



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE PÔSTER*

v. 5

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

73 p. (v. 5)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Coordenadoras:
Tatiane Lebre Dias;
Marcia dos Santos Ferreira



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS
MUTIFUNCIONAIS9

Evanize Lemes Matos Martins
Tatiane Lebre Dias

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA ..21

Fabiana de Souza Santos
Dayane Freitas de Lourdes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM EM SALAS REGULARES
COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (APAEE) SOB A PERSPECTIVA
DA TEORIA DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM) 32

Fabiana Alencar Rocha e Silva
Tatiane Lebre Dias

MEDICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS:
O ALUNO PATOLOGIZADO PELA LÓGICA DA BIOPOLÍTICA E DO BIOPODER42

Carlos Henrique Macena Barbosa

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PROJETO DE EXTENSÃO EM PSICOLOGIA - A VIVÊNCIA ACADÊMICA54

Gigliane Cristina Santarem Gomes
Hillary Lohainy Correia de Almeida
Ilmara Perreira de Vasconcelos

PSICOLOGIA E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES DE ESTÁGIO63

Gabriel Bilio Lombardi
Leyze Grecco
Maria Geni Pereira Bilio

RESUMOS DE PÔSTER

O BRINCAR NA PANDEMIA DA COVID-19:
PERCEPÇÃO DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES72

Aline Monteiro do Amaral Capelletti
Fabiana Alencar Rocha e Silva



semiEDU
2023

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ARTIGOS COMPLETOS





MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MUTIFUNCIONAIS

Evanize Lemes Matos Martins

(IE/UFMT) – nizebio@hotmail.com

Tatiane Lebre Dias

(IE/UFMT) – tatiane.dias@ufmt.br

GT 5: Educação e Psicologia

Artigo Completo

Resumo:

Mediação docente é uma expressão utilizada nos espaços de troca de conhecimento docente e nas salas de aulas e nos diversos campos educacional, tornando-se uma expressão recorrente nos discursos dos professores. Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi identificar na percepção dos professores que atuam na educação inclusiva, sobre o conceito de mediação docente. A partir de uma pesquisa com enfoque qualitativo, participaram cinco professores da rede municipal de ensino de Nova Mutum que atuam na sala de recursos multifuncionais (SRM). Foi utilizado um questionário sobre mediação e associação de palavras. Os resultados apresentados demonstraram que o conceito de mediação entre os docentes não apresentou similaridades e suas expressões demonstraram entendimento do fazer pedagógico. Sendo assim consideram a compreensão do papel do professor com os alunos inseridos no contexto da educação especial como um sujeito ativo e que a afetividade permeia todas essas interações.

Palavras-chave: Mediação, Educação Inclusiva, Sala de recursos multifuncionais.

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe profundas mudanças e significativas contribuições para a educação no país, posteriormente, duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação foram implementadas, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Juntos, esses mecanismos ajudaram a abrir as portas da escola pública para todos os brasileiros e ampliou o acesso para pessoas de qualquer faixa etária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento

Realização



educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Começa-se assim, a se desenhar um modelo de educação em que o sujeito é visto e considerado em sua totalidade. Assim o objetivo é que toda a comunidade escolar possa receber estes indivíduos com muito respeito e com um olhar mais humano e individualizado.

Segundo Cardoso (2014), partir da implementação de políticas públicas voltadas para inclusão escolar, houve um aumento de matrículas nas unidades educacionais para as classes regulares, colocando, toda a comunidade escolar, diante do desafio de construir uma escola inclusiva e com saberes capazes de atender demandas como a simples convivência à uma aprendizagem significativa, baseado na diversidade. Para Sanches (2001), numa escola inclusiva, o intuito não é eliminar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno que pertençam a uma comunidade educativa que dê importância à individualidade de cada um.

Partindo deste princípio de que a escola é feita para todos, um dos grandes desafios na educação é conseguir organizar ferramentas para desenvolver uma sociedade inclusiva, e refletir sobre aprendizagem mediada nesse contexto. A teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) foi proposta por Reuven Feuerstein (1921/2014) que concebe a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O referido autor afirma que as habilidades cognitivas e sociais são indissociáveis e que pode ser potencialmente desenvolvida em ambientes socialmente organizados (FEUERSTEIN, 1997).

Sob esse enfoque, a atuação do mediador é vista como peça-chave para a prática pedagógica. Nesse contexto, o mediador é um indivíduo mais experiente que o aluno interpondo-se entre este e o mundo que o cerca, assim, sua interferência filtra, adapta, reforça ou elimina, modula e até transforma os estímulos relacionando-os com o tempo e o espaço para que estes cheguem até o aluno com a qualidade e a importância necessárias para a evolução do processo cognitivo e de aprendizagem (FEUERSTEIN, 1997).

A educação inclusiva intensifica essa definição de aprendizagem e insere o docente no papel real de mediação, propiciando espaço para pesquisa, debate, análise, reflexão, crítica, estudo colaborativo, trabalho em equipe, desenvolvimento de projetos em situações reais etc. Nessa perspectiva de educação o papel do professor está em sensibilizar, estimular, questionar e orientar o aluno no desenvolvimento de suas

atividades. Já o núcleo do trabalho docente está em criar possibilidades para o sujeito com deficiências possam se desenvolver de maneira integral mediados pela ação docente.

O professor deve estar ciente de seu papel de mediador, lembrando que não é somente a intervenção do professor que promove o desenvolvimento, a interação entre aluno/aluno também o gera, no entanto, destacamos o professor, por ser ele, no contexto escolar, o mais competente para tal ação e por estar intencionalmente comprometido com intervenções capaz de promover o desenvolvimento do aluno.

Para Cunha e Magalhães (2011) dentro da perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, o professor desenvolve sua função não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador. Sua tarefa é a de interposição entre os estímulos do ambiente e o aluno, selecionando-os, filtrando-os e organizando-os, no intuito de proporcionar um aumento do grau de modificabilidade e flexibilidade do aluno no processamento das informações. Para Oliveira (2004, p. 26) a mediação é compreendida como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”.

Para que se estabeleça a mediação efetiva, dez critérios foram determinados por Feuerstein (1997) com o intuito de esclarecer os aspectos intrínsecos a esse processo. Três deles são imprescindíveis: ‘intencionalidade e reciprocidade’, ‘transcendência’ e ‘significado’.

1. Intencionalidade e reciprocidade: são características indissociáveis, pois o mediador seleciona, filtra, interpreta, oferece intencionalmente os estímulos para o indivíduo mediado e espera – de certa forma exige – uma resposta para que se estabeleça uma relação recíproca, já que não há a possibilidade de uma interação unilateral.

2. Transcendência: o aprendizado adquirido por meio de uma situação de mediação não ocorre simplesmente com o intuito de esclarecer a experiência imediata, mas também para que haja uma mudança cognitiva estrutural capaz de facilitar a compreensão e a organização de uma resposta a uma nova experiência ou demanda, pela qual o indivíduo passará no futuro. Por isso não se refere a conteúdos quando se fala em um modelo de aprendizagem mediada, podendo ser utilizado independentemente do tipo de cultura vivenciada pelo indivíduo.

3. Significado: atribuição de valor e sentido à experiência vivenciada, permitindo que seus objetivos se tornem compreensíveis e válidos para o indivíduo. Refere-se a

aspectos sociais e éticos, sendo impossível que o mediador assuma uma postura neutra nessa situação. Implica uma transmissão de conhecimentos, valores e crenças, de geração para geração dentro de uma mesma cultura.

Considerando como premissa que a mediação ocorre em todos os contextos e tem características especiais. Segundo Feuerstein (1997, p. 53), o ser humano é modificável e a “modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele e cria ferramentas e as condições prévias necessárias para ser modificado”.

Dentro da perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, o professor desenvolve sua função não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador. Assim, a modificabilidade cognitiva que pode ser gerada a partir da mediação, de acordo com Gomes (2002) é necessário que o sujeito a ser mediado tenha uma estrutura cognitiva flexível, dinâmica e permeável aos estímulos culturais (GOMES, 2002). Assim, Tébar (2011, p. 62) afirma que

[...] a modificação é o produto da mediação, é uma forma de flexibilidade. Expressa uma permeabilidade entre os diversos sistemas da pessoa: cognitivo, afetivo, volitivo, entre outros. Toda modificação é uma mudança qualitativa intencional. Mas uma mudança estrutural é algo que muda o repertório do indivíduo, implica uma nova tendência ou necessidade, uma nova capacidade e uma nova orientação ou direcionamento na atuação.

Diante desse contexto pode-se refletir a sobre mediação pedagógicas, já que educar, não é só transmitir conteúdos didáticos, e incluir não é só ter o aluno frequentando a escola regular, isso vai além de ser um processo de ensino-aprendizagem é também desenvolver habilidades sociais, emocionais e interacionistas para que os educandos possam alcançar sua autonomia e se desenvolver plenamente.

A partir do conceito da EAM torna-se fundamental a articulação dessa perspectiva teórica com a temática da inclusão. A partir de 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe a oferta aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008). Esse atendimento deverá ser oferecido prioritariamente em Salas

de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro da própria escola ou em outra escola aos alunos regularmente matriculados e frequentando a classe comum.

Manzini (2012) destaca que com essa política educacional cria-se a necessidade de instrumentalizar os professores para atender esta demanda educacional, sendo a formação de professores um caminho possível para subsidiar essa modalidade, então ele destaca que para atuar nas SRM precisa ter um professor especialista para colocar em uso os recursos da educação inclusiva. Já Heredero (2010), considera que numa escola inclusiva, o intuito não é eliminar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno que pertençam a uma comunidade educativa que dê importância à individualidade de cada um e isso exige modificações e mudanças no contexto e no sistema educativo, de modo responder às necessidades de todos os alunos. Os professores desempenham um papel primordial no processo inclusivo, então precisam se atualizar e perceber que existem diversos meios para tratar e incluir pessoas com deficiência, e uma dessas ferramentas inclusivas pode ser a mediação pedagógica.

As pesquisas mais recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem segundo Freire (2002), “utilizam a palavra mediação para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento”, que nada mais é que proporcionar as condições ótimas de transformação das relações do aluno com o conhecimento.

Essa concepção de educação vem ao encontro com o que há de mais latente e pulsante na atualidade sobre educação especial, que é uma educação que valoriza a inclusão. E quando se fala em educação inclusiva, estamos falando de uma escola comprometida em fazer a inclusão de todos. E esse “todos” é incluir as minorias entre elas as pessoas com deficiência (REIS, 2020, p.16.).

Um dos maiores objetivos da escola é justamente possibilitar a aprendizagem de todos os alunos e assim promover o desenvolvimento, e facilitar os processos de ensino-aprendizagem de modo a estarem em sintonia. Dessa forma, “a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas” (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

O processo de ensino-aprendizagem requer uma interação entre professor e aluno, por isso os procedimentos e as estratégias utilizados em sala de aula, para que ocorra a apreensão de conhecimento, devem ser aplicadas de maneira consciente, principalmente,

quando se trata de alunos com alguma deficiência. A prática docente se mostra como um campo profissional que favorece as interações sociais e faz com que as pessoas sejam objetos problemáticos para si mesmo. Nesse olhar o professor se mostra também como um ser que possui vulnerabilidades, então é preciso se perceber no meio do processo inclusivo, pois, para que a inclusão possa acontecer. Podemos dizer, ainda, que a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional (REGO; ROCHA, 2009, p.10).

A aprendizagem numa perspectiva de educação inclusiva para Heredero (2010) precisa reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio e, por isso, a escola deve respeitar a individualidade e oportunizar que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo. Entende-se, na seara do ensino, que ao tomar uma postura mediadora, o professor ajuda a “construir uma ponte” entre o aluno e o conhecimento, colocando-se como facilitador do processo sempre que o aluno demandar (FREIRE, 2002).

Nessa concepção, o professor não é mero expectador da aprendizagem, ao contrário, protagoniza junto com o aluno a tomada de consciência da produção científica e cultural da humanidade, pois provê os meios para que esse contato possa acontecer, sendo assim:

O ciclo de mediação está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas, que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas (REIS, 2020, p.46).

A construção de práticas pedagógicas é uma atividade complexa que requer do docente clareza sobre metodologias e base sólida de didática. Além disso, torna-se importante considerar que diante do aumento de matrículas em escolas regulares de pessoas com deficiência, exige-se que a ação docente envolva o tripé teoria-reflexão-ação que, acrescidas das novas habilidades, pois atuam diretamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação especial.

Nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida tendo em vista os sujeitos docentes que trabalham nas salas de recursos multifuncional. Sendo assim, esses docentes precisam “dar ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.” (MANZINI,2012, p.12).

Diante do exposto, o estudo partiu do seguinte questionamento: “Qual a percepção do professor da sala de recursos multifuncionais sobre o conceito de mediação, quando se atua na educação inclusiva? A compreensão dessa questão tem a sua importância na medida em que na educação inclusiva o aluno é um sujeito ativo na sua própria formação, isto é, protagonistas na construção do próprio conhecimento, dessa forma o papel docente passa a ser o de mediação.

Considerando o contexto o objetivo do trabalho foi compreender a percepção do professor que atua em sala de recursos multifuncionais do município de Nova Mutum sobre mediação.

2 Metodologia

Foi realizada uma pesquisa com enfoque qualitativo, por considerar que a mediação docente pode ser percebida sob diferentes formas pelos docentes atuantes. Sua relatividade está na complexidade da interpretação do papel docente e da interação professor-aluno que possui muitas variáveis tanto de cunho social como individual. (SAMPIERI, 2013).

Participantes

O estudo foi desenvolvido com cinco professores da rede pública de ensino do município de Nova Mutum-MT. A seleção dos professores foi realizada considerando o *locus* de pesquisa, nas unidades escolares e nas salas de recursos multifuncional.

Instrumento

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário adaptado a partir do estudo de Rodrigues (2015), abordando a temática da educação especial. Nesse instrumento a questão norteadora o estudo foi “O que você pensa, sente, imagina quando ouve a palavra: Mediação (de pelo menos quatro respostas/palavras)”.

Procedimentos

A partir da aprovação da pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n. 6.171.436) a pesquisadora retornou às unidades escolares para contato com os professores e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da

assinatura do TCLE a pesquisadora agendou dia e horário para aplicação do questionário. O tempo médio de aplicação do questionário foi de 20 (vinte) minutos.

Para fins de análise a interpretação foi baseada na percepção dos docentes acerca do conceito de mediação docente, por meio dessa análise, foram elencadas as palavras citadas pelos professores e organizadas em termos de similaridade e descritas nos resultados. De acordo com Janczura (2005, p. 417) o campo da pesquisa na área da aprendizagem tem buscado investigar a semântica e sintaxe buscando a “... a concretude, a similaridade acústica [...] o número de palavras associadas, a força de associação entre elas, e a acessibilidade na memória”

Com a pesquisa pretende-se contribuir com as discussões sobre a temática da mediação pedagógica e dentro do contexto da prática profissional, principalmente, no que se refere a educação inclusiva. Diante das novas políticas de ensino do Estado e do país, tornou-se evidente e imperativo a importância do desenvolvimento integral dos sujeitos e isso perpassa pela compreensão do seu papel como mediador para desenvolver um ensino que contemple todas as particularidades do sujeito.

