

Fabíola Cruz de Souza

Hiperatividade na Educação Infantil

Rio de Janeiro
2001

Fabíola Cruz de Souza

Hiperatividade na Educação Infantil

HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABÍOLA CRUZ DE SOUZA

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Universidade do Rio de
Janeiro (UNIRIO) para obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia

Professor Orientador: MARIA ANGELA CORRÊA

Rio de Janeiro
2001

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

REITOR: PIETRO NOVELLINO
DECANA: MARIA JOSÉ MESQUITA CAVALLEIRO DE MACEDO WEHLING
DIRETORA: DAYSE MARTINS HORA
CHEFE DO DEPARTAMENTO: MONICA MANDARINO
PROFESSORA: DENISE SÁRDINHA

SOUZA, Fabíola Cruz de. **Hiperatividade na Educação Infantil.** 2001. 80 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

S729h Souza, Fabíola Cruz de, 1978-
Hiperatividade na Educação Infantil. – 2001.
80 f.

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Escola de
Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

1. Educação Infantil I. Título

CDD 372.2

CDU 372

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO
AV. PÁDUA DE ALMEIDA, 222 - MARACÃS
CAMPUS MARACÃS - RIO DE JANEIRO - RJ
CEP: 22251-900
FONE: (21) 251-2100
FAX: (21) 251-2101
E-MAIL: BIBLIOTECA@UNIRIO.BR

Dedicatória

Dedico esta monografia as pessoas mais importantes da minha vida, que incentivaram e compreenderam, todos os momentos difíceis dessa caminhada.

Faço agradecimentos sem limites e, em especial, à minha mãe Selma Regina e à meu pai Joaquim Carlos, que com dedicação, carinho e muita luta, não mediram esforços para a chegada deste momento.

Agradeço à meu irmão, Maximiliano, pela torcida com que esperava o momento da conclusão deste trabalho.

Agradeço ao meu tio Ivam, que mesmo de uma forma indireta, incentivou-me durante estes quatro anos.

Agradeço ao André, meu namorado, que acompanhou esta jornada, demonstrando compreensão em todos os momentos em que precisei.

À Deus pelo presente de poder conviver com todas essas pessoas. Afinal, ninguém é feliz sozinho...

Agradecimentos

Muitas pessoas foram essenciais para o desenvolvimento e conclusão desta monografia, e por isso não posso deixar de agradecê-las.

Agradeço a minha orientadora Maria Angela, que proporcionou reflexão para que pudesse continuar a longa caminhada dos estudos desta monografia, sendo, em todos os momentos, solícita, amável e compreensiva.

À professora Lúcia Ferreira, que acolheu-me e auxiliou na busca de materiais para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Adélia, por ser uma pessoa sensível, e assim capaz de compreender a ansiedade que surgiu no desenvolvimento deste trabalho, dando incentivo e dicas para a sua elaboração.

À professora Denise Sardinha, que desde o primeiro contato que tivemos, talvez sem perceber, falou-me coisas que ficaram marcadas no meu interior.

À colega Amanda, que entre outras, deu prova de sua amizade nos momentos de inquietação que passamos juntas.

Enfim, agradeço a todos, professores, colegas e familiares, que contribuíram mesmo de uma forma indireta, para a minha formação.

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibilômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livres de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar...

Walter Benjamin

RESUMO

O termo hiperatividade é muitas vezes utilizado de maneira inadequada, designando crianças com comportamento agitado aliado a dificuldades de concentração e aprendizagem. Este estudo, tem a finalidade de esclarecer o que de fato significa hiperatividade, apontar as causas, o diagnóstico e dificuldades decorrentes deste problema. Além disso, mostrar as características do desenvolvimento e de conduta da criança na educação infantil. Para a maior compreensão do assunto fez-se necessário conhecer o nível de informação dos professores sobre o tema, sendo utilizada a aplicação de questionários com perguntas abertas aos professores que lecionam na educação infantil. O resultado da investigação possibilitou saber que pouco se conhece sobre o assunto, apesar da descrição correta dos aspectos comportamentais, que dificultam o trabalho docente. Com isso, alternativas de trabalho são propostas para motivar a relação, professor-aluno através, principalmente, do diálogo e da valorização das potencialidades do aluno. O professor que atua com este propósito, passa a ser conhecedor da diversidade existente no contexto escolar relacionado ao desenvolvimento da criança seja ela hiperativa ou não.

SUMÁRIO

Sumário.....	p.09
Introdução.....	p.10
1. A Hiperatividade	p.14
1.1. Conhecendo a história.....	p.14
1.2. Conhecendo a causa.....	p.18
1.3. Conhecendo diagnóstico.....	p.19
1.4. Conhecendo as dificuldades geradas pela hiperatividade.....	p.22
1.5. Conhecendo uma criança hiperativa ou agitada.....	p.27
2. A Criança na Educação Infantil.....	p.34
2.1. Um pouco de história.....	p.34
2.2. A educação infantil no âmbito escolar	p.38
2.3. O mundo da criança na educação infantil.....	p.41
2.3.1. a criança de 0 a 12 meses de idade.....	p.44
2.3.2. a criança de 1 a 2 anos de idade.....	p.45
2.3.3. a criança de 2 a 3 anos de idade.....	p.46
2.3.4. a criança de 3 a 4 anos de idade.....	p.48
2.3.5. a criança de 4 a 6 anos de idade.....	p.49
2.4. O cotidiano da criança na educação infantil.....	p.50
3. O Professor e o Aluno diante da Hiperatividade	p.52
3.1. Avaliando a relação professor- aluno.....	p.52
3.2. A hiperatividade para os professores.....	p.54
3.2. Melhorando a relação.....	p.61
Considerações Finais.....	p.72
Anexo I.....	p.74
Referências Bibliográficas.....	p.75

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho está fundamentada na busca da compreensão sobre a hiperatividade onde, muitas vezes, o professor no cotidiano da educação infantil considera um aluno como hiperativo sem sê-lo.

O tema possui relevância na medida em que observa-se nas escolas um considerável número de crianças com comportamento mais ativo e pouca capacidade de concentração nas atividades que lhes são apresentadas recebem, de seus professores, um “diagnóstico” de hiperatividade ou de hiperativo, sem levarem em conta outras hipóteses.

Com isso, esse trabalho tem como objetivos procurar responder questões como: Qual o comportamento apresentado por uma criança hiperativa? Que tipo de perfil possui a criança na educação infantil? Como os professores lidam com os alunos “rotulados” como hiperativos?

Para realização dessa pesquisa serão utilizados textos de autores como Sam Goldstein, Machael Goldstein,, Russell A. Barkley, Sonia Kramer, Diane Papalia, Sally Olds, Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre outros, de modo a construir um embasamento teórico que possibilite o esclarecimento deste estudo como já disse.

A temática estará respaldada em teorias que têm como objetivo de estudo a aprendizagem como um processo, em que a trajetória da construção do conhecimento é valorizada e entendida, como parte do resultado final. A preocupação desse estudo focaliza-se no ser que aprende, de forma a percebê-lo e valorizá-lo como uma pessoa construtora de sua história, com conhecimentos próprios e inserida num contexto social.

No entanto, algumas crianças que não aprendem ou possuem uma conduta diferenciada são percebidas por muitos professores, como aquelas possuidoras de distúrbios. Os fatores orgânicos tendem a ser responsabilizados pelas dificuldades do aprendiz e a criança é rotulada com a titulação de problemática.

Os problemas diagnosticados nas crianças são observados por profissionais que, nem sempre têm uma visão ampliada de que outros fatores também devem ser analisados no processo de ensino-aprendizagem.

A questão da hiperatividade na educação infantil, é denominada por S. Goldstein e M. Goldstein (2000), entre outros teóricos, como um diagnóstico equivocado porque ela é quase sempre inexistente. De acordo com os estudiosos, a hiperatividade é um distúrbio provocado por uma disfunção cerebral hereditária, que surge nos primeiros anos de vida mais em meninos que em meninas. Quando este distúrbio é realmente detectado, a criança não consegue controlar seus impulsos, ficando impaciente sem conseguir prestar atenção na atividade que desenvolve.

Neste aspecto, as crianças que têm um comportamento diferenciado, são percebidas por alguns professores da educação infantil, como aqueles que possuem hiperatividade. Sendo assim, os educadores, como construtores do saber sobre a prática pedagógica precisam entender a hiperatividade numa perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e singularidade. Observa-se em alguns casos que alguns professores diagnosticam e acabam por estigmatizar seus alunos, baseando-se em um único aspecto que pode estar pautado em conteúdos que recebeu ao longo de sua formação, ao tornar-se professor.

O professor em sua prática pedagógica deve considerar todas as diferenças existentes na escola ou na sala de aula, afinal um ser humano não é como o outro, e isso requer um outro olhar para a atividade docente, onde o professor deve ser um profissional transformador.

Essa idéia ganha respaldo nas idéias de Giroux (1997) ao afirmar que

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais transformadores devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (p. 162).

Diante do exposto, a transformação dos professores como intelectuais formadores deve também estar relacionada com o reconhecimento de outros estudos e relaciona-los a sua teoria e prática. A crítica no discurso dos intelectuais transformadores deve ser entendida como a linguagem da possibilidade, devendo ser capaz de mudar e manifestar-se contra as injustiças dentro ou fora da escola.

Nesta prática tão difícil, cabe ao professor saber avaliar seus julgamentos. Afinal praticar a democracia é pôr em prática o que temos como teoria. Numa dimensão progressista é que o aprendizado pode ser entendido como um processo contínuo e mútuo.

É o que nos fala Freire (1996)

O professor deve reconhecer que com suas práticas educativo-crítico, a educação é uma intervenção do mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento. E que sendo dialética e contraditória, não pode ser apenas reprodutora ou desmascaradora desta ideologia e sim uma espécie de opções de transformação da mesma (p. 142).

Ao refletirmos sobre a proposta de Freire (1996), entendemos que a prática deve estar fundamentada e alicerçada no respeito à natureza do ser humano. Cabe ao professor auxiliar o aluno neste processo de construção, através das experiências que ambos vivem em conjunto, onde supõem, muitas vezes erroneamente, uma conduta mais agitada no comportamento do aluno como um distúrbio sério provocado por disfunções cerebrais, no caso a hiperatividade. Deve se ter em mente que o maior direito de uma criança é ter assegurado o seu desenvolvimento e todo o seu potencial, para que cumpra seus deveres, e que no futuro, possa construir uma sociedade melhor inclusive, isenta de pré-conceitos.

Essa pesquisa, de caráter exploratório, será desenvolvida em uma abordagem qualitativa. Na busca de encontrar elementos significativos para melhor compreender a hiperatividade, o desenvolvimento infantil e a educação nesta faixa etária, a fundamentação teórica obtida em livros, textos e publicações sobre o assunto. Essa pesquisa, também de caráter exploratório, será desenvolvida em uma abordagem qualitativa onde se pretende

conhecer e retratar a perspectiva dos professores sobre a hiperatividade. A opção por essa metodologia se dá por entender que a partir da percepção dos docentes e de suas práticas diárias pode-se conhecer as conseqüências da hiperatividade no espaço educacional. Nesta abordagem, um questionário com perguntas abertas foi feito aos professores de educação infantil.

O presente estudo tem três capítulos. O primeiro trata do tema da monografia - a hiperatividade, considerando aspectos históricos, etiológicos, diagnóstico, dificuldades geradas pela hiperatividade e a criança hiperativa.

No segundo capítulo a criança na educação infantil será o foco de atenção. Um pouco da história dessa faixa etária, a educação infantil, o mundo da criança, as diferentes e o cotidiano serão aqui analisados.

No terceiro e último capítulo a relação professor-aluno diante da hiperatividade é a principal análise.

Conhecer o tema com maior profundidade e aproximá-lo da prática docente na educação infantil pode contribuir para uma melhor relação no contexto educacional e maior rendimento escolar.

1. CONHECENDO A HIPERATIVIDADE

A primeira parte deste trabalho tem a finalidade de melhor esclarecer o que é hiperatividade, baseando-se em teóricos que analisam o desafio de pais e professores ao lidarem principalmente com crianças em idade entre zero a seis anos, que possuem sintomas de desatenção, agitação em excesso, impulsividade e emotividade. Além disso, pretende-se conhecer a hiperatividade, apresentando sua origem histórica, analisando suas causas mais comuns, compreendendo a dificuldade de atingir um diagnóstico preciso, percebendo as problemáticas causadas pela hiperatividade e por fim conhecer o comportamento de crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de esclarecer que um conduta mais agitada não deve ser simplesmente diagnosticado como hiperativa.

1.1. Conhecendo a História

Um dos primeiros autores a escrever sobre a Síndrome do Déficit de Atenção, foi Dupré que, durante a Primeira Guerra Mundial, descreveu um quadro sintomático intitulado "Debilité Motrice" e que na época, passou despercebido. Anos depois, Straus lançou a hipótese de que os distúrbios de comportamento e com menor ênfase os de aprendizagem, que poderiam ser conseqüentes de uma lesão cerebral mínima. Essa hipótese foi publicada sem a menor evidência, seguindo apenas ao "raciocínio clínico tradicional", como descrevem Moysés e Collares (1992).

