *The Neuropsychology of Individual Differences*. San Diego: Academic Press.

VYGOTSKY, L. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1981). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

WALLON, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

WARNOCK, H. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

WEISS, M. (2007). *Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 12. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Lamparina.

WELL, P. (1985). *A criança, o lar e a escola*. Petrópolis: Vozes.

WONG, B. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

ZAGURY, T. (2002a). *Educar sem culpa: a gênese da ética* – 18 ed. – Rio de Janeiro.

ZAGURY, T. (2002b). *Escola sem conflito: parceria com os pais* – Rio de Janeiro: Record.

ZAGURY, T. (2002c). *Limites sem trauma* / 43 ed. – Rio de Janeiro: Record.

ZELAN, K. (2003). *Os riscos do saber: obstáculo do desenvolvimento à aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Plásticas.

<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071014141524AA8xy0N>

http://www.eicos.psychu.ufrj.br/eicosnet/cyber/textos/leil_sign.htm

http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/psicologia/teoriaspiagetvygostsky.htm

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200011&lng=pt&nrm=iso

ANEXOS

Momentos em que as crianças foram observadas:

- Crianças de escola privada participando de diversas actividades relacionadas aos primeiros dias de adaptação escolar.





- Actividades realizadas com crianças da rede pública municipal onde se percebeu que as mesmas se envolveram muito bem no processo.



Momentos que finalizaram com as entrevistas:

- Reunião com funcionários e pais em escola da rede privada onde se teve como pauta maior a adaptação das crianças na instituição.



- Reunião de pais em escola da rede pública municipal onde se tratou da adaptação das crianças na nova fase.



Entrevista 1

Público alvo: Pais

1. Quando criança como foi sua adaptação ao entrar na escola?
2. Como pai ou mãe. A que você atribui sendo causa da dificuldade de adaptação da criança a escola?
3. Quais as atitudes manifestadas pela criança em adaptação ao ambiente escolar?
4. Qual o motivo da criança chorar nos primeiros dias de aula para não ficar na escola?
5. Como seu(ua) filho(a) se comporta em casa?
6. Por que você colocou seu(ua) filho(a) cedo na escola?

Entrevista 2

Público alvo: Professores

1. Quando criança, como foi sua adaptação ao entrar na escola?
2. Como professor(a). A que você atribui sendo causa da dificuldade de adaptação da criança a escola?
3. Quais as atitudes manifestadas pela criança em adaptação ao ambiente escolar?
4. Qual o motivo da criança chorar nos primeiros dias de aula para não ficar na escola?