3 Resultados

Os resultados obtidos se basearam na aplicação de questionários, conforme indicado na metodologia, e assim se apresentam: Quando aborda a questão “o que você pensa, sente, imagina quando ouve a palavra: Mediação (de pelo menos quatro respostas/palavras) é possível notar entre os respondentes nenhuma similaridade em suas respostas, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Associação de palavras para “mediação” (n=5)

Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04	Professor 05
Prática	Paz	Atenção	Comprometimento	Orientador
Conteúdo	Tranquilidade	Facilitador	Diálogo	Intervenção
Recursos	Sabedoria	Compreensão	Persistência	Produzir
Adaptação	Dissolução de conflitos	Estimulação	Empatia	Ajudar

Fonte: Dados do autor (2023)

Em algumas respostas, observa-se que os entrevistados não apresentam nas palavras uma percepção que ofereça uma conotação do professor como único detentor do

conhecimento. Os diferentes termos utilizados pelos participantes para a mediação são “facilitador”, “orientador, e ainda aparece “comprometimento”, “empatia”, “atenção” cuja preocupação aparece, assim, “estimulação,” “adaptação”, “dissolução de conflitos “. Além disso, em algumas respostas, é possível identificar uma preocupação desses professores com a relação entre a “recursos” “conteúdo” e a “persistência” do conhecimento por parte de seus alunos, buscando “ajudar” as partes envolvidas em tal processo, que se transforma em algo “paz” e “tranquilidade”, o que, para alguns, é entendido como “produzir” e, para outros, como a “compreensão”, o que despertaria, então, o “diálogo” entre professores e aluno. Assim a “prática, e “intervenção”, pode colaborar com a “sabedoria” existindo uma relação entre a teoria estudada e os conhecimentos do aluno e a prática docente.

Analisando a resposta a partir da teoria da experiência mediada a organização dos estímulos feita pelo mediador se dará caso este tenha uma intenção para com o mediado, pois apenas a interação entre esses sujeitos não propicia de fato o aprendizado, o que demonstra na palavra “adaptação”, “estimulação”, “comprometimento”, “recursos” que existe uma intencionalidade e que o professores entendem o seu papel de apresentar diferentes estímulos ao mediado e se preocupar também com mudanças na postura do mediado frente aquele estímulo.

O mediado precisa querer aprender, portanto, a reciprocidade também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador. Esta precisa provocar uma postura em seus alunos, assim temos algumas representações como “empatia”, “compreensão”, “facilitador” “orientador”. O critério de Transcendência permite que o sujeito compreenda que os conhecimentos que ele tem podem ser aplicados de diferentes formas para diversas situações. Este está ligado à cultura e não apenas às necessidades de sobrevivência do ser humano, “o mediado conseguirá superar a situação presente e fazer conexões entre os conhecimentos que construiu no passado, os novos conhecimentos adquiridos e planejar algo para o futuro” (CUNHA e MAGALHÃES, 2011), assim foram representadas pelas palavras “sabedoria”, “produzir”, “diálogo” “ajudar”.

O critério do significado está relacionado com a percepção do aluno “[...] sobre sua aprendizagem e o sentimento de que é capaz de ter sucesso” (CUNHA e MAGALHAES, 2011, p. 37). O sentimento de competência impulsiona o aluno a resolver a nova atividade proposta, assim se representam nas expressões “intervenção”, “prática”. Nesse sentido

conhecer o aluno é essencial para adequar as atividades e impulsionar o desenvolvimento cognitivo e emocional deste, visto que o sentimento de competência é inerente ao sentimento de autoestima (GOMES, 2002). Assim se expressam as palavras “paz “e a “tranquilidade”.

De modo geral, observa-se na maior parte das respostas que a contextualização do papel do professor, e sua compreensão estão relacionadas com interação professor-aluno e seu papel de mediador. No estudo de Rodrigues (2015) a autora encontrou um percentual de 37,23% de palavras com valor positivo para mediação, seguida de 34,04% de palavras com correlatas ou sinônimas. Desse modo Rodrigues et al (2017) ressaltam que o conhecimento e acesso às teorias de mediação de aprendizagem é uma possível variável mediadora entre concepções e estresse percebido.

4 Considerações finais

A partir do objetivo geral deste artigo, sobre o conceito de mediação dos educadores da sala de recursos multifuncionais, foi possível observar diferentes compreensões para este conceito, verificou-se o predomínio do reconhecimento das palavras e de seus significados que demonstram que o docente entende seu papel na mediação e que não está relacionado somente com os conteúdos aprendidos, mas, também com a concepção das interações e sua contribuição para o um aprendizado mais efetivo e inclusivo.

Foi possível analisar os sentidos que os professores trouxeram à luz das contribuições teóricas da EAM e assim compreende, a mediação a partir da relação dinâmica entre os sujeitos. Sendo assim a mediação docente se constituiu como um dos pontos positivos que contribuem para o sucesso dos educandos e contribui para o processo inclusivo e, por conseguinte, melhora aprendizagem dos educandos da educação inclusiva na perspectiva da educação especial.

Dessa forma a mediação docente pode ocorrer nas relações construídas nos contextos educacionais ou mesmo se efetivar nos processos metodológicos, então é preciso um trabalho pedagógico que vise à superação de lacunas e deficiências impregnadas em práticas de ensino, o que pode dificultar o aprendizado dos alunos e consequentemente o processo inclusivo, assim a mediação se relaciona intrinsecamente com a inclusão.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro. Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC/SEE, 2008.

CARDOSO, A. S. A Educação especial e inclusiva na perspectiva da dignidade humana. **Revista Direito e Humanidades**, 26. 2014. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/issue/view/236 Acesso em: 04 set. 2023.

CUNHA, A. C. B.; MAGALHÃES, J. G.. **Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva**. Curitiba: Juruá, 2011.

FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein, Louis H. Falik – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

JANCZURA, G. A. Contexto e normas de associação para palavras: A redução do campo semântico. **Paideia**, v. 15, n. 32, 2005, p. 417-425.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>. Acesso em 11 out. 2023.

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória ES, a. 9, v. 18, n.36, p.11-32, jul./dez.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451>Doi: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i0.7451>. Acesso em 10 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

REIS, O. A. **Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38496>. Acesso em 10 out.2023.

RÊGO, C. C. A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zWCR5qbZpNhwY8TXHVVHshzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 out.2023.

RODRIGUES, F. A. F. C. **Qualidade da mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizados**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

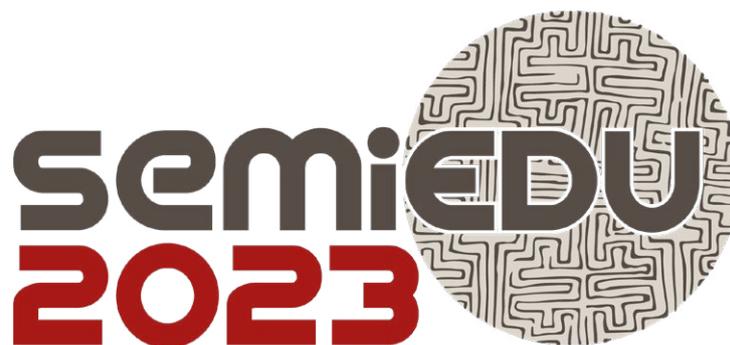
RODRIGUES, F. A. F. C.; PAULA, K. M. P. SILVEIRA, K. A. Concepções sobre mediação de aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 253-263, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121112>

SANCHES, I. R. **Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora. 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Tradução de: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole... [et al.]. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Fabiana de Souza Santos¹

Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) - fibem2304@gmail.com

Dayane Freitas de Lourdes²

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - delourdesdayane@gmail.com

GT 5: Educação e Psicologia

Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo compreender quais os sintomas do Transtorno do déficit de Atenção-TDAH especificamente na educação infantil. Os sintomas nortearão o diagnóstico permitindo o planejamento das ações e conduzirá o acompanhamento do melhor desempenho da criança com o transtorno. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa em fontes bibliográficas em que possibilitou-nos identificar os sintomas de TDAH e suas implicações no desenvolvimento escolar e social da criança. A discussão objetivou refletir as diversas percepções sobre o TDAH evidenciando a relação do transtorno com os ambientes de vivências da criança. Os aportes teóricos e balizares desse trabalho foram Reis (2009), Silva (2012) e outras fontes que reverberam a importância de identificar e compreender precocemente o transtorno e assim, encontrar meios para auxiliar a família e professores na busca do desempenho cognitivo e social mais satisfatório do infante. A discussão teórica elucidada que é necessário compreender os sintomas do TDAH e buscar caminhos que promovam a aprendizagem e melhor convívio no meio social. Lidar com o TDAH é um trabalho de muitas mãos, sendo uma soma da família e da escola.

Palavras chaves: Criança. TDAH. Professor. Pais. Hiperatividade.

¹ Licenciada em Pedagogia pela a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Pós-graduada (Lato Sensu) em Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas mantida pelo Instituto Cuiabano de Educação e Pós-graduada (Lato Sensu) em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa do Paraná.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT e Licenciada em Letras.

1 Introdução

O presente trabalho possui informações sobre os sintomas do TDAH³ em que descreve suas características e descreve os comportamento excêntrico que assinalam a presença do transtorno em crianças no espaço escolar e em demais ambientes. O TDAH é um transtorno que engloba ambos os gêneros, crianças com TDAH são agitas, ansiosas e geralmente provocam um forte impacto na convivência escolar nos primeiros dias.

Entender o comportamento do ser humano é um desafio que envolve um minucioso processo de observação. De modo geral, as pessoas ao depararem-se com uma criança com o transtorno emitem juízo de valores por considerar o comportamento desajustado, essa atitude revela o desconhecimento da situação e as causas que alteram o comportamento de uma criança com TDAH, culminado no fortalecimento do preconceito para com esse grupo.

Na escola a rejeição ao transtorno se repete, pois quando um aluno apresenta um comportamento que foge a “normalidade” o professor e o grupo escolar de modo geral, quase sempre rotulam o aluno de indisciplinado. Nesta senda torna-se muito importante saber o histórico de vida do aluno para compreender o modo correto de lidar com o comportamento do TDAH.

Neste sentido, a presente discussão objetiva levantar dados que elucidam as características do TDAH contribuindo assim, com os caminhos que auxiliam no trabalho com sujeitos com esse transtorno, estudos apontam que existem muitos adultos com TDAH, os quais seguiram suas vidas em um processo de resiliência sem a oportunidade de tratamento. Os aportes teóricos e balizares desse trabalho foram Reis (2009), Silva (2012) e outras fontes que reverberam a importância de identificar e compreender precocemente o transtorno.

2 Objetivo

O presente trabalho tem o objetivo compreender os sintomas da criança com comportamento TDAH, propondo uma discussão sobre o comportamento desses infantes no ambiente familiar e escolar.

³ Sigla para o Transtorno do déficit de atenção.

3 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica e utiliza-se de dados destacados em um quadro, o qual é um instrumento que contribuí na resposta às indagações sobre o TDAH. Também foram utilizados livro e fontes da internet que delineiam a reflexão sobre o tema. As perguntas que direcionam esta discussão foram: Como é o comportamento da criança TDAH no ambiente familiar e escolar? Como identificar os sintomas que caracterizam a criança TDAH na sala de aula?

4 Desenvolvimento

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção-ABDA, o TDAH é um transtorno de “base orgânica” associada a uma disfunção na área do córtex cerebral, conhecida como Lobo Pré-Frontal, e caso o seu pleno funcionamento esteja comprometido por algum fator biológico ou social ocorrerão dificuldades com a concentração, a memória, a hiperatividade e a impulsividade, originando os sintomas do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade- TDAH. É um transtorno que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a vida.

De acordo com Silva (2009) os primeiros relatos em relação ao TDAH começaram em 1902, exposto por George Still (1902)⁴ em palestras no Royal College of Physicians, onde ocorrera uma palestras em que foram abordadas as características presentes no comportamento das crianças com transtornos. Still conduziu os estudos de um grupo composto por vinte crianças, sendo três meninos para cada menina.

Still falou sobre crianças que eram agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina, excessivamente emotivas e passionais, mostravam pouca inibição à sua própria vontade, tinham dificuldades de seguirem regras, eram desatentas, hiperativas, propensas a acidentes e ameaçadoras a outras crianças, devido a atitude hostis. De acordo com Still, essas crianças tinham um defeito maior e crônico no controle moral (SILVA, 2009, p. 203).

⁴ George Still é o marco obrigatório nessa discussão, considerado por seus comentadores o primeiro pediatra inglês. Still é também o primeiro professor de doenças infantis do King's College Hospital e autor de vários livros sobre o comportamento infantil normal e patológico. Ele ficou famoso pela descrição da artrite reumatóide crônica em crianças, patologia que ficou conhecida como a doença de Still. Na história do diagnóstico do TDAH, de sua vasta produção, uma delas foi a conferências proferidas no Royal College of Physicians no ano 1902, intitulada Algumas condições psíquicas anormais em crianças, publicadas no The Lancet, no mesmo ano (Still, 1902).

As crianças estudadas possuíam a faixa etária de oito anos de idade, o comportamento das mesmas foi normatizado de problemáticos. Silva (2009, p.203) aponta que Still atribuiu a essas crianças estudadas, a característica de “sujeitos com defeito de controle moral”, esse mesmo conceito foi atribuído aos pais das crianças estudadas, assim, “reconheceu uma ligação hereditária no comportamento das crianças, ao perceber que alguns membros de suas famílias apresentavam problemas como depressão, alcoolismo e alterações de conduta” (SILVA, 2009, p. 203). Neste sentido concluiu-se que os comportamentos problemáticos poderiam ter uma causa orgânica.

Silva (2009) reverbera que o TDAH não deve ser compreendido como um cérebro defeituoso, pois as pessoas que apresentam esse transtorno têm características peculiares, pois o transtorno afeta intensamente a vida familiar e a vida escolar. Para o autor em questão o TDAH envolve um trio de sintomas que constitui-se da seguinte forma: O primeiro refere-se a alteração da atenção, para um TDAH é muito difícil manter-se concentrado por um tempo muito longo. Porém, esse sintoma não envolve todos os aspectos e tanto crianças quanto adultos com TDAH podem ficar extremamente concentrados em jogos eletrônicos, esportes, computadores ou leitura de assuntos específicos.

O segundo sintoma refere-se a impulsividade notória em pessoas com esse transtorno, geralmente o TDAH não pensar para agir é impulsivo. As crianças com TDAH manifestam constantemente esse comportamento.

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas, e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis como mal-educadas, má, grosseiras, agressiva, estraga prazeres egoísta, irresponsáveis, autodestrutiva, etc (SILVA, 2009, p. 24).

E o terceiro sintoma refere-se a hiperatividade física e mental, em que Silva (2009) assinala que a hiperatividade física é fácil de perceber, pois as crianças mostram-se agitados em tempo integral, revelando um comportamento atípico no meio de outras, causando estranhamento para aquele que a observa. Já a hiperatividade mental é mais difícil de ser notada.

Já hiperatividade mental apresenta-se de maneira mais sutil, o que não significa, em hipótese alguma, que seja menos penosa que sua irmã física. Ela pode ser entendida como chiado cerebral, tal como um motor de automóvel desregulado que acaba por provocar um desgaste acentuado (SILVA, 2009, p. 27).

É interessante ressaltar que dos três sintomas exposto o mais importante refere-se ao primeiro trio dos sintomas que classifica-se como “Alteração da Atenção”, sendo indispensável para efetuar o diagnóstico no entendimento do comportamento do TDAH. Sendo assim, é comum lidarmos com uma criança TDAH com ausência de hiperatividade física, porém a desatenção é uma característica predominante em todos.