A hipótese de Straus foi aceita, historicamente, por uma receptividade maior, que tiveram duas questões como principais, a primeira baseada em uma epidemia encefálica que surgiu na primeira década do século XX, nos Estados Unidos, com altas taxas de mortalidade, e que levou muitas pessoas ficaram com seqüelas neurológicas apresentando alterações no comportamento. A segunda, foi baseada na discriminação do comportamentos de algumas pessoas que não condiziam com as normas da sociedade, e por isso eram tidas como anormais, sendo por esse motivo discriminadas.

Em 1934, Eugene Kahn e Louis H. Cohen publicaram um artigo no famoso "The New England Journal of Medicine" afirmando que havia uma base biológica para a

hiperatividade baseado em um estudo feito com pacientes vítimas da epidemia de encefalite de 1917-1918. Os autores deste artigo foram os primeiros a mostrar uma relação entre uma doença e os sintomas da ADD (Attention Deficit Disorders).

Em 1937, Charles Bradley mostrou mais uma linha de relação da ADD com o aspecto biológico através da descoberta acidental de que alguns estimulantes como as anfetaminas ajudavam crianças hiperativas a se concentrar melhor. Esta descoberta foi contrária à lógica tradicional, pois os estimulantes em adultos produziam um aumento de atividade no sistema nervoso central enquanto o inverso aconteciam em crianças com ADD. O por que deste fenômeno ainda iria ficar mais algumas décadas sem resposta.

Anos depois a medicina deu nome ao que até então era chamado de lesão cerebral mínima, como afirmam os escritos de Moysés e Collares (1992). Em 1957, estruturou-se na medicina o conceito de lesão cerebral mínima, ou síndrome hipercinética, ou hiperatividade, como entidade clínica passível de tratamento medicamentoso (p.36).

Em 1957, Maurice Laufer tentou associar os problemas da "síndrome hipercinética" com o tálamo, estrutura cerebral responsável pela filtragem de sinais somáticos provenientes do resto do corpo. Embora esta hipótese não pudesse ser provada, era o começo da ligação entre a ADD e alguma estrutura cerebral.

Nos anos 60 as observações clínicas se tornaram mais apuradas e ficou cada vez mais aparente que a síndrome tinha alguma origem biológica e talvez até genética, absolvendo os pais da culpa pelo problema. A população, no entanto, continuou culpando os pais, como ainda acontece até hoje em populações menos informadas.

Em 1962, no simpósio de Oxford, foi oficializada a expressão "Disfunção Cerebral Mínima"(DCM), já que a hipótese da existência de uma lesão cerebral mínima não tinha sido comprovada.

A disfunção cerebral mínima nesta época, já era entendida com uma doença com manifestações clínicas como hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, déficit de concentração, instabilidade de humor, entre outras manifestações que se referem ao comportamento, no entanto, não existia nenhum princípio para os sintomas. Denominando-se uma "doença" sem definição de critérios, que até então eram obrigatórios para o diagnóstico

de distúrbios, além de análises laboratoriais que definiam qualquer exame como normal, segundo a identificação de Angelotti (2001).

No ano de 1966, um grupo de estudos organizado pela National Society for Crippled Children and Adults, NINDB, conceituarão à Disfunção Cerebral Mínima (in Paine, 1968), como categorias diagnosticadas e descritivas incluídas no termo Disfunção Cerebral Mínima, referindo-se à crianças com inteligência próxima ou superior à média, com problemas de aprendizado ou certos distúrbios comportamento com grau leve ou mais forte, associados a desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central.

Essas categorias podem ser caracterizados por variadas combinações de déficits na percepção, conceituação , linguagem, memória e controle da atenção, dos impulsos nervosos ou da função motora. Sintomas similares podem ou não complicar o quadro de crianças com paralisia cerebral, epilepsia, retardo mental, cegueira ou surdez, com afirma Bastos (2001).

Essas aberrações podem originar-se de variações genéticas, irregularidades bioquímicas, sofrimento perinatal, moléstias ou traumas sofridos durante os anos críticos para o desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central ou também, por causas desconhecidas.

A definição também admite a possibilidade de que a privação severa ou um trauma, ocorrido precocemente, podem resultar em alterações do Sistema Nervoso Central, possivelmente permanentes. Durante os anos escolares, uma variedade de dificuldades especiais de aprendizagem constituem as mais importantes manifestações da condição que é designada por esse termo". Após esta conceituação, ocorreram estudos no campo da neuroquímica que trouxeram contribuições para a patogenia da Disfunção Cerebral Mínima. A partir de então, novas propostas foram elaboradas para precisar o conceito de DCM.

Nesta evolução da história que precederam a hiperatividade conhecida hoje, as autoras Moysés e Collares (1992), contam sobre o critério que estabeleceriam o diagnóstico.

Na fase inicial, assumindo que se trata de uma hipótese presuntiva, o conceito de DCM inclui ainda o que talvez fosse seu ponto mais importante os

critérios de exclusão. Esses critérios estabeleciam para o diagnóstico de DCM: a) causas de origem emocional, pedagógica social, cultural ou outras; b) outras doenças que pudessem explicar o quadro clínico (p. 38).

Em relação a DCM a mudança foi menos intensa, pois os critérios de exclusão sumiram do conceito, Assim uma criança hoje pode ser considerada portadora de, por exemplo, epilepsia e de disfunção cerebral mínima, ou de dislexia e de condições sociais/pedagógicas adversas, entre outros.

No final dos anos 60, Bastos (2001), descreve que muito já era sabido sobre ADD (Attention Deficit Disorders), mas a falta de novas evidências ligando a síndrome à bases biológicas começou a criar discussões sobre a existência da síndrome. Muitos acreditavam que o transtorno era uma tentativa de livrar os pais de culpa por seus filhos mimados e mal comportados. Depois deste período de incerteza, novas descobertas começaram a ser feitas ligando os problemas associados com a ADD com certos tipos de neurotransmissores.

Em 1970, Kornetsky propôs a hipótese de que a ADD (Attention Deficit Disorders) poderia estar ligada à problemas com certos neurotransmissores como a Dopamina e a Noroepinefrina. Embora a hipótese seja coerente, as pesquisas realizadas desde então na tentativa de comprovar o efeito destes neurotransmissores na ADD ainda não obtiveram sucesso. Apesar de não se saber qual é o neurotransmissor específico ligado à ADD, muitos pesquisadores acreditam que o ADD é um problema de desequilíbrio químico no cérebro e estudos recentes somados à aparente melhora obtida através da psicofarmacologia parecem confirmar esta hipótese, é o que afirma Angelotti (2001).

Durante as décadas de 60 e 70, a denominação DCM (Disfunção Cerebral Mínima) foi considerada e empregada para designar um conjunto de sinais e sintomas como a alteração motora, o distúrbio de conduta, o distúrbio de aprendizagem, o distúrbio de atenção.

A mudança de nome naquele momento histórico para alguns, no caso os leigos, era como a aparição de um problema menos grave que a inicial lesão. O conjunto de tratamentos com medicamentos, permitiu que essa corrente fosse facilmente reconhecida por cientistas como correta.

Em 1980, a Associação Psiquiátrica Americana propôs uma nova denominação, para uniformizar o conceito, não utilizando mais a antiga DCM e hiperatividade, mas Síndrome do Déficit de Atenção. Esta mudança ocorreu para englobar tanto a hiperatividade como os demais sintomas, também por não se tratar de uma disfunção propriamente dita e sim uma falta de maturação do Sistema Nervoso Central que tende a amenizar com o passar dos anos.

Nesta mesma época, os educadores que assistiam a todas essas mudanças começaram a incorporar essas falas no contexto educacional, como descrito por Heller (1989). E termos como hiperativo, DCM, dislexia, hipercinético, invadem o cotidiano da sala de aula, infiltram-se na fala dos professores. A hipótese que transforma em verdade absoluta e incontestável em crença.

Em consequência, ainda hoje temos índices muito altos de crianças em idade escolar consideradas hiperativas ou com dislexia. Contudo, as autoras Moysés e Collares (1992), questionam esses elevados índices, que apontam apenas para tratamentos de longa duração, com altos custos.

As autoras ainda fazem uma relação como o desenvolvimento de um mercado de trabalho economicamente atraente e principalmente em expansão, que acabaram por originar novas profissões baseadas no processo de ensino aprendizagem como a psicopedagogia, ou a mudança da orientação na formação profissional de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, professores de educação física, psicólogos e até pedagogos.

1.2. Conhecendo a Causa

Embora o conhecimento sobre as causas da hiperatividade ainda seja muito limitado, algumas descobertas ajudaram pesquisadores a levantarem algumas hipóteses para o surgimento do distúrbio. Dentre elas destacam-se as descritas abaixo.

Uma das hipóteses mais comentadas é, sem dúvida, a genética. Russull Barkeley (1998), em seus estudos considera como fatores genéticos a causa do hiperatividade. Por esta hipótese a hiperatividade não seria causado por um gene particular mas sim por uma união entre vários genes. Exatamente quais genes estão envolvidos no processo e como estes genes

levam à hiperatividade, ainda não se sabe, embora a velocidade das pesquisas em biologia molecular indiquem que não haverá muita demora para que estas questões sejam respondidas.

Estudos durante a década passada indicaram regiões do cérebro com mal funcionamento em pacientes que apresentavam sintomas de hiperatividade, e deste modo iniciaram avaliações, que observou o envolvimento do córtex pré-frontal, parte do cerebelo, e as duas menores parcelas dos “cachos” da célula nervosa do cérebro que são, conhecidas coletivamente como ganglio basal, e assim descobriram que quando esse distúrbio aparece estas partes do cérebro tornam-se significativamente menores, diferenciando-se do tamanho de crianças que não são hiperativas. A descoberta tornou-se relevante pois, muitas das áreas do cérebro são responsáveis pela atenção e em crianças com hiperatividade essas têm um tamanho reduzido (Barkley, 1998).

Mais uma causa bastante comum para o surgimento da hiperatividade está relacionado com a hereditariedade. De acordo com os estudos dos Goldstein e Goldstein (2000), sabe-se que uma criança hiperativa tem uma probabilidade quatro vezes maior de possuir outros membros da família com o mesmo distúrbio. Foram estudadas várias situações para se chegar a esta hipótese, uma delas, foi a de observar crianças que viviam longe da família biológica, comprovando assim, que fatores ambientais não afetam na influência da hiperatividade.

Outros fatores não genéticos que estão ligados a hiperatividade, incluem o nascimento prematuro, o uso de álcool e tabaco, que expõe um alto nível de *lesões cerebrais*, especialmente aquelas que envolvem o córtex pré-frontal. Contudo, juntos estes fatores chegam a representar cerca de 20% a 30% da população de crianças hiperativas, segundo Barkley (1998).

1.3. Conhecendo o diagnóstico

O diagnóstico da hiperatividade na infância deve ser realizado, segundo aos autores Goldstein e Goldstein (2000), de maneira minuciosa. Critérios para a análise do diagnóstico da hiperatividade são difíceis de serem analisados. No entanto, a proposta aqui apresentada consiste em apenas alertar para tal dificuldade, mostrando algumas de suas principais características.

Nota-se diante do material coletado para esta pesquisa, que a maioria dos casos quando pais e professores chegam a hipótese de um diagnóstico de hiperatividade, é através de observações do comportamento das crianças que, muitas vezes, é de uma energia considerada ilimitada ou também, a partir da comparação do comportamento com outras crianças analisadas, principalmente, na pré-escola. Contudo, essas observações não são suficientes para o diagnóstico pois, para isso, é necessário um cuidado muito especial nestas observações. Um dos enganos mais frequentes sobre hiperatividade é o de que se a criança apresenta um comportamento mais ativo é automaticamente tida como hiperativa. Isto torna-se ainda mais freqüente, por causa do conhecimento do público leigo que costuma diagnosticar qualquer alteração de comportamento como hiperatividade.

Moysés e Collares discutem essa questão (1992) quando dizem que

(...) a tendência da sociedade em discriminar, extirpar o perigo de comportamentos diferentes dos socialmente estabelecidos como "normais". As formas como foram tratados os comportamentos "desviantes" ao longo da história do homem é um eixo central para se aprender porque a medicalização, a patologização são tão facilmente aceitas e disseminadas, uma vez que respondem a anseios da própria sociedade. A não aceitação das normas sociais incomoda a maioria das pessoas e questiona essas normas ao colocá-las como não naturais, portanto não obrigatoriamente corretas... (p.35)

Em algumas culturas e em alguns grupos sociais pode existir uma pseudo-hiperatividade ou seja, comportamentos que se assemelham à aqueles apresentados por pessoas com hiperatividade mas causados por outros fatores como os de ordem social e cultura.

De acordo com Mental Health (2001), a hiperatividade devido à sua complexidade de sintomas pode ser difícil de ser diagnosticada. A hiperatividade é caracterizada por uma série de sintomas nem sempre claros e facilmente distinguíveis de outras patologias, como também é confundida com comportamentos que são originários do meio cultural em que vivem muitas crianças.

O World Health Organization (2001), também enfatiza que a hiperatividade não deve ser diagnosticada de maneira simples, principalmente porque a concentração diminuída e a existência de agitação psicomotora são características muito comuns na infância.

Em 1983, Barkeley sustentou a idéia de que apesar de aparentes diferenças entre as definições existentes, todas elas incluem algumas características comuns. Entre as assinaladas pelo autor destacam-se:

- O surgimento do distúrbio nos primeiros anos de vida.
- A inquietação motora e períodos reduzidos de atenção que não relacionam-se com a idade da criança.
- A generalização dos sintomas a diversas situações ou ambientes.
- Diferença entre o nível de problemas do desenvolvimento cognitivo e impulsividade.
- O distúrbio de comportamento não é relacionado apenas a desordem neurológica ou déficit sensoriais.

Contudo, os escritos presentes no National Institute of Mental Health (2001), caracterizam os principais critérios para o diagnóstico, através de observações num período de seis meses ou mais, com a presença destes sintomas no comportamento infantil, em um grau que é inadequado e incompatível com o nível de desenvolvimento e persistência.

- Frequente falta de atenção para detalhes ou descuido para trabalhos escolares, ou outras atividades.
- Muitas vezes possui dificuldade de manter atenção em tarefas sejam elas incumbências ou brincadeiras.
- Muitas vezes não dá seguimento às instruções e deixa de terminar trabalhos escolares, ou outras obrigações.
- Por muitas vezes parece não ouvir quando lhe falam diretamente.
- Dificuldade de organizar tarefas

- Possui dificuldade em realizar atividades que requerem esforço mental, como por exemplo as atividades da escola.
- Muitas vezes perde materiais necessários para a realização de trabalhos escolares, ou até mesmo brinquedos.
- Muitas vezes é facilmente distraído por estímulos externos.
- Muitas vezes é negligente na realização de suas atividades diárias.

Para Goldstein e Goldstein (2000), o diagnóstico da hiperatividade é também muito complicado pela dificuldade de diferenciação deste problema em relação a outros problemas físicos ou psicológicos. Por este motivo, os autores identificam como essencial que o diagnóstico seja feito por uma equipe multidisciplinar composta de médicos, psicólogos, pedagogos junto com um detalhado histórico da doença. Para ser diagnosticada a hiperatividade deve interferir claramente no funcionamento familiar, social, acadêmico ou ocupacional da criança. A desatenção pode tanto se manifestar em situações escolares, quanto sociais. As crianças hiperativas podem não prestar muita atenção a detalhes e podem cometer erros por falta de cuidado nos trabalhos escolares ou em outras tarefas. O trabalho de crianças com hiperatividade freqüentemente é confuso e realizado sem muito cuidado, nem precisão adequada. Os indivíduos com freqüência, têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir nas mesmas tarefas até seu término.

1.4. Conhecendo as dificuldades geradas pela hiperatividade

Como descrito anteriormente, a hiperatividade é diagnosticada através de características que variam desde falta de atenção e concentração até problemas de conduta, que geram muitas dificuldades, dentre elas percebe-se implicações relacionada ao aprendizado.

Talvez o fator que mais caracterize o diagnóstico da hiperatividade seja a falta de capacidade do indivíduo de se concentrar e prestar atenção no que está sendo apresentado à ele, sem se distrair com qualquer outro estímulo. O National Institute of Mental Health (2001), nos relata que aparentemente a pessoa diagnosticada como hiperativa sente uma

necessidade extrema de prestar atenção em estímulos novos e muitas vezes irrelevantes. Essas pessoas quase nunca conseguem completar a tarefa iniciada, pois logo que começam uma nova empreitada facilmente se distraem e passam a fazer outra coisa e assim sucessivamente deixando as tarefas incompletas, vão passando de uma para outra.

A característica diagnosticada especialmente em crianças, na educação infantil, diz respeito as inquietações motoras. A hiperatividade se apresenta através da dificuldade do indivíduo em controlar os seus movimentos. A criança é incapaz de ficar mais do que alguns segundos parada sem realizar um movimento desnecessário. Mesmo quando as condições exigem, ela não é capaz de ficar parada quando, por exemplo, precisa ficar sentada, ela começa a apresentar movimentos indiscriminados.

Estas inquietações motoras estão entre os principais motivos de queixas de professores e pessoas em geral que lidam com crianças hiperativas, como afirma Bastos (2001). Um fato interessante é que os pais parecem se tornar acostumados com estes distúrbios nos seus filhos, pois dados levantados por Lefevre (1985) apontavam que embora só uma pequena parcela dos pais se queixavam da hiperatividade dos seus filhos (cerca de 15%), os exames clínicos posteriores demonstraram que quase cerca de 65% das crianças estudadas apresentavam hiperatividade.

Um aspecto interessante destacado pela revista Nova Escola (2000) diz que a atitude dos pais, de nem sempre admitirem a possibilidade de seus filhos serem hiperativos, é decorrente, em muitas vezes, do julgamento que os faz entender que tal conduta é sinônimo de esperteza, gerando interesse por novidades a todo momento. Sendo assim, muitos pais não aceitam o diagnóstico da hiperatividade e, em vários casos, a escola precisa desenvolver sozinha um trabalho pedagógico intensivo, direcionado a estas crianças.

Quando outros problemas são destacados, levando-se em conta a semelhanças com outros sintomas de hiperatividade, o diagnóstico pode ser realizado através de testes psicológicos, já que crianças diagnosticadas como hiperativas, tendem a apresentar uma diferença grande nos testes de atenção e memória em relação à outros testes.

Os problemas de conduta, são comportamentos que ocorrem em algumas crianças caracterizados principalmente por comportamentos agressivos, dificuldade de convivência em ambientes com regras e em sociedade. Embora haja evidências de componentes genéticos

neste problema, é importante lembrar que crianças assim, normalmente apresentam uma história comum, procedendo de famílias com sérios problemas de conduta também.

Segundo os autores Brioso e Sarria (1994), estes comportamentos podem ser facilmente confundidos, pois a hiperatividade e os problemas de conduta, possuem diferenças bem pequenas. Uma criança com hiperatividade quando tem um problema pode ficar frustrada, porém uma criança com problemas de conduta procura imediatamente alguém para culpar pela sua dificuldade. As explosões emocionais de crianças com hiperatividade tendem a ser impulsivas e espontâneas, enquanto que a de uma criança com problemas de conduta tende a planejar suas ações, esperando por algum insulto externo pelo que fez. Além disso, crianças com distúrbio de conduta não apresentam os mesmos problemas de atenção e concentração que as crianças com hiperatividade.

É muito difícil separar os problemas comportamentais. A criança hiperativa tende a exibir um comportamento inquieto que faz com que as pessoas à sua volta o tratem de uma forma diferenciada. Na maioria das vezes esta diferenciação é negativa, se manifestando através da exclusão social do indivíduo por causa da sua inabilidade em se manter quieto, em praticar esportes e assim por diante.

Muitas vezes estas crianças têm a tendência de se sentirem excluídas como nos afirma o National Institut of Health (2001), pois o seu comportamento leva outras pessoas a lhe chamarem de preguiçoso, problemático, estranho e até mesmo anormais. Este tipo de exclusão, acaba levando o indivíduo a desenvolver problemas psicológicos que podem leva-lo a tomar direções opostas dependendo da estrutura pessoal da criança. Afinal, o hiperativo não consegue submeter-se a regras que lhe são impostas.

A criança hiperativa costuma apresentar problemas com o aprendizado, seja através da dificuldade em prestar atenção e manter a concentração, como já foi mencionado ou por outras causas como a dislexia, além de dificuldades sociais no ambiente escolar por causa dos problemas de comportamentos e isolamento social conseqüente.

Freqüentemente estas dificuldades acabam levando a pessoa a assumir uma atitude negativa perante o estudo e à escola devido as dificuldades que encontra. A falta de compreensão do círculo social do indivíduo com hiperatividade, leva a uma condição em que

a pessoa passa a ser estigmatizada devido ao seu comportamento, o que só piora ainda mais a situação abrindo caminho para comportamentos patológicos e anti-sociais.

Quando a criança é isolada do ambiente escolar, com os estímulos existentes nele, pode-se dizer que ela sofre prejuízos no seu desenvolvimento. Contudo, entende-se que a escola, trabalhe visando respeitar as diferenças.

Ao se criarem instituições que amparem crianças com hiperatividade ou encaminhando para escolas especiais, pode-se estar afastar definitivamente estas crianças do âmbito social e real comprometendo assim o seu desenvolvimento na aprendizagem, na linguagem e do seu corpo.

Levando-se em conta a realidade do ensino infantil que, segundo Collares e Moyses (1992) está em decadência, carente de profissionais e amparo governamental, deve-se insistir no conhecimento e interesse das síndromes que afetam a educação. Sabe-se que existem classes com mais de 40 alunos, principalmente na rede municipal, onde uma atenção especial e individual torna-se inviável. Por isso, as autoras defendem a existência de uma relação entre o meio em que a criança vive com a instituição de ensino, com a intenção de ampliar o contexto social, fazendo com que a criança conviva com mais pessoas e permitindo, desta forma, um melhor desenvolvimento de suas habilidades

Devido as manifestações no comportamento da criança e a dificuldade de se associar hiperatividade com outros problemas, o histórico da criança se faz, a partir da observação do comportamento dela feito por pessoas do seu meio social como pais e professores, pois estes, são de vital importância para o diagnóstico da hiperatividade.

Sabe-se que a atenção de crianças com hiperatividade é menor frente aos estímulos. Menor com relação ao tempo em que a criança fixa sua atenção aos estímulos.

Bastos (2001), trabalha com os aspectos relacionados a falta de atenção e que conseqüências pode ter na vida da criança. Ao lidar com atenção, aborda-se a via de entrada de informações na vida intelectual da criança. Pedagogicamente falando, sabe-se que na criança, o caminho que essa atenção percorre nos primeiros anos da vida, é do concreto para o abstrato. A abstração é tão cobrada e valorizada por alguns educadores que, por si só, é fonte de grande poder intelectual e de criatividade. Entendendo melhor o processo de pensamento de uma criança com hiperatividade, sabe-se que por ela não dirigir sua atenção a um único

objeto, por ser sensível aos demais estímulos externos, ela estabelece relações com os outros. Pode-se dizer então, que uma criança hiperativa possui uma capacidade de abstração maior do que as outras crianças, o que pode ser entendido como um potencial de criatividade elevado.

Acredita-se que, lidando com uma criança que é hiperativa de uma maneira em que a atitude criativa possa ser estimulada e transmitida, favoreceria a criança para que se integrasse melhor ao meio e evitasse as decepções causadas pela desinformação alheia. É preciso conscientização, não só sobre a problemática em si da hiperatividade mas sobre as potencialidades que cada criança possui. Por isso, deve-se tornar mais sensíveis e ampla a visão que se tem sobre o mundo da criança, pois este é muito mais mutável e mutável do que o mundo dos adultos.

Confundida muitas vezes com má educação, a hiperatividade é um distúrbio que atinge grande parte da população infantil do mundo, causando danos ao aprendizado escolar, à relação social e ao convívio familiar. As principais características do mal podem ser observadas em crianças inquietas, muito falantes, troca de palavras ao falar ou escrever, agressividade, tendência à depressão e à ansiedade. A não-detecção da hiperatividade pode causar sérios problemas à criança, como a repetência, a mudança constante de escola e, ainda na adolescência, o provável envolvimento com drogas. Este distúrbio pode ser detectada em bebês, observando-se se a criança é irritada, se tem sono agitado e se dorme pouco. É importante saber que esta criança precisa de tratamento e não de castigos físicos e morais.

Há práticas alternativas para o tratamento, segundo alguns psicólogos (Bastos, 2001), especializada em terapia e medicina antroposófica e oriental, a hiperatividade tem cura e é relativamente simples de ser tratada. A especialista indica a massagem shantala-técnica milenar indiana, baseada em toques difundida pelo cientista Frédéric Leboyer. Hoje em dia as crianças são muito mecanizadas e as diversões eletrônicas substituem a conversa, a aproximação e, principalmente, o toque. Daí a origem de tantos distúrbios infantis, avalia a psicóloga, que defende a shantala como aliada para resgatar vínculos afetivos entre a criança e os pais. No ato da shantala, a troca de energia entre a criança e quem aplica a massagem tem o poder de dar à criança segurança, amor e tranquilidade, ou seja, tudo aquilo que os pais devem transmitir aos filhos, salienta a especialista. Para os pais que desejam um tratamento tradicional, há hospitais que mantêm um centro com equipe multiprofissional, como é o caso

Hospital das Clínicas que, desde 1999, se estrutura para atender crianças com estes sintomas de hiperatividade.