O TDAH apresentar-se de diversas formas, abaixo está elencado um trio de sintomas dividido em três subtipos, segundo (SILVA, 2009, p.207),

- Tipo predominante desatento: quando os sintomas de desatenção são mais marcantes;
- Tipo predominante hiperativo/impulsivo: quando os sintomas de hiperatividade e impulsividade estão presentes em proporções significativas;
- Tipo combinado: quando os sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade estão presentes no mesmo grau de intensidade.

É necessário um especialista para realizar o diagnóstico apurado e relatar com precisão os sintomas devem estar acentuado no mínimo há seis meses.

Vejamos algumas características que envolvem o transtorno de TDAH, de acordo com o DSM-IV essa condição é classificado de (A a E). A característica (A) refere-se à persistência de um longo período dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade que caracteriza pela:

Presença de seis (ou mais) sintomas de desatenção que persistiram pelo período mínimo de seis meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento ou a presença de seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade/impulsividade, por no mínimo seis meses, em um grau mal-adaptativo e inconsistente com o desenvolvimento (REIS, 2012, p. 13).

Evidencia-se por meio da característica (B) que o TDAH é um transtorno que inicia-se precocemente, desde a infância. Reis (2012, p.13) grafia que os sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade já estão presentes antes dos 07 anos de idade. Já a característica

(C) aponta que é necessário que os sintomas de TDAH manifeste-se na criança em pelo menos dois ambientes distintos, o mais comum é que manifeste-se primeiro em casa e depois é notável em demais ambientes frequentado pela criança. Neste sentido “ [...] os sintomas estão presente em 2 ou mais contextos” (REIS, 2012, p.14).

Na característica (D) o indivíduo com TDAH apresenta problemas na escola revelando dificuldades no desenvolvimento escolar, além da agitação, da

desconcentração o sujeito é afetado cognitivamente. Neste sentido (REIS, 2012, p. 14) grafa que para diagnosticar a criança dentro desse aspecto, “[...] deve haver claras evidências de comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional”.

Já a característica (E) aponta que o transtorno não é causado por outro problema de saúde,

Não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, nem são melhor explicados por outro transtorno mental (por exemplos transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou transtorno de personalidade (REIS, 2012, p. 14).

Diante do exposto, nota-se que os acometidos de TDAH possuem vasto histórico comportamental e ao longo da sua formação as características ficam mais acentuadas. Devido a tais características, no grupo familiar, geralmente as crianças TDAH quase sempre são punidas, pois os pais por desconhecimento as intitulam de maneira inapropriada tais como: “pestinhas”, “preguiçosos”, “incapazes”, “terríveis”, etc. Os estudos à respeito desse transtorno asseguram que existem meios de melhorar a convivência e instigar bons comportamentos.

Segundo Silva (2009), o psicólogo Sam Goldstein e neurologista Michel Goldstein, ambos especializados em crianças hiperativas e desatentas, reverberam que o primeiro passo para a construção da nova postura frente aos sujeitos com transtorno TDAH é a busca pelo conhecimento, pois quando mais rápido as famílias e a escola informarem-se à respeito das características do transtorno, mais preparados estarão para lidarem com o comportamento atípico e poderão auxiliar na socialização da criança.

O segundo passo é consequência do primeiro e, na medida em que pais ou responsáveis identificarem o comportamento atípico, o próximo passo é ser assertivos nas ordens positivas, e, ao invés de repreender pelos erros, o ideal é instruir as crianças à conduta correta. Outro passo é recompensar cada avanço que a criança obter, é imprescindível comemorar os avanços, elogiar, incentivar e demonstrar respeito.

O último passo é a continuidade dos anteriores, o objetivo é promover o sucesso e a socialização da criança, de forma que a mesma acostume-se a superar-se e perseguir o bom resultado. É necessário recompensar sempre a criança e intervir caso precise, sempre com moderação, o fundamental é demonstrando para a criança que existem formas saudáveis de relacionarem-se. Dentre os passos citados é notável que o

conhecimento é o mais relevante, pois é ele que fundamenta a ação diante da condição do TDAH.

É importante descartar que os pais precisam de apoio e auxílio na compreensão do comportamento do filho, a convivência familiar é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança seja ela ou não TDAH. Para manter certa organização na vida de uma criança com condição de TDAH é fundamental que os pais estabeleçam uma rotina a ser seguida por todos os membros da família. Sendo assim é necessário:

Manter em casa um sistema de código ou sinal que seja entendido por todos os membros da família. Manter o ambiente doméstico o mais harmônico e o mais organizado quanto possível; reservar um espaço arejado e bem iluminado para a realização da lição de casa; o quarto não pode ser um local repleto de estímulos diferentes com um monte de brinquedo, pôsteres, etc. (ABDA, 2012).

O ambiente familiar deve estar sincronizado com todos os membros da família, respeitando é claro as peculiaridades de cada um, inclusive da criança TDAH. Todos nós precisamos de regras e vivemos baseados nelas, pois em todos os lugares existem regras a serem seguidas, e na casa do TDAH não deverá ser diferente. Neste sentido deve ser estabelecido regras do dia a dia, tais como:

Dar instruções diretas e claras, uma de cada vez, em um nível que a criança possa corresponder; ensinar a criança a não interromper as suas atividades: tentar finalizar tudo aquilo que começa; estabelecer uma rotina diária clara e consistente: hora de almoço, de jantar e dever de casa, por exemplo; priorizar e focalizar o que é mais importante em determinadas situações; organizar e arrumar o ambiente como um meio de otimizar as chances para sucesso e evitar conflitos (ABDA, 2012).

Estabelecer regras diárias de acordo com o nível de desenvolvimento da criança é essencial, deve ser priorizado tudo que tenha começo e fim, desenvolvendo assim a persistência e o foco. É importante valorizar tudo que a criança faça de positivo sem ignorar as atitudes negativas. O elogio e a intervenção são aspectos que devem caminhar juntos na educação da criança com TDAH.

5 Análise dos dados

De modo geral as maiores dificuldades da criança na condição de TDAH se materializam quando a mesma sai do espaço privado do lar para o social, o primeiro

confronto é com a escola. Segundo Silva (2009), em casa apesar das regras algumas coisas são facilitadas, porém na escola essas facilidades deixam de existir, a criança tem que cumprir metas, executar tarefas, caminhar em direções determinadas e em tempos estabelecidos, com ritmos iguais ao das demais crianças da sala de aula, o TDAH não tem a atenção somente para si, e isso pode gerar sofrimento no início, até a criança entender que está em outro espaço, outro ambiente em que “As direções, tempos e ritmos serão definidos pelo professor da turma, que é orientado por objetivos até então diferentes daqueles de seus pais e/ ou cuidadores, mas cujos propósitos agora interessam sobremaneira a estes” (SILVA, 2009, p.70).

O professor que desconhece o transtorno pode concluir que essa criança é irresponsável ou sem limites. Nesta perspectiva a criança:

Acaba por atrair bastante atenção do professor, mas uma atenção um tanto negativa. Isso pode causar desacertos em sala de aula, já que as outras crianças perceberão o clima e poderão se interessar mais no embate entre professor e aluno problemático do que em suas tarefas (SILVA, 2009, p. 70).

A impulsividade dessa criança pode atrapalhar sua interação social, por apresentar dificuldades de seguir regras ou enjoar rápido das brincadeiras e atividades. De acordo com Silva (2009) a criatividade de um TDAH é impressionante, mesmo na ausência de brinquedos ou em lugar entediante, o mesmo consegue inventar alguma coisa. Esse aspecto também se manifesta no ambiente escolar onde consegue resolver alguma atividade de forma totalmente diferente do convencional.

É importante que o professor tenha noção sobre TDAH para reconhecer uma criança com essa condição e poder auxiliar a família e sua turma na socialização da criança, é claro que não cabe ao professor diagnosticar o problema, pois esse detalhamento é uma tarefa delicada de responsabilidade do especialista.

Na sequência dessa discussão, o quadro abaixo, é o instrumento de coleta de dados utilizados nessa reflexão, de onde obtivemos dados para compreender os sintomas e as situações que possibilitam-nos entendermos a complexidade do comportamento da criança TDAH.

Quadro 1 – Sintomas de TDAH e exemplos de sua apresentação na sala de aula

Sintomas de desatenção	Exemplos de situações. Na escola, o aluno:
Não presta atenção a detalhes e/ou comete erros por omissão ou descuido;	<ul style="list-style-type: none"> - Faz atividades na página diferente da solicitada pelo professor; - Ao fazer cálculos, não percebe o sinal indicado nas operações; - Pula questões;
Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o intervalo não consegue jogar dama ou xadrez com os colegas;
Parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra (cabeça “no mundo da lua”);	<ul style="list-style-type: none"> - Está mais preocupado com a hora do recreio e situação de lazer; - Desenha no caderno e não percebe que estão falando com ele;
Tem dificuldades em seguir instruções e/ou terminar tarefas;	<ul style="list-style-type: none"> - Não percebe quem indica um determinado comando e executa de outra forma; - Em perguntas sequenciadas geralmente responde apenas uma;
Dificuldades para organizar tarefas e atividades;	<ul style="list-style-type: none"> - Guarda materiais fotocopiados em pastas trocadas; - Na véspera da prova resolve fazer uma pesquisa de outra matéria;
Demonstra ojeriza ou reluta envolver-se em tarefas que exijam esforço mental continuado;	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia uma resposta, palavra ou frase deixando incompleta; - Desiste da leitura de um texto ou tarefa só pelo tamanho;
Perde coisas necessárias para tarefas e atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Leva gravuras para uma pesquisa em sala e deixa no transporte escolar; - perde frequentemente o material;
Distrai-se facilmente por estímulos que não tem nada a ver com que está fazendo;	<ul style="list-style-type: none"> - Procura saber qual é o aniversariante da sala ao lado quando escuta o “parabéns”; - Envolve-se nas conversas paralelas dos colegas;
Apresenta esquecimentos em atividades diárias;	<ul style="list-style-type: none"> - Esquece a mochila na escola com todo o seu material; - Não traz as tarefas e trabalhos a serem entregues no dia;
Sintomas de hiperatividade/Impulsividade	- Exemplos de situações. Na escola, o aluno:
Irrequieto com as mãos e com os pés ou se remexe na cadeira;	<ul style="list-style-type: none"> - Pega todos os objetos próximos a si; - batuca na mesa durante a aula; - Escorrega e deita-se na cadeira inúmeras vezes;
Não consegue ficar sentado por muito tempo;	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita inúmeras vezes ir ao banheiro ou beber água; - Tem sempre algo a buscar na mesa do colega;
Corre ou escala em demasia, ou tem uma sensação de inquietude.	<ul style="list-style-type: none"> - Não conseguem parar de pensar ou ficar quieto;
Tem dificuldades para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;	<ul style="list-style-type: none"> - Não fala, grita; - No jogo fala todo o tempo;

Está “a mil por hora”, ou age como se estivesse “a todo vapor”;	- Não anda, corre; - Esbarra frequentemente nos objetos exposto pela sala;
Fala em demasia;	- Contando sobre o fim de semana, agrega outras informações sem conseguir finalizar e deixar os demais falarem;
Dá respostas precipitadas antes das perguntas serem completamente formuladas;	- Ao ser perguntado o que fez no fim de semana responde o que terminou de fazer no recreio; - O professor vai dirigir uma pergunta e antes que conclua ele interrompe dando uma resposta;
Tem dificuldade de esperar sua vez;	- Não obedece filas;
Interrompe, intrmete-se nas conversas ou jogo dos outros.	Interrompe os professores no meio de uma explicação.

Fonte (Extraída: <http://www.tdah.org.br/>)

O quadro acima está dividido por sintomas, sendo o primeiro a desatenção e o segundo a hiperatividade e impulsividade. No que indica os sintomas de desatenção verificamos que a criança apresenta falta de concentração, dificuldades em manter o foco, parece que não escuta quando lhe dirigem à palavra, neste aspecto a criança apresenta dificuldades em terminar e organizar o que é proposto, perde as coisas com facilidade, distrai-se constantemente, esquece frequentemente algo que lhe é corriqueiro. Segundo Ana Beatriz Barbosa e Silva (2009) a criança com esses sintomas, não consegue manter certa estabilidade no desempenho escolar, pois a instabilidade de atenção é frequente no TDAH e interfere de forma negativa no desenvolvimento social da criança.

Quanto aos sintomas de hiperatividade e impulsividade verifica-se, no quadro acima, que a criança mexe constantemente na cadeira, não consegue senta-se tranquilamente por muito tempo, tem dificuldades para ficar em silêncio, fala sem controle, responde antes do solicitado e interfere nas conversas e jogos que não está participando. Neste sentido é notável que a atitude da criança com o transtorno pode atrapalhar o convívio com os colegas. Silva (2009, p. 71) aponta que “a impulsividade dessa criança pode levá-la a falhas indesejáveis para a delicada tarefa de interagir socialmente”. Os sintomas expostos no quadro são comuns a qualquer criança, porém a frequência e a quantidade que eles repetem-se determinam o comportamento TDAH ou não.

É importante ressaltar que o diagnóstico é realizado por especialistas e o quadro é uma mostra que aponta para uma reflexão dos sintomas do TDAH apresentando-se como suporte para a identificação dos sintomas tanto para pais quanto para os professores, onde constam os comportamentos das crianças com o Transtorno do déficit de Atenção com bastante abrangência.

6 Considerações finais

O trabalho em questão tem por propósito contribuir para compreender melhor os sintomas que desencadeiam certos comportamentos na criança com TDAH. Os sintomas de TDAH geralmente é notado tardiamente devido a falta de informação, levando muitos educadores e pais a confundirem o transtorno com falta de limites e indisciplina gerando um desconforto para a criança nessa condição.

Diante do exposto, as crianças que apresentam TDAH possuem sintomas singulares são rotuladas de indisciplinadas, sem interesses, sem falta de limites, com baixa estima e com dificuldades de socialização. Geralmente o TDAH são crianças agitadas, não têm atenção apreendida facilmente. Nesta perspectiva o seu desenvolvimento apresenta-se como inferior as demais crianças. Porém isso não deve ser estabelecido como regra, pois crianças com TDAH também possuem a possibilidade de desenvolverem-se na aprendizagem e na interação social.

O caminho para compreender uma criança com TDAH é a inclusão social, pois só assim teremos um olhar de sensibilidade tornando-nos atentos às necessidades e direitos sociais que as crianças possuem. Sendo assim é fundamental um trabalho conjunto entre aluno, pais, professores e outros profissionais para compreenderem os limites do transtorno e assim possibilitar às crianças com essa condição uma vida socialmente com interações mais satisfatórias.

7 Referências

_____. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. TDAH: *Algumas*

dicas para os pais, 2012. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-os-pais.html>>. Acesso 06/06/2017

_____. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. TDAH: *O que é o*

TDAH. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em 06/06/2017.