Contudo, é importante lembrar que existem pontos que podem ser considerados positivos na vida de uma pessoa hiperativa, principalmente quando a hiperatividade é diagnosticada e é realizado um tratamento adequado. Uma dessas características positivas em adultos que crescem com a hiperatividade é a capacidade criativa que normalmente está presente junto com o distúrbio. Devido a sua capacidade em não conseguir manter as idéias em ordem, pessoas com hiperatividade aprendem a lidar com este problema atingindo sucesso na vida profissional, a partir da criatividade.

Todas estas dificuldades relacionadas ao diagnóstico podem ser resolvidas através da qualificação dos profissionais envolvidos no processo de investigação. Sensibilidade, técnica, conhecimento teórico e experiência são indispensáveis para que o profissional tenha condições de realizar um diagnóstico correto sobre a hiperatividade, especialmente naqueles casos mais complexos, onde a linha divisória entre hiperatividade e outros problemas não é tão clara.

1.5- Conhecendo uma criança hiperativa ou agitada?

Os pais de Tim achavam que ele era uma criança difícil e frustrada. Como qualquer criança, Tim estava freqüentemente irritadiço, agitado e desligado. Ele tinha dificuldade de se adaptar a rotinas e seu choro agudo e irritante muitas vezes obrigou os seus pais a restringir os passeios da família. As quatro anos ele continua agitado e temperamental, raramente fica sentado tranqüilamente, age impulsivamente e parece assumir um comportamento com alto grau de risco. Isso levou a inúmeras contusões, equimoses e meia dúzia de visitas ao pronto-socorro. Tim é extremamente agressivo com seus irmãos e amigos. Ele continua a se frustrar à toa e tem acessos diários de raiva. Seus pais foram convidados a retirá-lo de duas pré-escolas. Ele dá poucos momentos de prazer aos seus pais, que estão desnorteados e já não sabem o que fazer: estão furiosos, frustrados e

infelizes. Também prevêem que Tim possa ter sérios problemas de aprendizagem e comportamento quando entrar para o jardim de infância. Apesar de todas as suas dificuldades, Tim também tem consciência de seus problemas e da infelicidade de seus pais. (Goldstein e Goldstein, 2000, p. 69)

Agitados, impacientes, desligados. Estes são alguns dos adjetivos usados pelas pessoas para caracterizar crianças que, de uma forma ou outra, parecem ter uma fonte quase infinita de energia. São crianças que parecem sempre estar em movimento, que não conseguem ficar paradas mesmo quando outras pessoas exercem uma força enorme nesta direção. Nem mesmo os pais destas crianças conseguem fazer com que elas fiquem quietas. Se de um lado estão os professores, os familiares e a sociedade que de um modo geral cobram um comportamento mais calmo e sereno dos seus filhos. Do outro lado, está a criança que se mostra resistente à todos os tipos de tentativa de mudar de atitude (Bastos, 2001).

Normalmente essas crianças dão a impressão de estarem com a mente em outro local ou de não estarem escutando o que está sendo dito. Pode haver freqüentes mudanças de uma tarefa para outra. Elas podem iniciar uma tarefa, passar para outra, depois voltar a atenção para uma terceira antes de completarem qualquer uma de suas atividades. Essas crianças freqüentemente não atendem as solicitações ou instruções e não conseguem completar os trabalhos escolares, tarefas domésticas ou outros deveres. São facilmente distraídos por estímulos irrelevantes e habitualmente quando interrompem tarefas em andamento é para dar atenção a ruídos ou sons e esquecem das obrigações. Mas afinal, seria este um comportamento hiperativo?

De acordo com os estudos de Brioso e Sarria (1994), afirma-se que o termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios do comportamento mais freqüentes na idade pré-escolar, caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole.

Uma das dúvidas que se têm sobre hiperatividade baseia-se no diagnóstico que é realizado, principalmente quanto a idade em que a criança pode ser identificada.

Talvez o maior problema que ocorre em relação a hiperatividade esteja no fato de que há pouco conhecimento sobre este transtorno na enorme população leiga que trabalha, principalmente, nas escolas. Muitas das professoras de educação infantil acusam injustamente seus alunos de serem desligados, agitados ou temperamentais, mas na verdade estas crianças podem ser portadoras de uma síndrome que simplesmente as faz agir de maneira impulsiva, desatenta e as vezes até mesmo caótica.

De acordo com a epígrafe citada anteriormente que relata a história de Tim, entende-se que desde o nascimento algumas crianças conseguem adaptar-se muito bem a rotina, enquanto outras não. Algumas mostram-se pouco à vontade e pressionadas diante de novas situações, diferente de outras crianças. Essas alterações de comportamento são observadas em bebês muito antes que seus pais tenham tido a oportunidade de interferir no comportamento da criança. Como afirmam os teóricos Goldstein e Goldstein (2000).

A hiperatividade pode se manifestar por inquietação ou remexer-se na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em coisas quando isto é considerado inapropriado, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividades de lazer, por freqüentemente parecer estar "a todo vapor" ou "cheio de gás" ou por falar em excesso. Os bebês e as crianças da pré-escola que demonstram sintomas hiperativos se diferem de crianças que são consideradas agitadas, por estarem constantemente inquietos e envolvidos com tudo à sua volta, eles andam para lá e para cá, movem-se "mais rápido que a sombra", sobem ou escalam móveis, correm pela casa e têm dificuldades em participar de atividades em grupo durante a pré-escola.

A confusão que a definição de hiperatividade provoca em pais e professores gera grandes equívocos quanto ao distúrbio propriamente dito. No entanto, entende-se como características cruciais o déficit de atenção, a impulsividade e atividade motora excessiva. Além destes sintomas, outras características fazem parte da vida de uma criança hiperativa como a agressividade, a fragilidade emocional e a dificuldade de aprendizagem, como afirmam os estudos de Smith e Strick (2001).

Mas afinal, todos os bebês e crianças com temperamento difícil seriam hiperativos?

Não! É o que dizem os teóricos Goldstein e Goldstein (2000).

Esses primeiros sinais de dificuldade de desenvolvimento são inespecíficos na previsão do tipo exato de problemas que vivem mais tarde, essas crianças poderão apresentar. A medida que crescem, os bebês difíceis surgem com um grupo a ter o maior número de problemas com aprendizado, comportamento, sociabilização, hiperatividade e desatenção que outros bebês. Alguns podem apresentar uma combinação destes problemas. Outros, entretanto, passam pelo período de uma primeira infância difícil sem evoluir para problemas em um período posterior a infância. Assim, parece mais adequado descrever essa população de bebês difíceis como uma população sob risco de apresentar dificuldade mais tarde. (p.73)

Diante disso, entende-se que bebês agitados podem se transformar em crianças com problemas. Com o crescimento, a criança que tem dificuldade de concentração será aquela que na escola, se mantém sentada por pouco tempo durante as aulas, o que acarreta problemas sérios, principalmente quanto a aprendizagem. A instituição americana, National Institut of Mental Health (2001), por exemplo, observa que na sala de aula alunos hiperativos acabam sendo rejeitados por seus colegas de turma devido ao seu comportamento, que além da impulsividade é também agressivo. Esse fator gera conseqüências estruturalmente negativas para a vida do indivíduo, levando a um comportamento anti-social. Deste modo, a criança hiperativa continuará sofrendo impactos negativos relacionados a esta síndrome mesmo na vida adulta.

De acordo com National Institut of Health (2001), o índice de crianças com hiperatividade na população média dos Estados Unidos é de 3% a 5%. Esta porcentagem significa talvez dois milhões de crianças. Duas ou três vezes mais em meninos do que em meninas. No resto do mundo, não se sabe ao certo, contudo a tendência de rotular crianças com a hiperatividade pode ser muito maior do que realmente seria o correto. Em média, existe nos Estados Unidos pelo menos uma criança em sala de aula que precisa de ajuda devido ao problema. Estudos deste mesmo Instituto afirmam que muitas vezes esse problema continua na adolescência ou pode causar uma vida turbulenta no âmbito emocional, prejudicando no relacionamento entre as pessoas. No entanto, o desconhecimento de alguns professores de

educação infantil sobre a hiperatividade tem diferentes razões. Uma delas é a demora para a realização do diagnóstico que identifica a criança como hiperativa ou não.

Alguns sintomas de hiperatividade e impulsividade costumam estar presentes antes dos seis anos, mas muitas crianças são diagnosticadas depois dessa idade devido a demora no diagnóstico. Outro comportamento comum é a desatenção que costuma ser grande, principalmente nas situações escolares, quando a criança pode cometer erros por falta de cuidados nas tarefas ou em atividades lúdicas, assumindo assim, mais um sintoma decorrente da dificuldade de lidar com frustrações, pois não consegue trabalhar com objetivos a longo prazo ou com o cumprimento de regras nas brincadeiras, demonstrando esse comportamento como um déficit motivacional.

Como já foi dito, a hiperatividade também se traduz por impulsividade, que se manifesta pela impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente e mesmo antes das perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção freqüente, ao ponto de causar dificuldades em contextos sociais, escolares ou profissionais.

A impulsividade pode levar a acidentes como, por exemplo, derrubar objetos, colidir com pessoas, envolvimento em atividades perigosas, sem considerar quanto às conseqüências.

Devido a aversão à monotonia, ao continuísmo e a mesmice, os hiperativos em geral evitam ou têm forte antipatia por atividades que exigem dedicação ou esforço mental prolongados ou que exigem organização e concentração. Os hábitos ocupacionais dessas crianças freqüentemente são desorganizados e os materiais que usam na realização de atividades são, com freqüência, espalhados, perdidos ou danificados. Como mencionado anteriormente, as crianças hiperativas são facilmente distraídas por estímulos irrelevantes e habitualmente interrompem tarefas em andamento para dar atenção, por exemplo, a ruídos que costumam ser perfeitamente ignorados por outras crianças.

Nas situações sociais, segundo Bastos (2001), as crianças freqüentemente se esquecem de todo tipo de coisas, esquecem, por exemplo, do lanche que deveriam levar para a escola. Nas situações sociais, a desatenção pode se manifestar por freqüentes mudanças de assunto, falta de atenção ao que os outros dizem, distração durante as conversas e falta de atenção a detalhes ou regras em um jogos. Por outro lado, a hiperatividade pode se manifestar por inquietação exagerada, por um contínuo se remexer na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em coisas inapropriadas, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividades de lazer, por freqüentemente parecer estar "a todo vapor" ou "cheio de gás" ou por falar em excesso.

A hiperatividade pode variar de acordo com a idade e nível de desenvolvimento do indivíduo, no entanto o diagnóstico deve ser feito com muita cautela com crianças em idade pré-escolar.

Nesta idade, as crianças possuem um comportamento em geral, muito agitado, apesar disso, estão sempre atentas as novidades trazidas pelo professor, como por exemplo, ouvir histórias ou assistir a uma dramatização, no entanto compreende-se que seu nível de concentração pode variar devido a sua faixa etária. Já as crianças diagnosticadas como hiperativas, não se comportam como crianças simplesmente ativas, pois constantemente estão envolvidas com tudo à sua volta e assim, não conseguem participar das atividades descritas anteriormente junto ao grupo, mesmo que se leve em conta o seu nível de concentração de acordo a sua faixa etária.

Essas idéias ganham respaldo no que descrevem os teóricos Brioso e Sarria (1994).

Na idade pré-escolar, costumam aparecer os sintomas que já havíamos citado como característica do distúrbio (déficit de atenção, atividade motora excessiva e falta de autocontrole). Além disso, em alguns casos, podem ocorrer, em idades anteriores, numerosas e sérias alterações comportamentais, tais como problemas na alimentação e no sono, inquietação excessiva e episódios de negativismo ou birra (p. 163).

As crianças com mais de seis anos de idade exibem comportamentos similares, mas em geral, com menor intensidade do que as crianças na pré-escola. Elas têm dificuldade

para permanecerem sentadas, levantam-se com frequência e se remexem ou sentam-se na beira da cadeira, como que prontas para se levantarem. Elas manuseiam objetos continuamente, batem com as mãos e balançam pernas e braços excessivamente. Com frequência se levantam da mesa durante as refeições, enquanto assistem televisão ou enquanto fazem os deveres de casa; falam em excesso e podem fazer ruídos demasiados durante atividades tranqüilas. Quando maiores, ao tornarem-se adolescentes e adultos, os sintomas de hiperatividade assumem a forma de sensações de inquietação e dificuldade para envolver-se em atividades tranqüilas e sedentárias. Essas pessoas com frequência têm dificuldade para organizar suas tarefas, suas atividades e seu tempo, principalmente. Todas as tarefas que exigem algum esforço mental e continuado são experimentadas como desagradáveis e aversivas (Goldstein e Goldstein, 2000).

2- A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão que se inicia agora será fundamentada nos diferentes aspectos das instituições mais importantes, embora não sejam as únicas, responsáveis pela educação infantil. Estas instituições em parceria com suas famílias ampliam o desenvolvimento das crianças principalmente entre zero e seis anos de idade que, no contexto educacional, estariam freqüentando creches e pré-escolas. Esta discussão terá como base, entender um pouco sobre a origem da Educação Infantil, como ela se dá no âmbito escolar, conhecer o perfil das crianças nesta faixa etária para relacionar com os conhecimentos sobre a hiperatividade e poder contribuir com a compreensão desse tema no contexto escolar.

2.1- Um pouco de história

Para que se possa falar sobre Educação Infantil é necessário, antes de tudo, procurar conhecê-la um pouco melhor.

De acordo com a tradição, o cuidado com as crianças pequenas foi transmitido como aquele que deveria ser assumido pelas famílias. No entanto, a história da sociedade foi criando alternativas culturais para a prestação desses cuidados.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno, nos séculos XVI e XVII, impregnados do tecnicismo e do desenvolvimento científico, criou novos rumos às perspectivas educacionais que acabaram interferindo na educação de crianças pequenas. Em países europeus, foram criados educandários religiosos, onde a leitura e a escrita eram ensinadas à crianças a partir dos seis anos de idade. Nos séculos XVII e XVIII, as escolas criadas na Europa Ocidental incluíam crianças menores de seis anos e pobres.

Durante este mesmo período histórico, muitas teorias estavam preocupadas com questões metodológicas, sob os ideais da revolução protestante, com propostas de conciliar uma postura disciplinadora que eliminassem as punições físicas, tão constantes na época.

No período da Reforma e Contra- Reforma religiosas, a educação das crianças pequenas beneficiou-se das colocações de Rousseau (1712-1778), que propunha ao invés da disciplina, a liberdade e o ritmo da natureza dos aspectos biológicos das crianças. Essas idéias abriram caminho para Pestalozzi (1746-1827), que modificou métodos de ensino, enfatizando a musicalidade, a arte e o contato com a natureza, além de formalizar o aprimoramento de professores. Froebel (1782-1852), seguindo os ideais de Pestalozzi, propôs a criação do jardim de infância, considerando as crianças como sementes que quando adubadas e expostas a condições favoráveis, desabrochariam em simpatia e encorajamento para aprender por si só sobre o mundo. Froebel tinha no entanto, uma visão influenciada pelo liberalismo e nacionalismo desta época (Oliveira, 1995).

Anos depois, Maria Montessori (1870-1952), incluiu-se na lista dos pioneiros construtores da educação infantil, defendendo os aspectos biológicos do crescimento e desenvolvimento da criança.

Olhando mais pelo aspecto político, Oliveira (1995) nos conta que as instituições de ensino infantil nasceram no século XVIII em resposta a situação de pobreza, abandono e maus tratos as crianças, cujo os pais trabalhavam nas fábricas, criadas a partir da Revolução Industrial. Foi assim, que deu início a concepção de Educação Infantil baseada em cuidados e na educação de crianças pequenas, cuja preocupação com aspectos relacionados a pobreza em que viviam essas crianças, levou teóricos como Pestalozzi e Montessori a criarem propostas para o trabalho educacional a ser desenvolvido para essa população.

No Brasil, novos olhares são dirigidos a essa questão, entre eles as concepções assistencialista e educativa. Desse modo, os filhos das camadas médias ou dominantes da sociedade eram vistos como necessitando de estímulos para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para as camadas populares no entanto, a educação infantil era proposta com um cuidado mais voltado para a satisfação da necessidade de guarda, alimentação e higiene. O contexto econômico e político, presente nas décadas de 70 e 80, fizeram com que operários e feministas lutassem pela democratização do país e pelo combate as injustiças sociais, o que proporcionou conquistas para a Educação Infantil, principalmente a partir da Constituição de 1988, que considerava como um direito da criança e um dever do Estado (Oliveira 1995).

Contudo, criar propostas que orientem pedagogicamente o trabalho na Educação Infantil na atualidade, requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das

crianças pequenas, percebendo como é constituída a vida no desenvolvimento infantil. Entende-se, que a Educação Infantil deve ser compreendida num sentido amplo, ou seja, tanto a educação no contexto escolar como a educação no âmbito da vida cotidiana.

No contexto escolar (pré-escolas e creches), a Educação Infantil pressupõe a existência de uma proposta pedagógica sistematizada que tenha como eixo o brincar, o papel mediador do educador e a construção do conhecimento.

No âmbito da vida cotidiana leva-se em consideração a interação da criança com o meio sócio-cultural do seu grupo e os conhecimentos das famílias sobre o processo de desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento infantil exige oportunidades educativas oferecidas de forma crítica, criativa e consistente para além dos cuidados assistenciais de saúde, alimentação, proteção e guarda da criança. Considera-se, ainda, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, na qual desenvolvimento e aprendizagem são processos dialeticamente relacionados, um influenciando e transformando o outro. (Machado, 1995)

Carvalho e Rubiano (1995), nos falam que no espaço escolar algumas experiências são apresentadas nas quais, além do atendimento às necessidades de alimentação e de saúde das crianças, deve estar presente o caráter pedagógico articulado às experiências sociais e culturais significativas como, por exemplo, aquelas que dizem respeito à identidade étnica e social.

O objetivo presente na Educação Infantil é o de revelar como as concepções sobre infância, o desenvolvimento e a educação, são propostas pedagógicas e práticas sociais, concretizando o respeito à cidadania e aos direitos da criança. Os direitos sociais significam, na prática, acesso à educação e aos serviços de saúde, bem como alimentação adequada, moradia e a existam de lazer.

Diante das transformações que ocorrem na sociedade, muitas tem ocasionado mudanças no que se refere as concepções de infância. O reconhecimento da importância desta etapa da vida vem mobilizando para estudos cada vez mais criteriosos em todo país, e para isso, torna-se necessário compreender a população infantil também em dados estatísticos.

De acordo com os índices apresentados por Kappel no Seminário Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar em julho de 2000, foi descrito que no Brasil os indicadores educacionais referentes aos Estados do Nordeste e Sudeste revelam que apenas 27% das crianças de zero a seis anos de idade têm acesso à Educação Infantil. De zero a quatro anos, essa taxa cai para 13,1 sendo que destes 36% freqüentam creches e 64 % a pré-escola o que faz supor que a população de zero a três anos é aquela que tem menos acesso à educação, principalmente, por falta de infra-estrutura de creches (mais da metade da oferta de creches é particular). Assim, apesar das iniciativas existentes em muitos municípios, é urgente que a criança pequena tenha garantido o acesso à oportunidade educativa e venha a alcançar maior clareza em relação a todos os seus direitos sociais. (Pesquisa sobre Padrões de Vida/1996-1997 Primeira Infância, IBGE, 2000)

Outros aspectos importante estão relacionados ao sentimento de infância e a percepção do processo de desenvolvimento da criança que variam não só em função do momento histórico, mas também da classe social e do grupo cultural ao qual a criança pertença. A criança precisa ser considerada como um ser concreto e não como um ser abstrato e idealizado a partir de um padrão universal.

A definição da concepção de infância descrita por Kramer (1999) reconhece que a imaginação, a fantasia, o poder de criação são fundamentais para a criança durante a infância, pois é a partir disso que ela deve ser compreendida como cidadã que produz cultura e nelas demonstram um olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas . Dessa maneira podemos começar a entender a criança, e entender o mundo com o ponto de vista da infância. Diante desse novo olhar, os adultos aprendem a manifestar suas emoções e passam a ser novamente humanizados. Afinal, somos constituídos por diferenças e sensibilidade, e é isso que nos singularizam como seres humanos.

Nesse sentido, o professor e os profissionais que trabalham com essa faixa etária precisam conhecer as concepções de desenvolvimento infantil que fundamentam as práticas sociais e os trabalhos realizados com a criança em creches e pré-escolas, nos serviços de saúde e na própria família.

Mesmo em comunidades pobres, economicamente falando, quando a criança participa ativamente da vida familiar e comunitária, ela encontra as condições necessárias para desenvolver-se adequadamente. Não obstante, a valorização das oportunidades

educativas no âmbito da vida cotidiana não pretende substituir o acesso aos conhecimentos tipicamente escolares, mas tem como objetivo enfatizar e apoiar as interações sociais significativas e ampliar o conhecimento das comunidades e grupos sociais, aos cuidados da educação da criança. Sabe-se, por exemplo, que a norma padrão, os conhecimentos e as habilidades escolares não estão contidos, exclusivamente, no contexto da escola. Entretanto, há reais dificuldades de muitas comunidades terem acesso a tais conhecimentos. Carvalho e Rubiano (1995), entendem que a escola tem desvalorizado a linguagem, os conhecimentos e habilidades que a criança traz do seu grupo social de referência. Daí a importância de se buscar uma articulação consistente entre o saber cotidiano e o saber escolar, estabelecendo um rico e complexo processo que valoriza as trocas entre o conhecimento escolar e o conhecimento adquirido através da vivência da criança.

2.2. A educação infantil

A demanda pelo atendimento de crianças de zero a seis anos, na educação infantil, apresenta um crescimento gradativo em nossa sociedade. Este crescimento é resultante das transformações socioeconômicas e culturais, que modificaram a estrutura familiar nas últimas décadas, ocasionando a participação da mulher no mercado de trabalho de forma significativa. Hoje, em todas as classes sociais, existe a necessidade de ter um lugar onde deixar os filhos enquanto os pais trabalharam. Sendo assim, a preocupação dos responsáveis por uma escola de qualidade para os filhos, inclui a procura por instituições que compartilhem com eles o cuidado e a educação da criança.

O surgimento de instituições públicas para crianças pequenas no Brasil apresentou, ao longo de sua história, concepções bem diferentes quanto a finalidade social e, dessa forma, os programas para a educação infantil tinham, inicialmente, como objetivo principal o assistencialismo e a compensação cultural das crianças de 0 a 6 anos.

Modificar essa concepção de educação assistencialista tem sido o grande propósito dos educadores de educação infantil. O reconhecimento das especificidades da educação infantil, significa, principalmente, a necessidade de rever as concepções sobre a infância e as relações entre as diferentes classes sociais, cobrando a responsabilidades do Estado diante das crianças pequenas (Machado, 1995).

Na realidade, segundo Angotti (1995), existe a falta de um referencial teórico e científico elaborado, que possa orientar a prática docente em muitas instituições. A autora também, destaca a necessidade do professor em descobrir e cuidar da origem profissional, superando a fragmentação do seu saber, de modo a fortalecer as necessidades de montar um projeto pedagógico coletivo dentro da escola, de modo que este esteja alicerçada em sua formação, com o objetivo de dar ao professor a possibilidade de construir uma prática com princípios na cidadania.

A Educação Infantil no contexto escolar pressupõe a existência de uma proposta pedagógica que contemple o processo do desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade relativos ao mundo social e físico, as produções culturais e artísticas e os conhecimentos sócio-culturais das diferentes populações.

O caráter pedagógico da Educação Infantil no contexto escolar deve estar fundamentado na perspectiva de que a criança está inserida em um determinado contexto social, e portanto, deve ser considerada a sua história de vida, sua classe social e sua cultura, como afirma Faria (1999).

Nesse sentido, a escola considerada como espaço para a construção de novos conhecimentos sobre o mundo é aquela na qual a proposta pedagógica permite a articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança sobre a realidade em que vive. Como as crianças são constituídas a partir de processos diversificados de relações sociais, a Educação Infantil não pode ser padronizada. Há de se considerar que a escola esteja preparada para enfrentar e tirar proveito dessa diversidade de possibilidades de interação social, utilizando-a para esta construção de conhecimentos.

Assim, pretende-se vincular cada vez mais a educação escolar da vida cotidiana, valorizando a compreensão da criança em sua totalidade social, histórica e cultural. Deste modo, alguns dos aspectos abaixo relacionados devem ser considerados como fundamentais para essa totalidade.

O fato de que a visibilidade social da criança, ou seja, o lugar e o papel que a criança ocupa na sociedade, bem como a percepção de suas peculiaridades, decorre do

contexto histórico, social e ideológico e reflete-se no atendimento às suas necessidades de desenvolvimento e educação.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança apresenta grande diversidade em função das diferentes vivências sócio-culturais (Machado, 1995). Os conhecimentos e a cultura das diferentes populações fornecem os conteúdos significativos necessários à apropriação pela criança dos valores, da linguagem, das habilidades e do saber de seu grupo social. O processo pedagógico significa o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, relativo tanto ao saber escolar quanto à produção cultural literatura, arte, teatro, música entre outros. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores representa um processo de transformação do biológico pela interação social. Destaca-se, nesse aspecto, o papel exercido pela linguagem na organização cerebral.

Um dos grandes desafios que se coloca no quadro atual de que reside em prover as famílias e as comunidades com recursos materiais, técnicos e humanos necessários à construção do desenvolvimento e educação da criança. Outro aspecto referente a educação infantil na escola diz respeito ao brincar, pois é a partir dele que se dá o surgimento dessa forma cultural de atividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, as repercussões do brincar no desenvolvimento da criança estão presentes nos objetivos da Educação Infantil, pois é através do brincar que a criança faz relações entre a fantasia e o real (Andrade, 1995).