REIS, Aline. et al. *TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Uma conversa com educadores*, 2012. Disponível em: < <http://www.tdah.org.br/>>. Acesso em 06/06/2017

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM EM SALAS REGULARES COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (APAEE) SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

Fabiana Alencar Rocha e Silva

(IE/ UFMT) - fabyarsilva@gmail.com

Tatiane Lebre Dias

(IE/ UFMT) - tatiane.dias@ufmt.br

GT 5: Educação e Psicologia

Artigo Completo

Resumo:

Diante do crescente avanço nas políticas relacionadas à Educação Especial, ainda há muito a se refletir a respeito da educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva. Dentre algumas correntes teóricas, a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é uma das que têm procurado explicar as Estratégias de Experiência de Aprendizagem Mediada na prática pedagógica de professores de sala regular com alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo deste trabalho foi discutir estratégias pedagógicas de professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE) sob a perspectiva da teoria da EAM. Foi realizada uma revisão bibliográfica dos trabalhos defendidos nos últimos 10 (dez) anos, por intermédio do acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram encontrados 3 trabalhos (duas dissertações e uma tese), todos de instituições públicas. De modo geral, os estudos enfatizaram as contribuições da EAM na prática pedagógica dos professores na perspectiva de uma educação especial inclusiva. Após análise observou-se que ainda existe exclusão e a necessidade da escola reconhecer as diferenças dos alunos, suas potencialidades e necessidades, garantindo-lhes uma qualidade de ensino educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Experiência de aprendizagem mediada. Atendimento educacional especializado.

1 Introdução

Nos últimos anos observou-se que houve um avanço acerca das políticas relacionadas à Educação Especial, a partir da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei N. 9394/1996) (BRASIL, 1996) que indica como público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Entretanto, nos dias atuais se constata uma reflexão acerca da educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva, onde se “pressupõe que todos os estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de

discriminação injustas de qualquer natureza, participando e aprendendo junto dos demais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGUES MENDES; 2022, p. 5).

Portanto, a perspectiva de uma "educação inclusiva", a partir do ano de 2003, passa a ser pensada com a forte influência de atendimento do público-alvo da educação especial em salas regulares do ensino público com o acompanhamento ou não de atendimento especializado (KASSAR, 2011). Dessa forma, o tema estudado no presente artigo foi acerca das Estratégias de Experiência de Aprendizagem Mediada na prática pedagógica de professores de sala regular com alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A proposta de uma "educação inclusiva" foi efetivada a partir do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008) que tratou do atendimento educacional especializado e modificou as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de modo a “garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado” (KASSAR, 2011, p. 72). No ano de 2009, a Resolução n.º 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo as formas possíveis desse atendimento (BRASIL, 2009). Essa nova perspectiva também foi fortalecida pelo Programa Nacional de Formação de Continuada de Professores na Educação Especial (BRASIL, 2023) e pela Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, os estudos aqui citados nos remetem a perceber que, dentre as principais correntes teóricas existentes, a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é uma das que pode auxiliar na compreensão do processo de formação de professores, que atuam com alunos PAEE, que se traduz no ensejo de reflexão por parte dos educadores acerca do aperfeiçoamento de suas práticas, sobretudo no contexto da propagação e disseminação das ideias inclusivas, bem como para uma conscientização sobre a forte influência que estas exercem na sociedade atual.

Nos últimos anos, com o propósito de analisar o potencial de desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem sido conduzidos estudos no Brasil sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) proposta por Reuven Feuerstein (1921/2014). Com base na abordagem sócio-interacionista, Reuven Feurstein ressalta, entre outros aspectos, as atividades a serem realizadas pelo mediador, qual o papel a ser desempenhado por ele no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como o mesmo

Realização

deverá estimular a criança a internalizar o conhecimento recebido, para que ela possa alcançar o nível de desenvolvimento potencial (FONSECA; CUNHA, 2003).

A partir dessa preocupação Feuerstein (2001) concebeu e desenvolveu o conceito de *Mediate Learning Experience* – MLE ou Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM. Segundo Feuerstein (2001), a EAM desempenha dois distintos papéis na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. O primeiro deles se encontra no fato de que a EAM como uma qualidade de interação é única da espécie humana. O segundo derivado do primeiro diz respeito à qualidade da EAM ser entendida e analisada em certos componentes. Esses componentes quando isolados e aplicados sistematicamente podem se transformar em uma forma de interação educacional e aumentar a modificabilidade do indivíduo. Para tanto Jensen e Feuerstein (1987) desenvolveram 10 critérios de mediação, a saber: intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação de significado, competência, auto-regulação e controle do comportamento, compartilhamento, individualização, planejamento de objetivos, desafio e automodificação. Lidz (1991) a partir dos critérios desenvolvidos por Feuerstein elaborou uma escala denominada Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale (Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada) para avaliação da EAM.

De acordo com Jesus *et al.* (2012, p. 163):

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula.

Diante da problemática apresentada, este trabalho pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma os estudos da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) contribuem com os debates acerca da evolução dos conceitos de estratégias pedagógicas de professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE)?

Para responder a essa pergunta, este ensaio teve como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre a teoria da experiência de aprendizagem mediada na educação inclusiva, mais especificamente buscar na literatura a discussão de estratégias pedagógicas de

professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE) sob a perspectiva da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

2 Método

Para o desenvolvimento do presente estudo foi utilizada uma revisão bibliográfica. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020) baseando na literatura da área consideram que a revisão bibliográfica se caracteriza “... pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”.

O estudo de revisão foi realizado com base no banco de Teses e Dissertações da Capes dos trabalhos defendidos nos últimos 10 (dez) anos, isto é, o período de 2012 a 2022. Para a realização da referida busca utilizadas os seguintes descritores: (1) educação inclusiva; (2) experiência de aprendizagem mediada; (3) atendimento educacional especializado.

Após a busca os trabalhos passaram por leitura dos resumos e considerou como critério de inclusão: a) que os trabalhos tivessem a temática da mediação, b) que os trabalhos envolvessem como participantes o público-alvo da educação especial. A partir da busca foram encontrados 3 trabalhos, sendo duas teses e uma dissertação.

3. Resultados

A relação da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) com as estratégias pedagógicas de professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE) vem sendo estudada e apresentada na literatura acadêmica, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento das dissertações e teses

Ano	Autor	Título	Fonte	Instituição
2019	Ramos, F. S.	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão	Tese	UFSM

Ano	Autor	Título	Fonte	Instituição
2020	Reis, O. A. R.	Atendimento educacional especializado na educação física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista	Dissertação	UnB
2022	Lorenzini, V. P.	Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar	Tese	UFSC

Fonte: Dados do autor (2023).

A pesquisa realizada por Ramos (2019), investiga a efetividade da Intervenção Mediada por Pares - IMP no processo de escolarização de alunos com autismo, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto relacionada ao engajamento na tarefa quanto a aprendizagem de habilidades pré-acadêmicas e formais. Constatou-se, ainda, na análise dos resultados, que faltou a construção e uso de um instrumento específico que pudesse quantificar os dados relacionados à orientação dada aos pares. Percebeu-se, também, que, por ser final de ano, período de maior fadiga escolar em função da grande demanda nesta época, como elaboração de pareceres, fechamento de cadernos de chamada, atividades extraclasse, como apresentações artísticas relacionadas ao final do ano, a manutenção das filmagens tornou-se desgastante tanto para os professores quanto para a direção da escola.

Em relação aos resultados, de acordo com o autor verificou-se a efetividade da Intervenção Mediada por Pares (IMP) no processo de escolarização de alunos com autismo, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto relacionada ao engajamento na tarefa quanto a aprendizagem de habilidades pré-acadêmicas e formais. Porém, faltou a construção e uso de um instrumento específico que pudesse quantificar os dados

relacionados à orientação dada aos pares. Também observou-se que, por ser final de ano, período de maior fadiga escolar em função da grande demanda nesta época, como elaboração de pareceres, fechamento de cadernos de chamada, atividades extraclasse, como apresentações artísticas relacionadas ao final do ano, a manutenção das filmagens tornou-se desgastante tanto para os professores quanto para a direção da escola (RAMOS, 2019).

No estudo realizado por Reis (2020) foi observado que os componentes necessários tanto para mediação quanto para a sua teoria adicional, tiveram um papel muito importante para criação e sustentação de vínculos afetivos entre professor e aluno. O autor ainda defende que a flexibilização educacional é possível, e independe do cenário onde a situação educacional está inserida, onde por meio desta, os professores são capazes de superar qualquer adversidade e problematizações criando ambientes propícios a aprendizagem. Também se destaca que é importante ressaltar que o professor deve se perceber como um agente social capaz de transmitir e ser o mediador do conhecimento, deste modo, buscando sempre se atualizar sobre novas práticas pedagógicas e teorias que o auxiliem para obter êxito neste processo.

Os resultados revelaram que os componentes necessários tanto para mediação quanto para a teoria adicional do pesquisador, tiveram um papel muito importante para criação e sustentação de vínculos afetivos entre professor e aluno. De modo geral, o autor defende que a flexibilização educacional é possível e independe do cenário onde a situação educacional está inserida, onde por meio desta, os professores são capazes de superar qualquer adversidade e problematizações criando ambientes propícios a aprendizagem. Por último, destaca-se que o professor deve se perceber como um agente social capaz de transmitir e ser o mediador do conhecimento, deste modo, buscando sempre se atualizar sobre novas práticas pedagógicas e teorias que o auxiliem para obter êxito neste processo (REIS, 2020).

Lorenzini (2022) em sua pesquisa, identificou as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica, assim como a concepção liberal de educação, que baseia a pedagogia tecnicista. O autor salienta que desde o princípio de sua análise foi possível identificar a coexistência de duas ênfases no trabalho pedagógico da Educação Especial, quais sejam, o foco na peculiaridade da condição humana e na multifuncionalidade do AEE na escola regular, o que o mesmo inferiu como uma contradição para a realização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. O autor também identificou as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica, seja pelo diagnóstico clínico como parâmetro para caracterização do público da educação especial, seja por vincular o trabalho

Realização

pedagógico diretamente à condição humana do estudante, no desenvolvimento de habilidades isoladamente, visando a superação de aspectos considerados limitadores ao processo escolar. Constatou, de forma veemente, nos dados da pesquisa, a defesa da articulação do trabalho pedagógico do AEE e da sala comum, cujos conteúdos estejam em consonância, ou minimamente que o conhecimento escolar constitua subsídios para o AEE.

Em relação aos resultados identificou-se as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica, assim como a concepção liberal de educação, que baseia a pedagogia tecnicista. Também a coexistência de duas ênfases no trabalho pedagógico da Educação Especial, quais sejam, o foco na peculiaridade da condição humana e na multifuncionalidade do AEE na escola regular, o que se inferiu como uma contradição para a realização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. De modo geral, se verificou que as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica, seja pelo diagnóstico clínico como parâmetro para caracterização do público da educação especial, seja por vincular o trabalho pedagógico diretamente à condição humana do estudante, no desenvolvimento de habilidades isoladamente, se fazem presentes visando a superação de aspectos considerados limitadores ao processo escolar. Defendeu-se a articulação do trabalho pedagógico do AEE e da sala comum, cujos conteúdos estejam em consonância, ou minimamente que o conhecimento escolar constitua subsídios para o AEE (LORENZINI, 2022).

4 Considerações finais

Este trabalho realizou uma revisão bibliográfica com o objetivo de compreender o contexto de aplicação da teoria da experiência de aprendizagem mediada na educação inclusiva, mais especificamente buscar na literatura a discussão de estratégias pedagógicas de professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE) sob a perspectiva da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). A partir dos resultados encontrados, foi possível compreender e perceber a presença da teoria EAM na prática pedagógica na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, porém, verificou-se forte ênfase na explicação pautada em uma escola que exclui não é uma escola, pois sua existência só se baseia quando ela se mostra aberta a todas as pessoas. Portanto, a escola inclusiva parte do pressuposto que todas as pessoas podem aprender e fazer parte da vida escolar e social. E o seu papel é reconhecer e respeitar as diferenças dos alunos, respondendo a cada um de acordo com

suas potencialidades e necessidades, garantindo-lhes uma qualidade de ensino educacional.

Na introdução deste ensaio teórico, destacamos que, nos últimos anos, houve um avanço acerca das políticas relacionadas à Educação Especial. Entretanto, nos dias atuais se observa uma reflexão acerca da educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva. Portanto, dentre as correntes teóricas que procuram explicar as Estratégias de Experiência de Aprendizagem Mediada na prática pedagógica de professores de sala regular com alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, optamos pela teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), por compreender que os pressupostos filosóficos e teóricos podem mostrar caminhos para uma prática pedagógica inclusiva.

Ao se analisar os estudos acerca da educação especial e inclusiva, observou-se constatou-se que uma escola que exclui não é uma escola, pois sua existência só se baseia quando ela se mostrar aberta a todas as pessoas, sendo um direito dessas pessoas aprenderem e fazerem parte da vida escolar e social no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o papel de toda escola é reconhecer e respeitar as diferenças dos alunos, bem como, ter condições de responder a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, garantindo-lhes uma qualidade de ensino educacional.

Finalizando, espera-se que este ensaio possa contribuir com o futuro dos estudos educacionais acerca das estratégias pedagógicas de professores que atuam em salas regulares com alunos público-alvo da educação especial (APAEE).

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Continuada de Professores na Educação Especial**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução N° 4 de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020

FEUERSTEIN, R. Foreword. *In: Mediated Learning Experience in teaching and cousenling*. *In: FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. R.; KOZULIN, A. (Eds.)*. Jerusalém: ICELP, 2001, p. p. 1-6.

FONSECA, V.; CUNHA, A. C. B. **Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar – Prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem**. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

JENSEN, M. R.; FEUERSTEIN, R. The learning potential assessment device: from philosophy to practice. **Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potencial**. LIDS, C. S. (Org.). New York: Guilford Press, 1987, p. 379-402.

JESUS, D. M.; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.)*. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 21 jul. 2023.

LIDZ, C. S. **Practitioner’s Guide to Dynamic Assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

LORENZINI, V. P. **Trabalho Pedagógico da Educação Especial: Expressões de Conformismos e Resistências no Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241103>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RAMOS, F. S. **Transtorno do Espectro Autista e Intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651167. Acesso em: 21 jul. 2023.

REIS, O. A. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Física: Experiências de Mediação para Aprendizagens sociais de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9788935. Acesso em: 21 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Educação inclusiva: Recomendações de políticas de educação para governos estaduais e federal.** 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

MEDICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS: O ALUNO PATOLOGIZADO PELA LÓGICA DA BIOPOLÍTICA E DO BIOPODER

Carlos Henrique Macena Barbosa
(FACULDADE INVEST) – carloshmb1973@gmail.com

GT 5: Educação e Psicologia

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo, de cunho teórico, visou discutir um fenômeno, cada vez mais presente, na dinâmica social contemporânea, que é a chamada medicalização do comportamento das crianças, especificamente, a gama de comportamentos classificados e entendidos como desviantes ou “anormais”. Privilegiou-se o estudo da expressão da medicalização no contexto educacional, através dos conceitos de “biopolítica” e de “biopoder” de Michel Foucault, sobretudo, quando é ferramenta utilizada por educadores para atribuir valor e significado aos chamados “problemas de aprendizagem” e “problemas de conduta”. Porém, o ponto culminante deste processo é a reafirmação da lógica do adultocentrismo, no espaço escolar, impactando, importantemente, a relação professor-aluno. Nesta realidade, salta aos olhos a condição de assujeitamento e de desprestígio de poder pertencente aos alunos, os quais são definidos como “anormais” ou “doentes”, quando não aprendem ou não se comportam “como deveriam”. A importância desta discussão está em colocar em pauta um debate sobre as condições de subjetivação, proporcionadas para as crianças, na sociedade contemporânea. Por conseguinte, este público acaba não tendo espaço para se manifestar e contribuir para a construção da cultura, efetivamente, sendo definido pelo viés da incapacidade e da imaturidade, devendo, assim, “obedecer” aos adultos, os detentores de toda a tradição social.

Palavras-chave: Medicalização da educação; Relação professor-aluno; Adultocentrismo; Biopoder; Normalidade e anormalidade.

1 Introdução

Algumas explicações para o fraco desempenho escolar e para o comportamento indisciplinado dos alunos emergem e sobressaltam-se, no discurso dos professores. As etiologias destes “problemas”, quase sempre, são atribuídas a fatores extra-escolares. Uns dos alvos principais destas atribuições de causalidade são a “família desestruturada” e a origem socioeconômica dos alunos.

Contudo, há uma causalidade que, dentre todas as outras possíveis, aponta para uma realidade em crescente disseminação, no contexto educacional, qual seja o fato dos alunos não aprendem e/ou não obedeceram às normas da escola devido a alguma disfunção ou a algum distúrbio de cunho neurológico. Ou seja, o desempenho escolar, aquém do esperado, e o comportamento dos alunos, estes entendidos como “desajustados” e “desordeiros”, são definidos como fruto de alguma patologia.

Este fenômeno, amplamente estudado na atualidade, constitui-se na chamada “medicalização da educação”, situada no âmago da “medicalização da vida e do comportamento”, associada à chamada “judicialização de questões escolares”. Ambas

Realização

acabam fazendo parte de uma dinâmica biopolítica de controle, supervisão e normatização, voltada para os alunos.

A medicalização da educação acaba descolando o aluno da realidade social e histórica mais ampla, sendo definidas, em termos médicos, as explicações sobre seu não aprender e comportamento desregrado. Já o processo de judicialização, na escola, consiste na entrada, neste âmbito, dos artifícios legais para a resolução de questões da vida escolar, os quais são acionados para a implementação de cobranças e de punições àqueles que descumprem as normas escolares, como pais e alunos. Um exemplo deste último aspecto é a requisição da presença constante dos Conselhos Tutelares, na escola, para a resolução de questões envolvendo os alunos e suas famílias.

A lógica da medicalização, na escola, vem gerando uma quantidade importante de encaminhamentos de alunos para serviços de saúde, a fim de que sejam submetidas as crianças - que não aprendem e/ou com problemas de comportamento - a exames neurológicos e/ou a atendimentos psicológicos. Surge desta dinâmica a prescrição “necessária” de medicamentos para a resolução dos “problemas de aprendizagem”, sobretudo, de Ritalina® e Concerta®, drogas que têm o metilfenidato como princípio ativo. Vários estudos vêm demonstrando as graves repercussões, na saúde das crianças com dificuldades de aprendizagem, a partir do uso indiscriminado do metilfenidato, medicamento que tem eficácia controversa, nos casos do chamado TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), inclusive, podendo resultar, na vida adulta, em dependência química de drogas como a cocaína.

Assim, o intento de investigação, que balizou este artigo, foi o de constatar a tentativa atual de reafirmação da proposta moderna de educação, por meio da medicalização do não aprender e do comportamento indisciplinado dos alunos. A hipótese de trabalho da pesquisa voltou-se para o fato de que, os rótulos patologizantes do desempenho e da conduta dos alunos aquém do esperado fariam parte de uma estratégia para dar sentido a um “novo aluno” contemporâneo, que estaria abalando os sedimentados e tradicionais pilares da educação moderna.

Este novo aluno, que questiona e desafia a autoridade docente, deveria ser reenquadrado e normatizado, como ocorria outrora, mas, agora, nos moldes biomédicos de anormalidade. Isto se deveria ao fato de que, a autoridade dos professores, tradicionalmente, legitimada, não estaria sendo mais considerada no cenário educacional contemporâneo pelos alunos.

2 Métodos

O intuito deste artigo foi o de apresentar as conclusões de um estudo de cunho, precisamente, teórico, acerca da manifestação do processo de medicalização no âmbito escolar. Esta conjuntura deslanchada, sobretudo, pelos docentes, acaba por subsumir os alunos “indisciplinados” e com as aludidas “dificuldades de aprendizagem” à lógica do assujeitamento simbólico.

A construção desta pesquisa segue as indicações designadas por Marconi e Lakatos (2007), as quais são pautadas pela busca por argumentos teóricos, que permitam um desenrolar de fundamentações que possam corroborar hipóteses explicativas de dinâmicas fenomênicas. Destarte, este trabalho científico objetivou alcançar dados suficientes, a fim de sedimentar uma posição, teoricamente, validada sobre o suposto estatuto de subalternidade, portado por alunos (crianças) em relação aos professores (adultos). O aludido lugar simbólico ocupado pelos alunos é constituído por meio de rotulações patologizantes e biologizantes, categorias estas classificatórias e explicativas de seu suposto “fracasso escolar”.

3 Resultados e Discussão

De acordo com Moysés e Collares (2013), a história do mundo ocidental é pautada pela perseguição àqueles que possuem comportamentos destoantes dos padrões normativos vigentes. Os diferentes denunciam a não naturalidade e a não imutabilidade das normas, por isto, representando perigo. O comportamento humano, não sendo biologicamente determinado, é, em essência, estruturado pelas condições culturais. A crença da naturalidade do comportamento leva à mentalidade aliena e conformada, diante da ordem social estabelecida.

Cabe a discussão sobre quem, ao longo dos tempos, deteve o poder de legislar, julgar e falar em nome da ordem. Outrora, até o século XI, o saber religioso portava estas prerrogativas, condenado e punindo os perturbadores da ordem. A partir dos Tempos Modernos, a ciência passa a ocupar o espaço discursivo de poder, que redefine ações e posturas, em nome da identificação e avaliação de casos, que deveriam ser tratados e isolados.

Neste cenário, surge a Medicina como área científica, que define os critérios de normalidade e anormalidade, de saúde e doença, muitas vezes, em consonância com

Realização

normas sociais estabelecidas. Passa, assim, a normatizar a vida, em moldes de controle social, propondo padrões estatísticos para a definição do comportamento aceitável. É a assunção de uma vigilância mais sofisticada para gerir o comportamento das pessoas, a partir de critérios científicos e tecnológicos, sobretudo, postos em prática pela Neurologia e Psiquiatria.

O principal parâmetro, utilizado como critério para a definição da normalidade e anormalidade do comportamento humano, é o cérebro disfuncional. O que não funciona bem é patologizado, automaticamente. As disfunções são encaradas como problemas, doenças e distúrbios, de caráter individual. Surgem instrumentos objetivos e padronizados de avaliação do que estaria errado, fora do padrão de funcionamento. Os profissionais, em nome da objetividade e neutralidade da ciência, tornam-se vigilantes da ordem. Diagnósticos são, na verdade, rótulos avaliativos, não raros, preconceituosos.

É recorrente, no mundo ocidental, o tratamento de questões sociais e políticas como fossem questões médicas, de cunho individual e biológico. Ficam, desta forma, equiparados os mundos natural e social. Para Moysés e Collares (2007, apud Moysés e Collares, 2013) a medicalização, que naturaliza a vida, tenta desmontar aspectos da vida humana construídos, historicamente. Assim, Moysés (2001, apud Meira, 2012, p.136) define medicalização como:

(...) o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo. A Medicina, desde quando se constituiu como ciência moderna entre os séculos XVIII e XIX, atribuiu-se o papel de definir o que seria o “homem modelo”, reduzindo as pessoas a meros corpos. A biologização está balizada pela concepção determinista do Positivismo, entendendo o comportamento humano, estritamente, guiado por estruturas biológicas estáticas, que não interagem com o ambiente. No ideário da medicalização, questões sociais possuem origem e tratamento, somente, no campo médico.

Illich (1982, apud Moysés e Collares, 2013) destacou-se na difusão da dinâmica da medicalização, fazendo indicações sobre a disseminação do poder médico, que transformou os desafios e sofrimentos existenciais do cotidiano em doenças. Esta empreitada representou uma tentativa de ampliar a autoridade biomédica sobre as pessoas. Na mesma linha de discussão, Foucault (1977, 1980, apud Moysés e Collares, 2013) aponta a promessa da Medicina de curar e prevenir todas as doenças, a ponto de tornar sua existência desnecessária, no futuro, pois eliminaria todas as moléstias do

convívio humano. Este discurso/projeto da Medicina, mesmo tendo sua impossibilidade atestada, se mantém, vigorosamente, na atualidade.

Duas dimensões da atual Medicina são assinaladas por Entralgo (1982, apud Moysés e Collares, 2013). Ao longo do século XX até o momento contemporâneo, a medicalização da sociedade se fez presente pela implementação de teorizações, que definiram o estado de saúde e doença. Isto possibilitou a instrumentação do controle da vida social, por meio de intervenções sobre a vida e a morte, poder este emanado do conhecimento científico.

Por outro lado, a Medicina vem recebendo críticas e resistências com relação às suas promessas de eliminação das doenças e à sua imposição normativa. Entretanto, a preocupante relação atual entre a medicalização da vida de crianças e adolescentes e a medicalização da educação configura-se como uma temática *sine qua non* para as discussões, ora propostas neste artigo. Neste contexto, destacam-se, importantemente, segundo Moysés e Collares (2013), a invenção das doenças do não aprender e a medicalização do comportamento. Subjacentes à lógica da medicalização da educação estão preconceitos arraigados na sociedade brasileira, como aqueles relacionados à inferioridade de negros e mestiços e à inferioridade intelectual da classe trabalhadora, preconceitos estes travestidos de conhecimento científico. As pretensas “doenças neurológicas” vieram a ocupar o centro do discurso medicalizante sobre a educação, a partir da década de 1980, sendo comuns as referências à Dislexia, ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao Transtorno de Oposição Desafiante (TOD).

Este fenômeno comum, também, foi identificado por Beltrame e Boarini (2013), em pesquisa sobre a demanda por atendimento em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), no Estado do Paraná. As autoras mostraram que, 60% dos casos encaminhados para esta Instituição, estavam referidos a queixas escolares. As escolas, origem da maioria dos encaminhamentos, assim o fizeram, atestando “problemas de aprendizagem e de comportamento”, em seus alunos.

Uma das grandes diretrizes da medicalização da vida é a transformação de sensações físicas e psicológicas comuns em sintomas patológicos. Isto tem gerado uma “epidemia de diagnósticos”, mediante o surgimento de novas tecnologias e de alterações constantes nos valores de referência para o estabelecimento de diagnósticos. Desta forma, pessoas assintomáticas passam a ser pacientes em potencial. Os autores salientam, ainda, que, se há uma “epidemia de diagnósticos” há, por conseguinte, uma “epidemia de

Realização

tratamentos”, altamente, prejudiciais, se desnecessária sua aplicação. Este processo, dentro da dinâmica capitalista, tem se mostrado, extremamente, vantajoso para a indústria farmacêutica, que tem contribuído para o alargamento do controle psicofarmacológico do comportamento humano (Welch, Schwartz e Woloshin, 2008, apud Meira, 2012).

Moysés e Collares (2013) assinalam o enorme crescimento da medicalização da aprendizagem e do comportamento/agir de crianças e adolescentes, nos últimos anos. A quantidade de diagnósticos, em muito questionável, de vários transtornos, sobretudo, do TDAH, vem aumentando, substancialmente, nos Estados Unidos, nas últimas décadas. O Brasil, hoje, é um dos países em que este processo se apresenta com mais severidade, apresentando índices crescentes de consumo, a partir da última década, de Ritalina® e Concerta®, nomenclaturas comerciais da substância psicoativa metilfenidato. Apesar de imprecisões estatísticas, muitos dados permitem afirmar que, no Brasil, “(...) as vendas de metilfenidato crescem em ritmo assombroso: 71.000 caixas em 2000, 739.000 em 2004; 1.147.000 em 2008; em 2010, as vendas ultrapassaram 2 milhões de caixas” (Moysés e Collares, 2013, p.16).

Também, sobre o uso e repercussões da indicação médica da Ritalina, Decotelli, Bohre e Bicalho (2013) mostram que, depois dos Estados Unidos, o Brasil é o país onde este fármaco mais é usado. Nos últimos quatro anos, a prescrição de Ritalina para crianças aumentou em 940% para casos diagnosticados de distúrbios de aprendizagem e de convivência social.

Tanto o metilfenidato quanto a cocaína são psicoestimulantes com os mesmos mecanismos de ação no cérebro, possuindo estrutura química semelhante, aumentando o nível de dopamina, neurotransmissor responsável pelas sensações de prazer. Porém, a contínua produção artificial desta substância, mediada pelo uso do metilfenidato, dessensibiliza o cérebro quanto às situações comuns da vida, que provocam prazer. Assim, pode levar à busca ininterrupta pelo prazer artificial no consumo de drogas. Desta forma, esta medicação que, geralmente, é suspensa aos 18 anos, pode causar alterações importantes no desenvolvimento cerebral e levar ao vício em cocaína, na vida adulta. Outrossim, o uso desta substância provoca várias disfunções no Sistema Nervoso Central, no Sistema Circulatório e no Sistema Endócrino-metabólico (Moysés e Collares, 2013).

Sobre a Ritalina, Meira (2012) esmiúça algumas de suas características. São curiosas algumas informações, presentes na extensa bula deste fármaco, destacadas pela Autora, como: “seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente

elucidado”; “a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida”; e “pode causar dependência física ou psíquica”.

Assim, a despeito da complexidade de diagnóstico, da falta de conhecimento aprofundado sobre os efeitos deste medicamento sobre o Sistema Nervoso Central e dos riscos de dependência indicados por seu fabricante, o consumo do metilfenidato para tratamento do TDAH aumenta, vigorosamente.

Moysés e Collares (2013) salientam que, vultuosas pesquisas de metanálise, de caráter longitudinal, colocam em dúvida a efetividade do uso do metilfenidato no tratamento do TDAH, entre crianças. Não houve evidências de efeitos promissores, que concorressem para a melhora no desempenho escolar deste público. O singular efeito comprovado foi a “melhora” no comportamento de meninos escolares, ou seja, pode-se afirmar que a medicalização está a serviço do enquadramento normativo e da subjogação social de crianças e adolescentes. Não há consolidadas conclusões científicas sobre a etiologia neurológica do TDAH e mesmo sobre e o TDAH se constitui em uma entidade diagnóstica.

Todavia, o aumento do consumo de metilfenidato para o tratamento de tais transtornos neurológicos, sobretudo, do TDAH e daqueles relacionados ao comportamento de crianças e adolescentes, faz parte de uma política estratégica, implementada pela indústria farmacêutica.

Interessa cooptar um número, cada vez mais significativo, de pessoas diagnosticadas com estas disfunções. Isto significa a ampliação da teia da medicalização da vida. Este processo tem ocorrido, em grande monta, em direção a crianças e adolescentes com “problemas de aprendizagem” e com “problemas de comportamento”, na escola (Moysés e Collares, 013), pois:

O conceito de medicalização pode ser entendido como um processo que produz realidade e conforma modos de existir. É um processo que fabrica subjetividades medicalizadas, produz modos de existência e gerência de vida, de saúde” (Decotelli, Bohre e Bicalho, 2013, p. 451).