No entanto, muitas questões vem incomodando os que atuam na educação infantil. Percebe-se que a infância está tomando um outro caminho, pois nota-se que a violência contra a criança tornou-se crescente e a cada dia é mais constante. Isto nos identifica que, de certa forma, o reino encantado está chegando ao fim, pois não há mais lugar para o “Era uma vez ...”, nos dias atuais, a idéia de infância está sendo destruída com a mídia, com a televisão, com o acesso das crianças ao fruto proibido da informação adulta que teria terminado de expulsá-la do mundo inocente, do jardim de infância, da educação infantil (Kramer, 1999).

Outra especificidade segundo, a referida autora, deve ser destacada no processo de desenvolvimento na educação infantil que deve ser questionado em termos de sua intencionalidade básica. Há diferentes tendências predominantes no Brasil em escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos, são tendência romântica, tendência cognitiva e tendência crítica (Kramer, 1997).

A Tendência Romântica concebe a pré-escola como um jardim, onde as crianças são flores ou sementes e a professora a jardineira, tendo Froebel como seu principal representante. Segundo, Angotti (1995) a avaliação possui por técnica fundamental a observação constante do professor, ou seja, do educador sobre o educando, interpretando os interesses da criança, suas necessidades, seu desenvolvimento, suas condutas, orientando suas atividades para possibilitar a perfeição dentro de normas constituídas e do exemplo docente.

A Tendência Cognitiva vê a criança como sujeito que pensa, sendo a pré-escola um lugar de tornar as crianças inteligentes devendo a educação favorecer o desenvolvimento cognitivo e tem em Piaget seu representante principal. Essa tendência traz a avaliação como ato de observação de todos os momentos da criança na escola, dessa forma, o professor deve acompanhar as realizações individuais de cada aluno, observando-o e analisando-o, no sentido de perceber e oferecer condições para que se possa estabelecer o processo de construção e adaptação do indivíduo frente ao conhecimento, ao seu contexto, à sua cultura.

Na Tendência Crítica, a pré-escola é o lugar de trabalho, a criança e o professor nessa visão, são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis tendo a educação o papel de favorecer a transformação do contexto social.

Diante das várias tendências na educação infantil cabe ao educador identificar a mais adequada à formação de seus educandos. Em síntese, podemos considerar que a escolha de uma tendência pode interferir nos processos interativos, na cooperação, no trabalho em grupo, na imaginação, na brincadeira, enfim na mediação do professor e na construção do conhecimento em rede como eixos do trabalho pedagógico voltado para o Desenvolvimento e a Educação Infantil, visando à constituição do sujeito solidário, criativo, autônomo, crítico e com estruturas afetivo-cognitivas necessárias para operar sua realidade social e pessoal.

2.3- O mundo da criança na educação infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no artigo 30, capítulo II, seção II que a educação infantil deve ser oferecida em creches ou

estabelecimentos equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

A Introdução do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), discute a concepção da criança na educação infantil:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo ético do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo à precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não revelou ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (p.21).

Por esse motivo, deve-se ter em mente quais são as atitudes relacionadas ao comportamento das crianças na educação infantil, pois sendo este professor um conhecedor do desenvolvimento nessa faixa etária, a possibilidade de rotular um aluno será menos provável.

Comportamentos mais impulsivos ou até mesmo de desatenção, são muito comuns em crianças em idade pré-escolar, isso deve ser levado em conta pois as crianças possuem uma natureza singular, que compreendem o mundo de maneira própria, sendo um

sujeito que faz parte de uma organização familiar que pode interferir na sua maneira de agir na escola com os amigos e professores. Parte deste estudo realizado por Bee (1977), Papalia e Olds (1981), estão fundamentados em concepções cognitivas do desenvolvimento segundo Piaget e Vigotsky, pois concebem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente no entanto, privilegia-se neste trabalho concepções mais relacionadas ao desenvolvimento motor que psicológico nas crianças em idade pré-escolar.

O desenvolvimento, é um processo pelo qual o indivíduo faz construções de acordo com as relações que estabelece em conjunto com o ambiente, seja ele físico ou social. Ao passar das gerações, o grau de desenvolvimento de uma sociedade vai sendo acumulado e transmitido desde o momento do nascimento, e aos poucos vai sendo construídas algumas percepções a respeito da realidade. A formação das habilidades que o indivíduo possui são construídas de acordo com o mundo social, aprendendo a agir em situações cada vez mais complexas, com a finalidade de buscar e identificar significados diante do que vive.

Para se estudar o desenvolvimento das crianças, deve-se começar com um entendimento da unidade dialética entre duas linhas radicalmente diferentes: a biologia e a cultura. Para adequadamente estudar tal processo, é preciso conhecer estes dois componentes e as leis que governam seu entrelaçamento a cada estágio de desenvolvimento infantil (Vigotsky, 1984).

As diversidades de comportamento de crianças na educação infantil são muitas. Alguns autores como Bee (1977), Papalia e Olds (1981), descrevem o desenvolvimento nessa idade para que melhor se possa conhecê-las ao invés de simplesmente rotulá-las. As autoras lembra que, para o desenvolvimento humano não existem regras, cada criança possui o seu tempo e que a diversidade de fatores sociais e culturais são influentes na aquisição deste desenvolvimento.

O estudo do desenvolvimento na psicologia pretende explicar como são desenvolvidas as funções psicológicas que acabam por diferenciar o homem de outras espécies. Funções estas decorrentes das habilidades motoras, intelectuais, afetivas e sociais.

Através do estudo do desenvolvimento humano, é possível comprovar que as manifestações de atitudes mais complexas quando adulto, são decorrentes de uma longa trajetória vida, iniciada na infância.

2.3.1. A criança de 0 a 12 meses de idade

No primeiro ano vida, o bebê ainda não percebe a diferenciação entre ele e as demais pessoas e os objetos. A criança supõe que todas as necessidades são supridas por ela mesmo, progressivamente passa a identificar o outro. As autoras Papalia e Olds (1981), nos fala também, dos reflexos que transformam-se em ações cada vez mais complexas, até o fim dos primeiros três meses a criança leva sua mão à boca, suga os dedos e movimenta as mão em frente ao rosto. Os músculos do tronco e pescoço vão ficando mais firmes permitindo fincar a cabeça e ter maior mobilidade. A comunicação do bebê é feita através de sons que chamamos balbucios, possui outras características marcantes como a de agarrar pés e mãos levá-los a boca.

Outras características apresentadas pelas crianças a partir de seis meses de idade, em relação ao seu desenvolvimento motor, afirmam-se em relação as conquistas do sentar sozinho sem apoio, exploração de objetos que estão ao seu alcance, começa a engatinhar, o que amplia significativamente o universo do bebê. Suas habilidades motoras nesta fase estão compreendidas nas relações voluntárias de equilíbrio lateral e frontal, consegue nesta etapa, ficar em pé quando apoiado. Algumas crianças começam a andar, neste período, movimentam seu corpo com maior autonomia como levantar-se com apoio, ficar em pé, iniciam também, a comunicação por meio de pequenas palavras ou sílabas. Nesta fase, ao fim do primeiro ano de vida, é que a criança demonstra interesse por um tipo de brincadeira que deixa a maioria dos pais um pouco cansados, jogando objetos ao chão e pedindo para que lhes alcancem de volta, para as autoras, a intenção dessa atitude é a de formular suas próprias conclusões sobre causa e efeito, distância e altura.

A criança, nesta etapa de vida continua a apresentar grandes avanços em todas as áreas de seu desenvolvimento, a consciência de uma realidade externa torna-se cada vez mais clara e o bebe entende outros limites que não são o seu corpo. A mão assume uma nova

importância, que o bebê identifica como “ porto seguro”, aquela que alivia sua angustia e insegurança pelo mundo externo agora mais identificados.

A comunicação verbal torna-se rica através de repetições dos sons produzidos pelo bebê, por longos períodos de tempo. A comunicação social mais ativa, faz com que aos poucos a criança inicie a fala das primeiras sílabas, podendo chegar ao fim do primeiro ano falando algumas poucas palavras. Gosta de imitar gestos e aprende a dar beijos e acenar com as mãos. Mesmo quando não fala, a criança consegue entender o que dizem a ela.

2.3.2. A criança de 1 a 2 anos de idade

De um a dois anos de idade a criança tem grande desenvolvimento motor, enfatiza Bee (1977), pois passa a caminhar apoiando-se em móveis, ora anda sem necessidade, em geral tropeça e acaba caindo com facilidade. Começa a descer escadas apoiando-se e coloca os dois pés no mesmo degrau, assim como pula retirando os dois pés do chão. Observa-se com a coordenação motora fina que a criança faz rabiscações leves no papel, toca tambor com as duas mãos, rasga e amassa papéis, faz construções com jogos de encaixe em grandes forma e folheia livros passando várias folhas de uma só vez.

Na pré-escola, quando por meio de rabiscos e brincadeiras, desenhos e modelagens, dramatizações, etc., construídas na coletividade a criança vai re-significando ou transformando a sua consciência sobre a realidade por intermédio dos múltiplos significados que os diferentes sujeitos atribuem ao mundo físico e social. (Oswald, 1999, p. 65)

A evolução da linguagem assim como outros aspectos do desenvolvimento, varia de criança para criança, a aquisição da palavra, no entanto, é lenta de início e que aos poucos acelera com a pronuncia de nomes de pessoas , animais, comidas e bebidas e outros objetos que são importantes para a criança.

A criança com essa idade, passa a imitar o que ouve, repetindo principalmente pedaços das palavras é comum expressar-se com entonações afirmativas, exclamativas ou

negativas. Balança a cabeça para dizer a palavra não. Aponta objetos familiares num livro, por exemplo. Obedece ordens simples e algumas proibições segundo, Papalia e Olds (1981).

De acordo com estudos, a criança estabelece contato afetivo com adultos, procura por eles para satisfazer às suas necessidades básicas e se divertir. Aceita carinhos de pessoas conhecidas e, de modo geral, é ciumenta e procura ter a exclusividade do adulto. Chama a atenção fazendo o que não é permitido e exibindo-se, olha para o adulto esperando sua reação. Continua dependente do adulto para realização de suas necessidades diárias, no entanto, já consegue brincar sozinha.

A linguagem nesta idade é compreendida por Papalia e Olds (1981), como telegráfica, deixando de lado os verbos auxiliares, artigos, preposições e também algumas terminações de palavras. A criança fala sempre na terceira pessoa do singular e ao fim dos 2 anos começa a fazer uso de frases negativas.

A criança nesta idade age demonstrando alegria e interesse por outra criança, aproxima-se, toca e faz carinhos. Também aceita a aproximação de outras crianças e entretém-se brincando com esta companhia por alguns instantes. Contudo, a autora relata que em outros momentos a criança entra em conflitos empurrando, dando tapas e principalmente manifestando assim o desejo de conseguir o que deseja. Quando outra criança age da mesma maneira, sua defesa é quase sempre a de chorar e recorrer ao adulto.

A criança desta idade dorme duramente o dia por volta de três horas, e à noite dorme entorno de doze horas. Começa a dar sinais de controle dos esfínteres.

2.3.3. A criança de 2 a 3 anos de idade

O desenvolvimento da criança nesta época tem o predomínio das habilidades motoras. Ela locomove-se e corre por entre os espaços, protege-se quando vai cair, pula com maior desenvoltura de pequenas alturas, chuta bolas, sobe e desce escadas alternando os pés. Melhora o seu sentido de direção esbarrando-se menos nas coisas.

Sua habilidade motora fina possibilita que faça construções um pouco mais elaboradas, além disso, tampa e destampa objetos, desamarra e desabotoa. Consegue neste

estágio passar uma a uma as folhas de livros. Nota-se que já consegue fazer movimentos circulares com lápis, além dos rabiscos, tenta imitar a escrita. Consegue tirar algumas peças de roupa que está vestindo como a cueca, a calcinha, shorts e meias, tendo uma dificuldade maior com as blusas.

O desenvolvimento da linguagem amplia tanto na forma de compreensão quanto ao uso da palavra. O maior uso da linguagem faz com que ela anuncie o que pretende realizar. Nesta idade a criança compreende, memoriza e conta histórias com enredo, demonstra gostar de canções e de contar fatos que recorda.

Papalia e Olds (1981) afirmam, que são comuns as trocas na emissão de fonemas e eventualmente gagueiras. Estas ocorrem muitas vezes, pela diferença de velocidade entre pensamento e articulação de linguagem da criança.

Nesta faixa etária, é comum perceber brincadeiras do tipo "faz de conta", onde as crianças dramatizam situações familiares como brincar de comidinha, casinha e até papai e mamãe. Aos poucos amplia suas representações com papéis relativos a vida fora do âmbito familiar como a ida ao pediatra, a parada no posto para abastecer.

A criança procura o adulto para brincar, mostrar coisas e pedir ajuda, ainda nesta faixa etária, chegando a participar de diálogos mais longos. No entanto, dividir a atenção do adulto é muito complicado para ela, reage chamando sua atenção sobre si, solicitando-o insistentemente ajuda ou transgredindo as normas.

Bee (1977) afirma que, a criança luta pela independência recusando a ajuda do adulto, mas não consegue cumprir suas rotinas sozinha, por isso surgem conflitos constantes entre adultos e crianças com esta idade. Reluta aceitar e atender aos limites.

Com outras crianças, consegue estabelecer vínculos através de brincadeiras. Em conflitos agride fisicamente e verbalmente, sobretudo pela posse de um objeto. Nestes momentos, pode recorrer ao adulto como também, defender-se sozinho.

Em geral é alegre, birrenta, manhosa, impulsiva, controladora e possui humor instável. Segundo a autora, a criança reage de forma desproporcional aos acontecimentos, chorando intensamente por algo irrelevante.

Ao fim desta faixa etária tem um controle quase total dos esfíncteres no período noturno, porém ainda necessita dormir durante o dia.

2.3.4. A criança de 3 a 4anos de idade

Nesta idade, a criança adquire mais segurança e habilidade na sua movimentação ampla e vai gradativamente aperfeiçoando o seu equilíbrio. Anda firme com segurança, corre e pula ao ritmo da música, sendo capaz de aumentar e diminuir sua velocidade.

Executa movimentos manuais de forma um pouco mais ordenados consegue calçar e descalçar sapatos, desabotoa e abotoa, tira e veste peças de roupas. Papalia e Olds (1981) assegura que é neste momento da vida da criança que, começa a fazer rabiscos isolados, imita a escrita e tenta desenhar formas humanas, pois tem aumentada suas habilidades motoras, arma brinquedos de encaixe e quebra cabeças.

É considerável, o desenvolvimento da linguagem na criança dessa idade. Há um grande aumento de vocabulário. É nesta fase que forma frases simples mas completas, flexiona os substantivos, usando o plural, singular masculino e feminino. A criança nesta idade, segundo a autora, começa em geral a contar casos ligados à sua experiência pessoal. Ela memoriza e repete versos ou canções, atende ordens simples que envolvem mais de três ações. Nas conversas faz uso freqüente do porque, argumenta e tenta convencer o adulto. Sua fala nesta, faixa etária, torna-se gramaticalmente mais correta.

Nesta idade, a criança mostra-se espontânea e procura os adultos tanto para brincar, como para conversar, expressar carinho e solicitar ajuda. Mostra-se amistosa com eles mas alterna essa atitude com oposições freqüentes frente aos limites e normas de convivência social. Consegue dividir a atenção do adulto com outras pessoas. Freqüentemente começa a ter maior cuidado com seus pertences.

Apesar da criança demonstrar que gosta de estar com o adulto, começa a ter preferência pela companhia de outras crianças inclusive. Mantendo contatos mais prolongados com elas. Seu grupo de amigos muda de acordo com as brincadeiras, tende a dividir e trocar seus objetos, diminui a freqüência das agressões físicas e, por outro lado, aumenta a agressão

verbal, fazendo chantagens e ameaças. Quando em disputas, consegue defender-se e já não solicita mais tanto o adulto, como fazia antes.

A criança com essa idade é curiosa e barulhenta. Como se encontra em um período de transição, Papalia e Olds (1981) afirmam que, o seu comportamento emocional é muito instável e isso se reflete nas alternâncias constantes de humor no seu relacionamento com os outros.

As crianças nesta faixa etária, segundo as autoras, demonstram também, curiosidade à postura de urinar, sendo comum observar meninas urinando em pé como fazem os homens. Muitas crianças nesta fase possuem controle total dos esfíncteres.

2.3.5. A criança de 4 a 6 anos de idade

Nesta idade possui movimentação ampla, possui bom equilíbrio dinâmico, anda de velocípede com facilidade, caminha sobre trilhos de pequena altura e em superfície regular com relativo equilíbrio. Consegue subir e descer escadas alternando os pés e sem apoiar, é capaz de reproduzir movimentos simultâneos e dissociados e consegue acompanhar diferentes ritmos.

Diante dos movimentos que exigem uma coordenação motora mais fina, Papalia e Olds (1981) enfatizam a habilidade em montar quebra-cabeças mais complexos, a capacidade de copiar figuras como cruz, quadrados e círculos. Escreve e reconhece algumas letras e copia seu nome em letra bastão. Faz formas isoladas em seus desenhos e inicia a estruturação da figura humana com aspectos que são reconhecidos pelo adulto. Usa tesoura seguindo contornos simples, faz dobraduras alinhavos e enrolagens simples.

É nesta idade que compreende o que é dia e noite, tendo certa consciência de eventos fixos como seu aniversário e natal, por exemplo.

Seu vocabulário ainda mais ampliado, faz com que a criança use frases longas e completa para se comunicar, têm linguagem predominantemente correta e usa a primeira e a terceira pessoa do singular do plural. O monólogo aparece freqüentemente e é o mecanismo usado em brincadeiras solitárias ou não.

Bee (1977) observa também que as crianças nesta faixa etária, refletem o modo como oscilam entre o mundo da fantasia e a realidade através das brincadeiras, no entanto elas ajudam a compreender melhor a diferença entre eles.

A criança nesta idade de modo geral é espontânea mas, quando contrariada são comuns os ataques de raiva e ameaças verbais. Aumenta a independência nas atividades diárias, e vai adquirindo um pouco mais de autonomia na tentativa de resolução de dificuldade e desavenças com outras crianças. Usa com maior frequência a agressão verbal chantagiosa mas é comum também o palavrão.

Três assuntos que mais chamam a atenção das crianças nesta idade são sexo, morte e Deus, segundo a autora. Para ela, as crianças nessa época demonstram curiosidade sobre o processo do nascimento, desejando saber de onde vem os bebês e como eles são feitos, não entende de forma lógica a morte mas convive com ela com naturalidade em suas histórias e a idéia sobre Deus, dependerá da convicção religiosa da família, sendo traduzida para o seu entendimento próprio do que lhe transmitam.

Nesta faixa etária, a criança têm total controle dos esfíncteres. Seu sono é profundo mas entrecortados por pesadelos, devido ao seus medos que são comuns e freqüentes nesta fase.

2.4. O cotidiano da criança na educação infantil

O desenvolvimento das crianças que estão na educação infantil, como já descritos antes, varia de acordo com a diversidade de estímulos oferecidos a elas, assim com seu comportamento. No entanto, para analisarmos o desenvolvimento humano temos que compreender que a criança é um ser em transformação.

Felizmente, reconhecer a importância da contextualização social e cultural significa considerar as condições sócio-econômicas em que vivem as crianças, além do sexo e da etnia, que exercem uma forte influência sobre elas e sobre os conhecimentos que constroem.

Em síntese, podemos considerar o diálogo, os processos interativos, a cooperação, o trabalho em grupo, a arte, a imaginação, a brincadeira, a mediação do professor e a construção do conhecimento em paralelos aos eixos do trabalho pedagógico. O desenvolvimento na educação infantil deve visar à constituição do sujeito solidário, criativo, autônomo, crítico e com estruturas afetivo-cognitivas necessárias para operar sua realidade social e pessoal.

O professor tem um importante papel na mediação da relação epistemológica, ou seja, da relação da criança com o conhecimento, assim como na constituição da identidade e da autonomia da criança. O papel mediador do professor também está associado à idéia da construção do conhecimento em rede, como orientador do planejamento pedagógico e da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares.

E assim, Angotti (1995) conclui:

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal. Isso poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentaliza-lo para assumir seus critérios seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer (p. 64).

Convém salientar que muitas são as relações que permitem múltiplos olhares sobre as questões abordadas sobre a questão do desenvolvimento da criança, pois perpassam pela influência da família, da escola, do imaginário da criança e principalmente de como o professor na educação infantil lida com todos esses aspectos.

O desenvolvimento da criança na educação infantil, nos atenta para o tipo de conduta que ela pode ter, devido a uma série de construções que realiza em conjunto com o meio social e cultural. Contudo, entende-se que a conduta de uma criança analisada isoladamente não possui relevância alguma. No entanto, muitas dúvidas são constituídas a partir das representações realizadas pelos professores diante do desenvolvimento infantil.

3. O PROFESSOR E O ALUNO DIANTE DA HIPERATIVIDADE

Além de tudo que já foi descrito sobre a hiperatividade na educação infantil, deve-se ter em mente que a coleta sobre os dados da história completa do desenvolvimento da criança é essencial para um melhor exercício educativo. No entanto, quando o professor percebe em alguns de seus alunos problemas comportamentais, seguidos da falta de limites ou desatenção, deve compreender que a eles devem ser dada uma especial atenção, pois é a partir da observação do professor que se pode chegar a um diagnóstico preciso sobre a hiperatividade. Com base nisso, será apresentado também, algumas falas descritas nas respostas dadas pelos professores com a finalidade de conhecer como pensam e agem os docentes de educação infantil ao se depararem com alunos considerados como hiperativos.

3.1. Avaliando a relação professor-aluno

Diante das expectativas de sucesso ou fracasso educacional, percebe-se inúmeros questionamentos de professores quanto às representações que têm sobre o seu próprio valor. Quando se fala do perfil do professor, deve-se partir da indagação sobre o que determina o desempenho dele diante da prática pedagógica e como se realiza o ato pedagógico escolar. As contradições do contexto escolar, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções de valor estão inseridas naqueles que compõem o espaço pedagógico: professor e aluno.

A tarefa de respeitar cada um, com seu ritmo e suas características, não é fácil, mas a partir dela o acesso ao conhecimento e às habilidades indispensáveis para o trabalho e a cidadania se fazem presentes. É necessário recuperar no ambiente escolar o prazer de aprender, valorizando o pensamento crítico, no sentido que o aluno raciocine sobre o conhecimento. Com a perspectiva de reconstruir a especificidade da escola, recuperando a razão sócio-histórica desta instituição, ou seja, *a educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (cientista), bem como o próprio acesso dos rendimentos deste saber* (Saviani, 1980, p. 16), o processo educacional oferecido na escola se inscreve na história das relações humanas, seja aquela que se efetiva entre os homens, seja aquela que o homem estabelece com o meio ambiente.

Estas considerações, por sua vez, nos remetem para uma reflexão sobre vários aspectos implicados no processo ensino-aprendizagem, dentre eles a relação professor x aluno. Do ponto de vista de uma pedagogia tradicional (Mizukami, 1986) o processo de avaliação que se estabelece nas escolas se assenta, em sua maioria, na manutenção das relações de poder que se estruturam no universo social da escola, onde o aluno é visto como um depositário de conhecimento (Freire, 1981), e o professor, na medida em que detém o saber- e conseqüentemente, o poder -, é aquele que determina as formas de acesso ao conhecimento formal e o espaço social onde deve ocorrer a aprendizagem. A expectativa que se tem do aluno é a de que ele reproduza aquilo que o professor lhe transmitiu.

Tal postura pedagógica vem sendo bastante criticada nos últimos anos Freire (1979), Patto (1981), Luckesi (1998) e várias propostas curriculares se alinham no conjunto destas críticas, afirmando o caráter discriminatório e de exclusão implícito neste tipo de prática.

No sentido de superar esta prática várias propostas têm sido apresentadas principalmente por Machado (1995), que apontam novas possibilidades para o processo educacional. De uma maneira geral, estas propostas sugerem que o que deve ser avaliado não é exclusivamente o aluno, mas a relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem.

Na medida em que se considera o aluno e o professor como sujeitos históricos, dentro das relações sociais, propicia-se a construção de um novo conhecimento, percebendo que este não é estático, mas dinâmico e condicionado pelas próprias relações sociais. O processo educativo passa a assumir novas características, tendo-se como pano de fundo para tal avaliação as relações que ele estabelecem a partir da própria realidade social.

Segundo os autores Coll e Miras (1996), as representações que os professores têm de seus alunos, são estabelecidas a partir do conceito de aluno ideal que cada professor constrói no decorrer de sua experiência docente, de acordo com um momento e um contexto histórico e cultural. Neste mesmo enfoque as representações que os alunos fazem de seus professores estão relacionadas com a da idealização do mundo educacional, que é feita a partir dos comentários de pais, irmãos e amigos.

Uma questão muito marcante citada por esses autores quanto as representações mútuas entre professores e alunos, corresponde ao modo como os alunos vêem o professor na

pré-escola. Contudo para os professores, os aspectos de maior importância estão relacionados a atenção, a participação, a motivação, o respeito as regras, entre outros. Diante dos critérios relacionados pelos professores, os alunos com hiperatividade seriam, de certa forma, excluídos do modelo de aluno ideal. Afinal, a hiperatividade possui características distintas ao que seria considerado normalidade a esses professores.

Muitas crianças quando entram na escola já têm habilidades estabelecidas como permanecer sentadas, ouvir atentamente e seguir instruções. Mas, crianças que ficam andando são inquietas, desatentas e distraídas, podem beneficiar-se menos do processo educacional, devido a uma postura muitas vezes cômoda de atuação do professor. Por este motivo, a hiperatividade necessita ser olhada de uma outra forma, dando ao aluno a possibilidade de não ser excluído por conta do seu comportamento. É possível que a criança em idade pré-escolar apresente um nível de agitação maior do que as crianças mais velhas, sendo assim, o professor deve estar atento a essas diferenças. Talvez o fator diferencial seja o grau no qual, o nível de atividade inibe ou interfere na aprendizagem. Diante destes aspectos conhecer as opiniões dos professores quanto a hiperatividade, torna-se imprescindível.