Segundo Decotelli, Bohre e Bicalho (2013), está em vigor a lógica do silenciamento de crianças “hiperativas”, sendo uma tentativa de normatizar comportamentos desviantes. Há a implantação crescente de um regime disciplinar em instituições formais, uma estratégia, que extrapola o ato da indicação medicamentosa, incidindo-se sobre outras áreas existir. Destarte, fica instituído um padrão de criança normal e sadia, que explora,

“adequadamente”, suas potencialidades cognitivas. O poder regulador da medicalização marca, não somente, um pilar normativo a ser seguido, mas, também, uma produção de modos de existência.

Ainda sobre o TDAH, Meira (2012) coloca que, já no final do século XIX, crianças agressivas e que não se controlavam eram observadas. Somente na década de 1970, o interesse dos pesquisadores volta-se para o TDAH, tornando-se, na década de 1990, um dos principais motivos de encaminhamentos para atendimentos médicos e psicológicos. A Autora detecta uma característica comum entre a descrição do TDAH, encontrada no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV Edição (DSM-IV) e o conteúdo do questionário SNAP-IV, disponibilizado no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA).

A propósito de elucidação, o questionário SNAP-IV serve para que profissionais, especificamente, professores, possam utilizá-lo para pré-diagnosticar sintomas do TDAH, no contexto escolar. Ambas as indicações sobre a sintomatologia e a descrição do TDAH não realizam uma abordagem crítica das múltiplas determinações, que poderiam determiná-lo. Ou seja, o contexto sócio-histórico das condições educativas é ignorado.

Um conceito útil para a discussão da trama social da medicalização da educação é o de “biopoder”, extensamente, trabalhado por Foucault (1979, 1999, apud Decotelli, Bohre e Bicalho, 2013). Consiste em uma nova forma de poder sobre a vida. Outrora, no período clássico, o poder era conseguido, sobretudo, por meio do controle e da vigilância. Não obstante, no novo regime, há a produção de forças, porém, estas são ordenadas e geridas.

Assim, regula-se a vida e recorre-se menos à morte. O biopoder tem duas vertentes expressivas: a disciplina e a biopolítica. A disciplina designa a dinâmica de instituições como escolas, fábricas e hospitais, onde o corpo é regulado. Já a biopolítica privilegia o enfoque sobre processos biológicos em populações. Foucault estudou o nascimento de uma Medicina Social vinculada ao surgimento do Estado Moderno, sendo representante do regime disciplinar deste último. Passou a executar o controle e a vigilância das populações, sendo a saúde uma questão estatal.

Para Foucault (1999, apud Heckert e Rocha, 2012), as tecnologias de poder disciplinar e biopolítica são distintas, mas, funcionam em articulação. A disciplinar está mais interessada no controle da produtividade do corpo, com efeito individualizante. A biopolítica visa a gestão de riscos e o domínio das eventualidades.

As biopolíticas/estratégias médicas de vigilância dos corpos foram se alterando, ao longo dos tempos, anotáveis na polícia médica alemã, no sanitarismo francês e na Medicina dos pobres inglesa. Desta forma, a tecnologia médica chega aos dias atuais, em que não há mais uma sociedade da disciplina, mas, uma sociedade do controle (Deleuze, 1992, apud Decotelli, Bohre e Bicalho, 2013). Nesta última, ao contrário daquela outra, o poder abarca a vida social, os corpos e as consciências de forma mais integral, possibilitando, mais profundamente, a organização do trabalho e das atividades dos indivíduos. Investe no lado imaterial da vida, para além do corpo, trabalhando a cooperação intelectual das populações e, assim, alargando o poder de gestão e organização sociais.

Cunha e cols. (2000) salientam que, costumeiramente, psicólogos incorrem em equívoco técnico, quando recebem “encaminhamentos vagos para ‘avaliação psicológica’”. Um erro comum entre psicólogos relaciona-se ao fato de realizarem psicodiagnósticos sem estarem cientes das necessidades das fontes de solicitação de avaliação psicológica. Assim, aceitam tais encaminhamentos, sem questionamento do que se espera, exatamente, do trabalho avaliativo. Deveria haver, em outra mão, uma adequação de dados conseguidos na avaliação às necessidades da fonte de encaminhamento para avaliação psicológica, até porque, segundo os Autores, há “motivos alegados ou reais do encaminhamento ou da consulta”, em relação ao psicólogo.

Patto (1985, 1997, apud Beltrame e Boarini, 2013) coloca que, na década de 1980, a Psicologia passou a identificar anormalidades no desempenho escolar, por meio de testes psicológicos, de casos encaminhados por profissionais de educação. Os anseios dos professores, na atualidade, continuam sendo corroborados por psicólogos, que participam de encaminhamentos para tratamento especializado. Muitos destes profissionais entendem que, a medicação dos problemas de aprendizagem pode resultar em alunos mais calmos e concentrados.

Um ponto nevrálgico para esta discussão é aquele colocado por Beltrame e Boarini (2013), com relação à falta de compreensão do significado da infância contemporânea. Pais e professores, costumeiramente, contestam comportamentos indesejados, no contexto escolar, como agressões, desinteresse e dificuldade de aprendizagem. Quando as crianças se manifestam ou “aparecem”, fora dos padrões idealizados para elas, provocam um tremendo desconforto, pois, os adultos não estão preparados para lidarem com condutas não previstas.

Deste modo, surgem ações de controle e silenciamento, nas escolas e na sociedade em geral, que se utilizam da medicalização para atender seus intentos. Está, assim, em voga a política do controle social da infância, encenada nos encaminhamentos para atendimentos de saúde, feitos pela escola, que, em muitas oportunidades, são aceitos e reforçados por muitas famílias.

Sobre o estar na escola para crianças e adolescentes, Castro (2010; 2013) traz subsídios para pensar as potencialidades e os dilemas contemporâneos desta inserção institucional. A demanda social por educação é uma exigência para as crianças, que devem corresponder a ela, por seu estatuto social. Para aderirem a este projeto social, há um trabalho de ressignificação, para que as crianças atribuam um sentido pessoal ao ir à escola. Quando isto não se realiza, a experiência escolar se torna insuportável e frustrante, sobretudo para as crianças, mas, também, afetando as famílias e inviabilizando o trabalho docente.

O grande problema segundo Castro (2010; 2013) é que, na atualidade, a escola perdeu o papel de outrora de instituição dotada da primazia da transmissão de saberes. Há uma dificuldade enorme para a escola contemporânea dar sentido ao aprender e ao ensinar para seus alunos. As crianças dão sentido à realidade por outros meios, como o são a televisão e a Internet, para além do aprender na escola. Então, a missão tradicional dos professores de ensinar os mais jovens se esvaiu.

Assim, os alunos não se identificam, nem respeitam a figura do professor, como antes. O simples acionamento da antiga autoridade legitimada dos adultos, não gera, nos alunos, a disposição de respeitar e receber, passivamente, o lhes é ensinado. Os currículos escolares estão, assim, cada vez mais, distantes de atender à curiosidade dos alunos do século XXI.

4 Conclusão

O imaginário da medicalização parece estar, fundamentalmente, inserido na relação professor-aluno, no cotidiano das escolas brasileiras. Os alunos, quando não aprendem e/ou se comportam de forma “disciplinada”, são entendidos pelos docentes através de classificações patologizantes, sendo as preferidas as de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e de “problemas neurológicos”.

Como isso, este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa teórica sobre a dinâmica da medicalização do não aprender e da conduta dos alunos, no contexto escolar

atual, com enfoque sobre a correlação deste processo com o, ainda presente, adultocentrismo, que pauta a relação entre professores/adultos e alunos/crianças.

Concluindo, fica estabelecida a posição de que há um processo, em franca intensificação no Brasil, de patologização e de culpabilização das crianças com “problemas de aprendizagem”. Este fato foi algo trabalhado, na pesquisa, como um “sintoma” da permanência das crianças no lugar de assujeitamento e desprestígio simbólico, em relação aos adultos, na sociedade contemporânea.

Referências

BELTRAME, Marina Maria e BOARINI, Maria Lúcia. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2013, vol.33, n.2, pp. 336-349. ISSN 1414-9893.

CASTRO, Lucia Rabello de (coord.). *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. 1a. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

CUNHA, Jurema Alcides e cols.. *Psicodiagnóstico – V. 5a. Ed.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira e BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2013, vol.33, n.2, pp. 446-459. ISSN 1414-9893.

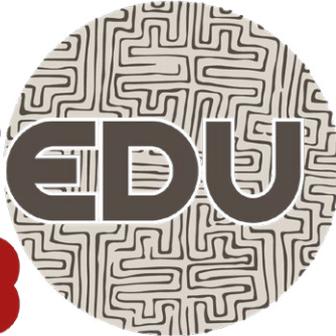
HECKERT, Ana Lucia Coelho e ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicol. Soc.* [online]. 2012, vol.24, n.spe, pp. 85-93. ISSN 1807-0310.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6a. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2012, vol.16, n.1, pp. 136-142. ISSN 1413-8557.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicol. USP* [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 63-89. ISSN 0103-6564.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. *Desidades* [online]. 2013, vol.1, n.1, pp. 11-21. ISSN 2318-9282.



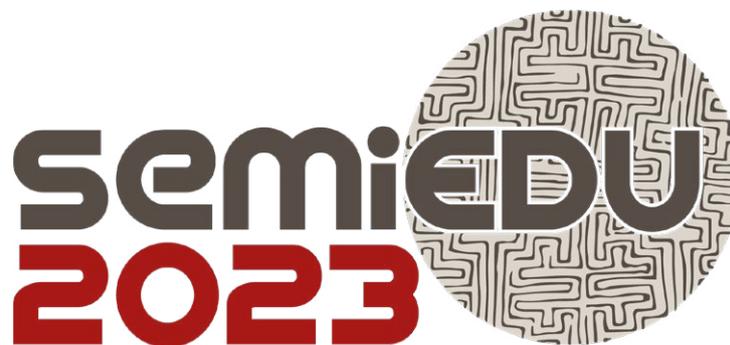
semiEDU
2023

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





PROJETO DE EXTENSÃO EM PSICOLOGIA - A VIVÊNCIA ACADÊMICA

Gigliane Cristina Santarem Gomes

(Faculdade Invest de Ciência e Tecnologia/MT) - Gi_santarem@hotmail.com

Hillary Lohainy Correia de Almeida

(Faculdade Invest de Ciência e Tecnologia/MT) - hillarylohainy0@gmail.com

Ilmara Perreira de Vasconcelos

(Faculdade Invest de Ciência e Tecnologia/MT) - Ilmara.pv@hotmail.com

GT 5: Educação e Psicologia

Relato de Experiência

Resumo:

A atuação do(a) psicólogo(a) muitas vezes mal compreendida, devido ao modelo clínico que domina a psicologia por muito tempo cria expectativas que nem sempre exigem a realidade prática da profissão. Diante disso a importância de atividades práticas ainda na graduação é enfatizada, pois, embora a teoria seja fundamental, a compreensão das demandas reais e da interseção com o contexto social só pode ser alcançada por meio da experiência de campo. Realizar observações não é simples, pois as comunidades frequentemente enfrentam dificuldades, preconceitos e violências que afetam sua cultura e estilo de vida. No entanto, essa experiência oferece uma visão ampla dos sujeitos e ressalta a singularidade de cada indivíduo em sua subjetividade. O presente trabalho se refere a um relato de experiência a partir da participação no projeto de extensão "Encontros e Saberes: família, educação e saúde mental", embasado pela metodologia qualitativa de pesquisa. Destacamos a importância de entender a diversidade de contextos em que os psicólogos atuam e como o incentivo à prática de campo é essencial para a formação ética e sensível dos futuros profissionais da psicologia.

Palavras-chave: Projeto de extensão; Psicologia; Vivência acadêmica.

1 Introdução

A extensão universitária, também conhecida como extensão acadêmica, é uma atividade que pode proporcionar conhecimento e corroborar para integração entre as instituições de ensino superior e a comunidade local. Seu objetivo é fornecer serviços que beneficiem a qualidade de vida da população externa, promovendo uma interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade. Esta interação é regida pelo princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No Brasil, o desenvolvimento da extensão universitária ocorreu paralelamente ao estabelecimento do ensino superior, inicialmente oferecendo cursos livres à sociedade e

evoluindo para incluir prestação de serviços, assessoria e ação comunitária. Durante o período de redemocratização, houve uma reflexão sobre o papel do assistencialismo e a concepção da universidade pública.

A extensão universitária é um processo educativo, cultural, científico e político interdisciplinar que estimula o pensamento crítico e o enriquecimento do desenvolvimento dos estudantes. Essas experiências extramuros são oportunidades ricas para aplicar o conhecimento adquirido na prática, transformando-o em ferramentas para compreender e atuar na realidade.

Além disso, a extensão contribui para a relevância social e política do ensino e da pesquisa, tornando o conhecimento acadêmico acessível ao público e estabelecendo parcerias com a sociedade para a construção de projetos que promovam a dignidade da vida. No entanto, é importante destacar que nem todos os estudantes têm igualdade de acesso a essas experiências extracurriculares, devido a fatores sociais e econômicos.

Ao desenvolver uma atividade e extensão faz-se necessário considerar o contexto socioeconômico em que estamos inseridos. No caso deste trabalho cabe destacar que Mato Grosso é conhecido nacional e internacionalmente por sua produção significativa no setor do agronegócio, beneficiada pelo clima e qualidade dos solos propícios para essa atividade. O estado é um dos maiores produtores de riquezas naturais e minerais do Brasil, embora haja setores altamente produtivos que geram riqueza substancial, a distribuição dessa riqueza não é uniforme, resultando em condições de vida precárias para muitos pequenos agricultores e trabalhadores rurais.

Ressaltamos também que os estudantes de psicologia frequentemente se deparam com dúvidas sobre o papel do psicólogo e onde podem atuar, pois as possibilidades de atuação vão além dos estereótipos sociais. A profissão de psicólogo no Brasil é relativamente recente em seu reconhecimento, e ao longo dos anos, a visão social da prática psicológica tem evoluído, permitindo uma maior inserção e participação nas comunidades.

Diante de todas as questões abordadas, o presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a importância da vivência acadêmica em projetos de extensão para a formação de psicólogos (as), além de discutir possíveis dificuldades neste percurso e problematizar a necessidade de incentivo e investimento principalmente por parte de instituições privadas.

1. Extensão universitária – uma breve introdução.

A extensão universitária, também conhecida como extensão acadêmica, é uma iniciativa que visa estreitar os laços entre a instituição de ensino superior e a comunidade local, com o objetivo de fornecer serviços que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população externa. Dessa forma, é possível integrar a teoria e a prática em benefício mútuo, promovendo a aprendizagem e o ensino por meio de atividades interdisciplinares, segundo o artigo 207 da Constituição Federal (1988), as universidades devem obedecer "ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

O desenvolvimento das atividades de extensão universitária no Brasil ocorreu praticamente simultaneamente com o estabelecimento do Ensino Superior. Inicialmente, essa prática era conhecida por oferecer cursos livres à sociedade e, posteriormente, evoluiu para incluir a prestação de serviços, assessoria, ação comunitária e assistencialismo. Em seguida, durante o período de redemocratização marcado por movimentos populares e a abertura do regime militar, houve uma reflexão sobre o papel do assistencialismo nas atividades de extensão, bem como sobre a concepção da universidade pública e suas práticas de ensino, pesquisa e extensão (Forproex, 2012).

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p.15).

Segundo Dewey (1959), o aluno deve passar por experiências num processo contínuo, problematizar a realidade, com foco no estímulo do pensar e desse modo vai dando significado a existência de relações enquanto indivíduo inserido em um contexto histórico, social e econômico e também enquanto profissional em formação.

Uma questão sempre pertinente de ser abordado é o quanto essas vivências extramuros podem ser ricas em diferentes aspectos, "o mais importante em um campo científico não é o acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas a utilização dos mesmos como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade" (Bleger, 1979/1993, p. 58). Ao observarmos as complexidades mencionadas por Bleger, é importante ressaltar que a prática deve incluir uma fase que permita a análise objetiva da experiência e a reflexão sobre ela. A capacidade de alternar entre esses dois estágios contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que enriquece o processo de formação

De acordo com Sampaio (2004):

A extensão ocupa lugar privilegiado na academia, porque procura responder, com sua especificidade, à pergunta sobre o sentido tanto da produção quanto da socialização do conhecimento realizadas no âmbito da universidade,

ajudando, assim, a efetivar a relevância social e política do ensino e da pesquisa. (...). A extensão é, desse modo, capaz de transformar o saber acadêmico em um bem público a que todos podem ter acesso e de estabelecer parcerias com a sociedade para a construção de um projeto social que traga dignidade de vida a todas as pessoas. É, igualmente, capaz de transformar conhecimento em sabedoria e de ser uma espécie de tempero ético que dá sabor de vida ao ensino e à pesquisa (p. 18)

No contexto atual podemos pensar a extensão como esse lugar de privilégio que o autor traz aos considerarmos que muitos alunos principalmente de instituições privadas não terão condições de se dedicarem às atividades extracurriculares propostas durante o período de graduação. Essa discussão precisa ser problematizada a partir de dois marcadores - social e econômico, pois, as experiências proporcionadas por um projeto de extensão acadêmica infelizmente não serão possíveis de serem vivenciadas por todos os interessados.

Aos que podem vivenciar essa experiência, as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão são enriquecedoras em diferentes contextos - mas, principalmente pelo fortalecimento dos laços entre a comunidade e a instituição de ensino, que contribuirá para uma formação ética e comprometida com as realidades da qual esses alunos pertencem.

1.2. Sobre as especificidades de Mato-Grosso

Como abordamos no tópico anterior participar de um projeto de extensão pode ser bastante enriquecedor para a comunidade e também para os alunos participantes e um dos principais temas que gostaríamos de abordar é a importância de se conhecer o contexto no qual estamos formado, conhecer quais são as especificidades do nosso espaço geográfico, de nossa cultura, costumes, clima entre outras questões que podem ser de extrema relevância para pensar possibilidades de atuação e intervenção junto ao público atendido.

A colonização europeia da região começou no século XVIII, quando os portugueses estabeleceram a Capitania de Mato Grosso em 1748. Inicialmente, a exploração na região estava relacionada à busca por minerais, especialmente o ouro. A cidade de Cuiabá foi fundada nesse período, em 1719. Antes da chegada dos europeus, uma região que hoje é Mato Grosso era habitada por povos indígenas, como os bororos, os xavantes, os caiapós e outros. Esses povos tinham culturas diversas e viviam da caça, pesca e agricultura de subsistência. (Jesus, 2012)

Durante o século XVIII, Mato Grosso viveu o auge do ciclo do ouro, com a exploração de minas de ouro na região. Essa atividade atraiu muitos imigrantes, incluindo bandeirantes paulistas, que buscavam riqueza na remoção do ouro. No século XIX, a exploração da seringueira e a produção de borracha ganharam importância na economia do estado. A cidade de Cuiabá se expandiu como um centro de comércio de borracha. (Jesus, 2012)

Mato Grosso se destaca nacional e internacionalmente pela grande produção do setor do agronegócio, o clima e a qualidade do solo são propícios para essa atividade. O estado é um dos maiores produtores de soja, milho, algodão e gado do Brasil. Além disso, a extração mineral, especialmente de minerais de ferro, também desempenha um papel importante na economia. Sua ocupação se deu a partir da exploração de diversas riquezas, o que marca a constituição das subjetividades dos que aqui vivem.

Temos como característica dois extremos, de um lado um estado rico na produção de alimentos e outros produtos, por outros povos em extrema vulnerabilidade econômica, atravessada por diferentes formas de violências e violações. A coexistência de características de riqueza e extrema pobreza em um estado como Mato Grosso é um aspecto que pode ser explicado por vários fatores econômicos, sociais e geográficos. Mato Grosso tem uma economia promovida, com setores agrícolas e pecuários altamente produtivos que geram riqueza substancial. No entanto, a distribuição dessa riqueza não é uniforme, e muitos pequenos agricultores e trabalhadores rurais podem enfrentar condições de vida precárias.

1.3 Experiências em campo: uma análise sobre a atuação profissional em diferentes contextos.

A atuação do profissional psicólogo é marcada por diferenças características e diante disso muitas vezes nos deparamos com questões sobre - o que faz o psicólogo? Onde atua? Essas questões são comuns no início da graduação, os alunos muitas vezes se deparam com diversas possibilidades de atuação que fogem a imagem daquilo que é estereotipado socialmente.

É importante considerar que em relação ao percurso histórico da profissão somos relativamente novos neste reconhecimento da Psicologia enquanto ciência no Brasil. Neste sentido, entendemos que a visão social para a prática profissional do psicólogo tem se modificado no decorrer dos anos, pois as comunidades começaram também a permitir

a inserção e participação junto a elas e assim a psicologia passa a ocupar um lugar significativo.

Ainda que nossa abrangência já esteja mais extensa a atuação por vezes pode ser incompreendida, isso está possivelmente relacionada ao modelo clínico que definiu a psicologia por muito tempo, e essa concepção social da clínica psicológica permeia o imaginário das pessoas e inclusive dos graduandos de psicologia. Neste sentido, acaba gerando expectativas sobre a atuação profissional que nem sempre é a realidade prática.

Ademais, entendemos que o fazer psicológico se dá através da prática, a teoria aprendida em sala é importante, mas a demanda real que é atravessada pelo social só pode ser aprendida na vivência. Neste sentido, o projeto de extensão “Encontros e Saberes: família, educação e saúde mental” trouxe esse embasamento de teoria e prática em que leva o estudante para o campo supervisionado vivenciando na prática, como se dá a relação sujeito x sociedade.

A experiência de campo pode proporcionar uma análise mais técnica sobre as demandas além de nos fazer mais sensíveis ao olhar para as subjetividades, e conseguir compreender que o que aprendemos em sala sobre as vivências em campo é completamente diferente ao sermos inseridos nele, pois o fazer ético se dá a partir de momentos que você passa a atuar com um olhar profissional sobre uma determinada demanda.

Portanto, compreendemos que o estar em campo e realizar observações não é tão simples pois a realidade das comunidades por vezes pode ser difícil. As pessoas estão sofrendo por vários motivos, além do preconceito e algumas violências a sua cultura e o modo de vida ser outro intensificador desse sofrimento, pois existe um social que negligencia suas necessidades e demandas. Desta forma como estudantes, a oportunidade de estar em campo nos proporciona uma visão ampla dos sujeitos com a compreensão de que cada sujeito é também único em sua subjetividade.

2. Metodologia

O presente trabalho é fruto da participação de estudantes do curso de Psicologia em uma instituição privada da capital. O projeto de extensão “Encontros e saberes: família, educação e saúde mental” é constituído por uma equipe multidisciplinar envolvendo os cursos de Psicologia, Pedagogia, Enfermagem e Odontologia. Sua primeira etapa, foi realizada no período de junho a agosto de 2023. Todos os alunos

Realização

participantes passaram por um processo seletivo que incluiu carta de apresentação e entrevista. Após a seleção foram realizados encontros de supervisão e orientação teórica a partir das dúvidas e angústias apresentadas pelos alunos participantes, alguns deles em sua primeira experiência de extensão universitária. Uma característica desse projeto é que ele avança, não só os portões da faculdade, mas explora uma interface multicultural quando adentra a vida de uma comunidade indígena do interior do estado. Essa etapa do projeto contou ainda com uma visita técnica à aldeia em 15/07/2023, com 15 participantes entre alunos e professores.

Para a composição do aporte teórico utilizamos como método a pesquisa de cunho qualitativo. Foram realizadas pesquisas web bibliográficas em sites de pesquisa acadêmica como Goolge acadêmico, Scielo. Os dados foram levantados no período de junho a setembro deste ano e os principais tópicos discutidos nas reuniões de orientação do próprio projeto de extensão.

3. Análise de dados

O projeto de extensão nos possibilita um olhar mais sensível e prático da vivência real e essa experiência nos permite observar e compreender que a psicologia que se faz a partir de um tripé, teoria, supervisão e prática que neste caso se dá fora de sala de aula. Podemos mencionar, que adentrar nas questões reais da sociedade que está atravessado por enfrentamentos políticos e sociais é nos deparar com uma realidade completamente nova e assustadora que muitas vezes não estão explicitadas nas teorias estudada na graduação, que muitas vezes nos dá a impressão de que a prática profissional pode ser perfeita.

Na prática somos apresentados a sujeitos em constante sofrimento que tem e precisam lutar para garantir seus direitos e recursos básicos para a sobrevivência digna. Essa constante luta para viver traz consigo um grande fardo que possivelmente corrobora para os tornar indivíduos cada vez mais doentes psiquicamente.

Ademais, ao entendermos as nuances da prática, compreendemos também que é a partir da convivência em campo que nos dará a possibilidade de desenvolvimento no aspecto social e profissional, que somente essa experimentação é capaz de proporcionar. Logo, a importância do projeto de extensão voltado à prática em campo, objetiva atender as demandas da sociedade e servirá de base para a atuação profissional depois de concluída a formação.

O projeto de extensão nos proporciona vivenciar e reforçar a compreensão das subjetividades existentes mesmo em lugares distantes da nossa realidade cotidiana, indo além de tudo que supostamente imaginamos. Além disso, podemos dizer que este projeto de extensão conseguiu abarcar também os estereótipos constituídos para a atuação profissional, mostrando que no quesito saúde, possivelmente ele fica em segundo plano, e isso acaba reforçando os estereótipos de que psicólogo é para “louco”, termo bastante utilizado no senso comum e que infelizmente acaba criando um distanciamento da sociedade diante desse profissional.

Considerando a experiência de campo, enquanto estudantes de psicologia, como um dos principais instrumentos para a nossa formação profissional, está nos possibilita um olhar mais sensível à realidade do sujeito como “um todo”, ainda que este pertença a uma pequena comunidade.

4. Sobre nossas conclusões

O cenário e contexto onde se deu o projeto “Encontros e Saberes”, apresentou uma perspectiva do que é a práxis da psicologia na vida cotidiana de uma determinada comunidade. A experiência extensão acadêmica que acontece fora de um ambiente controlado, como de clínica escola por exemplo, onde aparecem as singularidades e afetos (do outro e nossos próprios) nos coloca também diante de desafios como, neste caso, a diferença cultural que nos apresentou uma cosmovisão distante da nossa e nos obrigou a expandir a visão além de nossos limites de conforto. Algumas outras dificuldades que enfrentamos foi de acesso ao local, tanto no sentido da logística quanto no agendamento e permissões para adentrar ao espaço da aldeia e recursos para viabilizar a experiência.

Por fim, podemos considerar o desafio econômico para manter os estudos, como uma característica muito presente em instituições privadas, visto que uma boa parte dos alunos, são pessoas que conciliam suas atividades profissionais e a faculdade. Logo, articular recursos financeiros e tempo para levar a cabo um projeto de extensão, demanda um esforço extra. Neste sentido, estudos sobre a relevância dessas atividades para o processo de formação pode contribuir significativamente para que haja mais incentivos para a pesquisa e extensão.

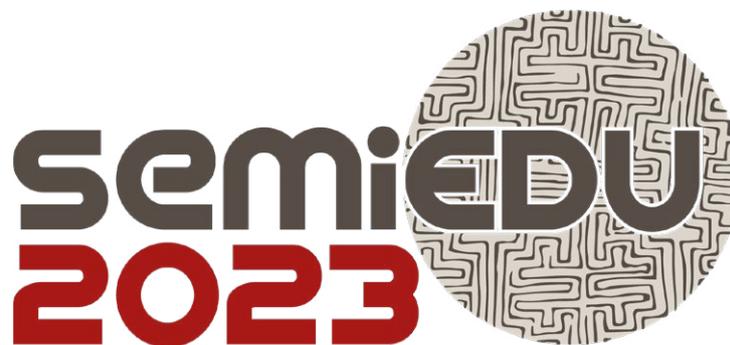
5. Referências

Bleger, J. (1993). **Temas de Psicologia – Entrevista e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).

FÓRUM DE EXTENSÃO DOS PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM: FORPROEX, 2012.

Jesus, N. M. A CAPITANIA DE MATO GROSSO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E FONTES. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jul.-dez., 2012.

Sampaio, J. H. (2004). Política Nacional de Extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção. In. A I. Calderón (org.), **Ação Comunitária: uma outra face do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Olho d'Água. [[Links](#)]



PSICOLOGIA E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES DE ESTÁGIO

Gabriel Bilio Lombardi
(IE/UFMT)-gbilio55@gmail.com

Leyze Grecco
(INVEST)-psicologia.grecco@gmail.com

Maria Geni Pereira Bilio
(UFU)-genibiliprofessora@gmail.com

GT 5: Educação e Psicologia
Relato de Experiência

Resumo: O profissional com habilitação em Psicologia é sem dúvidas de grande relevância na sociedade, na escola não seria diferente, pois é desta instituição que se origina grandes profissões. Sabe-se que o papel do psicólogo é de grande importância na escola como em outros espaços, pois, ele é um agente de transformação trabalhando com todo o corpo escolar, proporcionando melhorias no ambiente e questões que giram em torno dele. O presente trata-se de um relato de experiência, via observações; entrevistas; roda de conversas e feedbacks dos alunos, cujo objetivo foi promover mudanças, por meio de sensibilização/conscientização a respeito do próprio ser humano. Tem-se como resultado uma relação interativa/afetiva por parte dos alunos, cujo foi o objeto de pesquisa da escola estadual de Cuiabá/MT.

Palavras-chave: Promover mudanças. Agente de transformação. Rodas de conversas.

1 Introdução

O ser humano é sem dúvida uma complexidade de sentimentos, pois desde seu nascimento há existe um processo que o embala por um meio interacional por parte de sua família, sendo esta a responsável por introduzi-lo no ambiente sociável, iniciando o processo de conhecimento do mundo em que vive, de segurança, amor levando-a à construção de suas primeiras vivências/experiências, ou seja, vínculos afetivos. Sendo então, o sentimento de afetividade um vínculo da interação social, provando que o ser humano necessita conviver uns com os outros.

Com a chegada da puberdade, ou seja, a saída da infância e chegada da adolescência trás com ela o risco e vulnerabilidade, o qual é um desafio a ser enfrentado na sociedade. Crianças em condições de maus tratos, fome, abandono, violência sexual, exploração de trabalho, é em



enorme escala um problema que assola a sociedade historicamente, acarretando destituição de crianças dos seus núcleos familiares, influenciando no desempenho escolar.

Tal situação começou a melhorar com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que contribuiu para o avanço de leis de proteção da criança e do adolescente, que coloca o Estado como responsável por dar proteção, sendo atribuída por via Estatuto a provisoriedade do acolhimento institucional, (BAIRROS et al., 2011).

A Lei Nº 11.788, publicada em 25 de setembro de 2008 e comumente denominada Lei de Estágio é a principal referência legal sobre estágio. Em seu artigo 1º. encontra-se a seguinte definição:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Portanto, essa definição merece atenção especial para a compreensão dessa atividade: ela só pode ser realizada por *estudante regularmente matriculado em ensino regular*, trata-se de *ato educativo supervisionado* e deve ser desenvolvida *em ambiente de trabalho*.

A Lei de Estágio (Lei Nº 11.788/2008) estabelece que existem estágios obrigatórios, que compõem o projeto pedagógico e a carga horária dos cursos. Entre outros aspectos relevantes estabelece ainda a obrigatoriedade da celebração de Termo de Compromisso de Estágio entre as três partes envolvidas - instituição de ensino, concedente do estágio e estagiário - da orientação de estágio.

Sabe-se que para a formação de um bom profissional, faz-se necessário desenvolver um trabalho prático, sendo o estágio supervisionado um caminho entre a academia e o profissional formado. Percebe-se a relevância da parceria entre as instituições educacionais auxiliando o futuro psicólogo a adentrar no mercado de trabalho.

O trabalho no lócus da pesquisa se deu em uma escola do ensino público estadual de Cuiabá/MT, em bairro de classe média com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi promover mudanças, por meio de sensibilização/conscientização a respeito do próprio ser humano.

A metodologia utilizada foi através de observações; entrevistas; roda de conversas e feedbacks dos alunos em sala de aula e aplicação de atividades por meio de dinâmicas e rodas de conversa a partir temáticas escolhidas diante de observações, conversas e atividades feitas com os alunos para chegarmos a essa conclusão.

2 Referencial Teórico

Toda ciência tem a sua história a qual é marcada por características próprias, no seu *espaço tempo*. No campo da Psicologia, e como ciência, profissão e formação, carrega em sua história e suas marcas. Mas, foi no século XIX que a Psicologia foi inserida como ciência moderna na Europa, em contexto de profundas transformações sociais e econômicas, com ela o desenvolvimento do capitalismo moderno e a tarefa de construção de um novo homem - ruptura com os modos familiares de produção, separação entre o mundo doméstico e o mundo do trabalho e instalação do individualismo e do ideário de progresso meritocrático como visão de mundo hegemônica (CASTRO E COSTA, 2018).

A partir de sua inserção no campo da Educação, compõe os currículos para formação de jovens no ensino médio - experiência que se inicia no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1850 - e, a partir de 1890, os cursos de magistério - formação de professores, na Pedagogia e licenciaturas. Compõe desde então até hoje a formação das áreas de saúde e das ciências humanas e sociais (SOLIGO, 2010; VILELA, 2012).

No Brasil, a Psicologia entrou pelas portas da Educação, Medicina e Filosofia com a marca da modernidade por volta dos meados do século XIX, como conteúdo de formação acadêmica (ANTUNES, 2012).

Segundo Kahhale (2018), diversidade de aportes teórico-metodológicos, de fundamentos político-filosóficos, de campos e espaços de atuação da psicóloga e do psicólogo constitui característica dessa Psicologia em movimento, onde a formação em Psicologia acompanha e traduz em suas diretrizes curriculares esse movimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Psicologia foram aprovadas em 2004, por meio da Resolução nº 08 do MEC/Conselho Nacional de Educação (CNE)/CES (Conselho Nacional de Educação, 2004). Em 2011, as DCNs foram reformuladas, por meio da Resolução nº 05 MEC/CNE/ CES (Conselho Nacional de Educação, 2011), com o objetivo de regulamentar o artigo 13, referente à licenciatura - formação de professores de Psicologia. No mais, todo o texto e princípios de 2004 foram preservados.

A profissão de psicólogo foi regulamentada em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei 4.119, que estabelecia o *currículo mínimo* para formação em Psicologia. De acordo com o currículo mínimo, a formação em Psicologia previa três terminalidades: bacharelado, que formava o pesquisador, licenciatura, que formava o professor de Psicologia, e formação de psicólogos, que habilitava ao exercício profissional (Cury e Ferreira Neto, 2014).

O currículo mínimo era organizado por disciplinas, que envolviam conhecimentos e áreas específicas da Psicologia. Três áreas fundamentais compunham a experiência pré-profissional (de estágio): Clínica, Escolar e Industrial. Na prática, no entanto, era a área clínica a que recebia a maior carga horária, tanto de disciplinas quanto de estágios (BOARINI, 2007; PRATES, FEITOSA, MONTEIRO, E BRANCO, 2019).

Nesta direção, percebe-se que essa configuração vinha marcada por uma concepção do trabalho em psicologia que entendia o psicólogo como profissional liberal, sedimentada a partir do modelo médico de atuação - individualizado e remediativo - o que justificava a priorização da formação clínica, ao mesmo tempo em que alimentava e era alimentada pela representação social do psicólogo como o “profissional do divã”.

3 Metodologia

A metodologia é considerada relato de experiência, o qual foi baseado na vivência do trabalho desenvolvido por alunos de Psicologia/UFMT, como parte da Prática Curriculares do Estágio II com alunos 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Heliodoro Capistrano da Silva no período vespertino.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica via estudo de caso. A natureza qualitativa assume que o mundo objetivo é indissociável da subjetividade do pesquisador. Nesse sentido propomos realizar um estudo de caso como estratégia metodológica, (GOODE E HATT,1968).

O trabalho foi desenvolvido em forma de encontros semanais, utilizou-se de roda de conversa, dinâmicas e observações dos alunos entre a faixa etária de 13 a 15 anos, por meio da observação para obter dados e informações sobre eles. Foi feita sob a forma de dinâmicas de motivação em grupo, enquanto isso o observamos.

O método de pesquisa deste projeto é de natureza qualitativa a qual assume que o mundo objetivo é indissociável da subjetividade do pesquisador. Nesse sentido propomos realizar um estudo de caso como estratégia metodológica, (GOODE E HATT,1968).

Utilizou-se também da pesquisa bibliográfica que se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, criando ou interpretações complementares, atividade localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa (LAKATOS 1992).

Tendo como base ser trabalhado a autoestima, respeito e motivação em sala de aula com os alunos, pois, por meio de comportamentos, atitudes, atividades e conversas tanto com alunos como com professores chegamos a esse diagnóstico sendo importante também para eles que estão no último ano do ensino fundamental. Como resultado foi a elaboração de relatórios.

4 Resultados e Discussões

O trabalho de despertar os alunos para o mundo a seu redor, a situações do cotidiano, levou-nos a refletir sobre como eu sou com o meu próximo. No que tange ao trabalho in lócus, foi organizado da seguinte forma: primeiramente feito o contato com a escola, verificando junto à escola a possibilidade desenvolver o estágio na unidade escolar, em seguida levando o termo de compromisso para assinarem antes do início das atividades.

As atividades feitas foram por meio de dinâmicas relacionadas às temáticas: motivação, respeito, autoestima, em que foram trabalhadas com alunos. Chegou-se a essas temáticas a partir de observações do comportamento dos alunos, dinâmicas feitas e rodas de conversa sobre a convivência familiar, apresentação do setembro amarelo foi importante pois três alunos se sentiram à vontade para expor seus sentimentos e seus problemas familiares e relatar que já tiveram depressão.

Como também, dinâmicas sobre a qualidade de equipe que era necessário falar uma qualidade que a pessoa achasse importante na sala e depois escolhesse um colega que tinha essa qualidade a maioria colocou a palavra humilde.

Entretanto, a dinâmica feitiço contra o feiticeiro é uma atividade para se colocar no lugar do outro, pois precisava escolher uma pessoa para realizar algo mais no final quem fazia era você todos participaram exceto alguns que não queriam fazer depois que descobriram o objetivo da atividade.

Visto que, essas atividades anteriores foram essenciais para um bom resultado do trabalho. Todos os alunos participaram das dinâmicas apesar de alguns não demonstrarem que estava à vontade nas atividades realizadas, no entanto, a maioria participou.

No primeiro encontro foi realizada a dinâmica da carta em que se tinha 3 perguntas para serem respondidas era necessário escolher 3 pessoas da sala, todos os alunos responderam apesar de eles terem comentado que as perguntas eram um pouco difíceis.

Já no segundo encontro a atividade chamada escala de valores que era necessário escreverem quais as coisas que eram prioridades para alunos a maioria dos alunos colocaram

como prioridade primeiro os relacionamentos pessoais como o namoro, família e depois os estudos, percebe-se essa diferença.

No terceiro encontro foi a dinâmica do bom relacionamento e respeito com balões que os alunos precisavam escrever frases positivas nele e depois explicar o seu significado. Foi uma atividade surpreendente, pois os alunos escreveram muitas frases boas eles entenderam muito bem o intuito da atividade.

E por fim, no último encontro foi feita a dinâmica de despedida com urso era para usar o urso como forma de se despedir da sala a maioria participou e alguns ficaram meios envergonhados. Sendo que para aqueles alunos quietos, que pouco participaram foi aplicado um questionário acerca do que eles aprenderam, suas expectativas com esse trabalho desenvolvido na escola e sugestões para futuros projetos.

6 Considerações Finais

Este relato de experiência evidencia alguns pontos importantes vivenciados por estagiários, permitindo uma reflexão sobre o seu papel dentro da sociedade, que, por mais que existem outras ferramentas, o calor humano, o toque, o sentimento são sem dúvidas o melhor caminho para se trabalhar um currículo mais direcionado/humano com esses alunos, melhores resultados eles terão.

Percebe-se pelos relatos dos alunos que houve mudanças entre o primeiro e último dia da aplicação do trabalho, que os alunos aprenderam que a comunicação com a pessoa próxima é muito importante, que sempre é bom conversar, conhecer e respeitar o outro, como também vencer a timidez, se tornando pessoas mais comunicativas.

Enfim, essas atividades foram de grande valor para eles, pois por meio dela eles aprenderam, cresceram e mudaram seus pensamentos acerca de determinadas questões. Cabe ressaltar que, é importante ser trabalhado essas temáticas dentro da sala de aula principalmente a motivação e o respeito desde os anos iniciais do ensino fundamental para esses contextos serem fortalecidos para melhor o papel do professor e de grande importância para o incentivo dos alunos.

Espera-se que, os alunos que participaram efetivamente das atividades desenvolvidas em sala de aula, possam contribuir para se tornarem pessoas mais conscientes quanto às suas atitudes junto a outras pessoas, que se coloque sempre no lugar do outro.

Referências

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições** [Número especial]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 44-65, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005> <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- BOARINI, Maria Lucia. **A formação do psicólogo. Psicologia em Estudo**, 12(2), 2007. 443-444. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200027>»<https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200027>
- BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** *Trabalho, Educação, Saúde*, 8(2), 185-206, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>»<https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>
- CASTRO, Gilliano José Mazzetto & COSTA, Márcio. Luis. **A invenção do sujeito. Psicologia: Ciência e Profissão**, 38(2), 391-402. 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003012017>» <https://doi.org/10.1590/1982-3703003012017>
- CHAUI, Marilena. e NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil.** *Lua Nova*, (71), 173-228, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>» <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>
- COELHO JUNIOR, Leconte de Lisle **Práticas de estágio básico em psicologia** [livro eletrônico] / Leconte de Lisle Coelho Junior, Renata Dantas Oliveira. — Campina Grande : Editora Amplla, 142 p, 2022.
- CURY, Bruno de Moraes, & NETO, João Leite Ferreira. **Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: Os estágios na formação do psicólogo.** *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512, 2014. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192»http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 1071/2019. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192»http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- GOODE, Willian.; HATT, Paul. **Métodos de pesquisa social.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 488p. KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice.** Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1990.
- KAHHALE, Edna Maria Peters. (org.) **A diversidade da Psicologia: Uma construção teórica.** Cortez, 2018.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed/. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes 1994.

LIEURY, Alain. FENOUILLET, Fabien. **Motivação e Aproveitamento Escolar**. Tradução de Y. M. C. T. Silva. 1ª edição. São Paulo: Loyola, 2000.

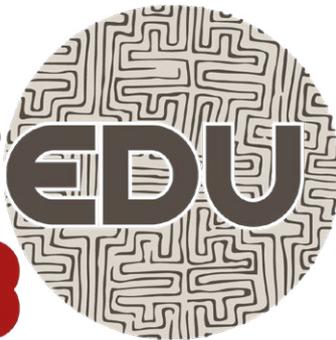
MIRANDA, Simão de. **Um voo possível: o Sucesso escolar nas asas da autoestima**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO (PPP) da E.E. Heliodoro Capistrano da Silva Seixas, P. S. (2014). A formação graduada em Psicologia no Brasil: Uma reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17401>

SOLIGO, Angela. **Psicologia no ensino médio: Reflexões em torno da formação**. In Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo, Ensino de Psicologia no nível médio: impasses e alternativas. CFP, 2010.



semiEDU
2023

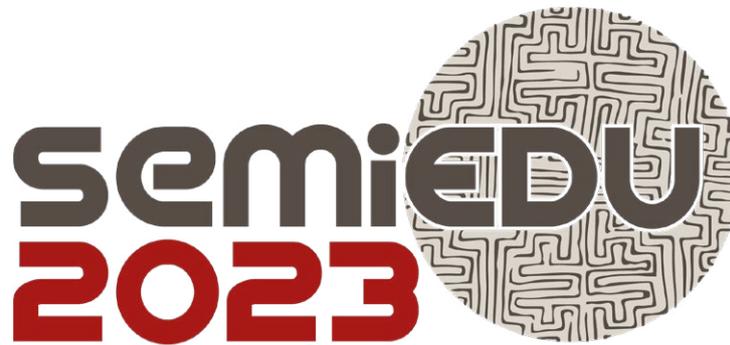


GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

RESUMOS DE PÔSTER





O BRINCAR NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÃO DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Aline Monteiro do Amaral Capelletti

(IE/UFMT) – aline_monteirocap@hotmail.com

Fabiana Alencar Rocha e Silva

(IE/UFMT) – fabyarsilva@gmail.com

GT 5: Educação e Psicologia

Pôster

Resumo:

A infância é um período do desenvolvimento humano marcado por intensas mudanças e descobertas. Na infância o ato de brincar é propulsor para o desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional. Nos dias atuais os jogos eletrônicos vêm despertando cada vez mais o interesse desse público. No ano de 2020 com o surgimento da pandemia e as consequências em termos de distanciamento e isolamento social, deflagraram novas formas de convívio nas famílias. O estudo investigou junto às mães de crianças e adolescentes as brincadeiras e jogos realizados durante o período da pandemia da COVID-19. Foi realizado um estudo transversal em que participaram 62 pais ou responsáveis de crianças e adolescentes, em sua maioria constituído por mães. A partir de um questionário elaborado via *google forms* e disponibilizado em redes sociais, foi possível observar que o brincar livre (39,6%) e jogos eletrônicos (27,5%) obtiveram maior frequência. Cabe ressaltar a importância das brincadeiras e jogos eletrônicos para a saúde mental dessa população, principalmente, no período de distanciamento e isolamento social, porém deve-se pensar na necessidade do monitoramento quanto ao uso dos eletrônicos.

Palavras-chave: Pandemia. Ludicidade. Crianças e adolescentes.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