3.2. A hiperatividade para os professores

A hiperatividade é responsável pela enorme frustração de muitos pais e desconforto de alguns professores. Crianças da educação infantil diagnosticadas como hiperativas são freqüentemente rotuladas como "problemáticas", "desmotivadas", "avoadas", "malcriadas", "indisciplinadas" e "irresponsáveis". Assim, a maioria daquilo que se lê ou se ouve sobre o assunto, tem uma conotação negativa. Por esta questão, se fez necessário para a finalização deste trabalho a aplicação de questionários com questões abertas, sobre o que pensam os professores de educação infantil sobre a hiperatividade. Foram aplicados 25 questionários a estes professores que lecionam, em sua maioria, em instituições privadas. Vale lembrar que dentre este grupo, a grande parte dos docentes tem curso normal e está cursando formação superior em pedagogia, uma pequena parcela dos entrevistados já tem nível superior nas áreas de psicologia, pedagogia e fonoaudiologia. A média das idades dos professores é de 23 anos, no entanto elas variam entre 22 a 67 anos.

Ficou notório nas respostas dos questionários percebemos que nenhum dos professores associou os adjetivos "criativo, caloroso, inventivo, leal, sensível, confiante, divertido ou observador" às características de hiperatividade.

Dificuldade de concentração, falta de atenção, agitação excessiva, intensidade de comportamento e dispersão, são algumas das atitudes que mais se repetem nos questionários respondidos pelos professores em todas as respostas. Entretanto, existem outras atitudes que deveriam ser descritos pelos professores em relação a hiperatividade como apresentado acima, contudo, estas não foram citados. Estas atitudes não citadas pelos professores estão associadas a um caráter positivo.

Segundo o National Institute of Mental Health (2001) figuras ilustres de nossa história como Thomas Edison, que inventou a lâmpada, Benjamin Franklin, que descobriu a eletricidade, em Magic Johnson, que tanto fez pelo basquete, em Ziraldo e seu Menino Maluquinho, em Beethoven com sua maravilhosa músicas, entre outros têm algo em comum, a hiperatividade.

Hoje, sabe-se que a hiperatividade é um distúrbio neurológico sério mas tratável, embora de difícil diagnóstico, como foi dito ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e requer um trabalho multidisciplinar contínuo. É possível afirmar que as pessoas hiperativas, apesar das dificuldades decorrentes da condição, podem aprender a tirar o melhor proveito das suas características e a realizar todo seu potencial (Goldstein e Goldstein, 2000). A hiperatividade pode ser considerada um dom, um sentido extra que seus portadores têm para as coisas, uma maneira de chegar imediatamente ao interior das situações enquanto os outros só chegam lá de maneira racional e metódica.

De acordo com os questionários aplicados neste trabalho, no cotidiano escolar muitas respostas identificam o aluno hiperativo de acordo com os estudos realizados anteriormente, principalmente, no que se refere ao comportamento da criança hiperativa na sala de aula. Todos os professores responderam que estas crianças têm dificuldade de concentração, são dispersas e agitadas. Respostas como

“ Normalmente são crianças que não conseguem prender sua atenção em uma determinada atividade, não conseguem nem ficar sentada por muito tempo na carteira. ” (MVBR- 29 anos), ou

“ O índice de concentração é muito baixo, ou seja, se desconcentra facilmente por nada, fala o tempo todo, faz de tudo para chamar a atenção dos colegas, gosta de ser o centro das atenções, conversa com os colegas durante as aulas. ” (KCS- 23 anos), e

“ É um comportamento agitado com dificuldade em se concentrar numa única atividade. ” (MVRO- 23 anos)

No entanto, observa-se nas respostas desses professores algumas contradições às respostas que se referem ao comportamento na sala e ao desenvolver as tarefas. Como exemplo, o que descreve uma professora das séries iniciais do ciclo identificada como TSSS- 39 anos.

“ É uma criança que não tem concentração para realizar as atividades propostas. Ela não pára no seu lugar mexe em tudo que existe na sala sai da sala sem pedir, enfim é uma criança que está sempre em movimento ”

“ Ela não realiza as tarefas como o professor deseja, faz ao seu modo rapidamente e entrega para ficar livre e começar outra atividade. ”

Diante destas respostas, percebe-se segundo a professora que a concentração desta criança, tida como hiperativa, é suficiente para terminar as tarefas, mesmo que rapidamente. Entretanto, sabe-se que a hiperatividade é diagnosticada pelos estudiosos, através dos seguintes sintomas.

... a criança interrompe, não se senta quieta, não presta atenção não termina seus trabalhos ou não escuta. Incapaz de planejar ou aderir um curso de ação, a criança logo começa a decair em seu desempenho escolar. (Smith e Strick, 2001, p.38)

Na segunda pergunta do questionário, em anexo, foi investigado como o professor percebe a criança hiperativa durante as tarefas e se ele necessita ajudá-la. Diante das

respostas, percebe-se que muito foi dito sobre a falta de concentração e atenção reduzida destas crianças, além disso muitas justificativas foram dadas a respeito da necessidade do uso de artifícios para tornar as atividades atrativas para esta criança. Quanto a necessidade de ajuda para realização das tarefas, foi observado que esses professores ao perceberem um aluno como hiperativo, tentam fazer um acompanhamento mais individualizado dando um auxílio especial.

Dentre as respostas comentadas destaca-se a de uma professora do Maternal II.

“ A criança hiperativa tem dificuldade em realizar as tarefas até o fim, ou as faz muito rapidamente e por isso, precisa se acompanhada mais de perto. ” (ACFRP-30 anos).

Outra professora da turma de jardim, tem a mesma visão, no entanto, respondeu com outras palavras.

“ Acho que ela deve ter uma ajuda extra, justamente por ela não ter uma concentração. ” (BHI-22 anos)

No entanto, outra professora de jardim, representante de uma minoria de respostas como a mesma linha de pensamento, associa a esta questão a normalidade.

“...elas conseguem efetuar as tarefas com independência e destreza. A não ser que seja uma tarefa além de suas capacidades (da sua faixa etária). Uma criança hiperativa procura mostrar-se líder e esperta perante o grupo.” (DL-33 anos)

No questionário, outra questão de destaque refere-se ao relacionamento de crianças hiperativas com outras crianças, principalmente no que se refere ao brincar.

Diante deste fato é relevante considerar que as crianças hiperativas demonstram pouca concentração mesmo ao brincar, pois não respeitam regras. A contínua agitação motora, a impulsividade e a impossibilidade de concentração é manifestada mesmo nas brincadeiras. (Smith e Strick, 2001)

Contudo, alguns dos professores parecem ter feito uma confusão ao associarem o comportamento agitado a brincadeiras ou jogos com o grupo de amigos. Entre as respostas destaca-se a de uma professora de maternal.

“ Um relacionamento baseado no diálogo onde as regras são conversadas e os limites existem... ele prefere as brincadeiras que mexe com o corpo. Porém está sempre disperso.”(CRCS-21 anos)

Outro ponto de vista ressaltado nesta mesma questão refere-se ao que foi dito por uma outra professora de maternal.

“ O relacionamento em geral não acredito que mude muito. Talvez fique um pouco mais agressivo e brinque sozinho já que as outras crianças não agüentem acompanhá-lo.” (SLM-23 anos)

Diante das respostas relativas a questão que investiga se o professor já teve ou tem um aluno hiperativo, também é notória uma diferença pequena entre as respostas contudo, a maioria afirma que nunca tiveram alunos hiperativos.

A outra parte dos professores entrevistados que tiveram alunos hiperativos comentam de modo inteso suas potencialidades, dentre eles o destaque é dado a uma professora de educação especial.

“ Foi maravilhoso vê-lo desabrochar.” (BBR- 67 anos)

Outros, além de observarem as potencialidades dos alunos hiperativos ainda a descrevem. Como é o caso do professor de educação e da professora de alfabetização.

“Apesar de não se concentrarem nas explicações que estão sendo dadas, surpreende respondendo quase sempre com acertos as perguntas que são feitas a ela ou a outros alunos.” (SAL-53 anos)

“... Penso que ele tem muitas potencialidades como rapidez no seu pensamento, coopera e está sempre disposto a ajudar.” (ACD- 23 anos)

A última questão, refere-se ao modo como o professor pode ajudar no desenvolvimento da criança hiperativa. Nas respostas foi constatado que a intenção seja a de estimular e valorizar a criança, outro ponto de destaque nesta questão foi referente ao estudo sobre o assunto para melhor atender as necessidades deste aluno, além de respostas que enfatizam a questão do limite.

“ Ajudando com aplicação de responsabilidades e atividades no decorrer do dia, como exemplo: quando responsável pela chamadinha.”
(MT- 28 anos)

“ Com dedicação e muito estudo do problema. Os educadores pouco conhecem este problema e acabam por ignorar a questão.” (JFS- 22 anos)

“ Com a convivência no dia a dia, pois o desenvolvimento desse aluno depende de um conhecimento e de uma pessoa habilitada para tal.”
(XX- 22 anos)

“ Tem que conversar muito, fazê-lo compreender que tem que ter limites que ele não pode realizar tudo ao mesmo tempo. Que ele precisa ter paciência e atenção para que ele possa compreender melhor suas tarefas e assimile melhor os conhecimentos que lhe são passados.”
(TSSS- 39 anos)

“ Trazendo a criança para perto, dando limite, dando mais atenção e carinho para a criança hiperativa. Através desse comportamento esta pedindo limite, esta pedindo para ser tocada e não isolada”.
(MVBR- 29 anos)

Diante das considerações realizadas por teóricos entende-se a importância da atenção as crianças hiperativas através de elogios, motivação, compensação dos erros, repetição individualizada das regras, demonstração de limites de formas segura e tranqüila, entre outras considerações. (Goldstein e Goldstein, 2000)

Uma das respostas que chamou a atenção quanto a esta mesma pergunta refere-se ao que foi dito por uma das professora.

“ Eu não concordo com a inclusão, pois acredito que não existem profissionais capazes de trabalhar realmente com a inclusão uma vez que não depende soda professora e sim de uma escola inteira envolvida neste projeto.” (AS- 23 anos)

Ao ler este relato se percebe que a hiperatividade, muitas vezes, parece provocar intensa irritação em alguns professores, especialmente quando não procura-se identificar seus determinantes, para neles intervir. É comum que o professor culpe o aluno ou sua família, deixando assim de atender a peculiaridades do aluno e suas necessidades educacionais especiais, descreditando em um trabalho de integração. Parece muito claro que uma situação caracterizada pelo desconforto gerado pela hiperatividade afeta igualmente alunos e professores, dificilmente permitindo que se consiga construir uma relação agradável e construtiva. Mostra-se de grande importância, nesses casos, identificar porque as coisas estão assim encaminhadas. Mesmo porque, os professores, assumem, diante dos alunos, papéis de modelos, de parâmetros, de instigadores da construção do conhecimento.

Muito da visão que o aluno construirá de homem, de sociedade, bem como de sua prática de relações sociais sofrerá influência de sua relação com o professor e de suas relações em sala de aula e na escola. Existem determinadas características dos alunos que nos afetam emocionalmente. Buscando identificar seus determinantes e a partir de sua identificação, adotar os procedimentos mais adequados para atender às necessidades detectadas, seja intervindo diretamente, seja solicitando ajuda de pessoas especializadas. Quando isto ocorre, deixa-se escravizar pelo emocional e perdemos a possibilidade de intervir educativa e profissionalmente na situação. (Reggo,1995)

É preciso conscientizar o professor a aprender perceber as potencialidades muitas vezes ocultas nos alunos. Do contrário, adota-se um modelo destrutivo para a vida da criança hiperativa, principalmente quando não a integramos ao grupo. Com um trabalho integrado entre escola e família, além de um atendimento médico, as crianças hiperativas podem aprender a usar suas potencialidades, beneficiando-se de talentos até então não aproveitados. Somente solicitar dos pais que levem a um especialista, não irá ajudar a viabilizar qualquer intervenção responsável na sala de aula. Na maioria dos casos, entretanto, a excessiva atividade não produtiva do aluno é fruto das condições existentes no próprio contexto escolar.

Em resumo, as respostas dos questionário demonstraram que a maioria dos professores não possuem muita informação das possíveis causas médico-neurológica da hiperatividade, pois tentam classificar a criança hiperativa sem uma fundamentação consistente. Os professores definiram basicamente a hiperatividade através de descrições de aspectos comportamentais, relacionando a aspectos emocionais e intelectuais. Todos as respostas indicaram características corretas da hiperatividade, porém uma pequena parte dos professores relatou não ter certeza se já tiveram contato anterior ou não com crianças com hiperativas. Neste sentido, uma parcela não significativa dos professores admitiu não saber identificá-la embora também afirmem já terem trabalhado com crianças hiperativas. Os dados permitem concluir que os professores possuem pouca informação a respeito da hiperatividade, fato este que dificulta a percepção e o conseqüente trabalho dos docentes com crianças hiperativas.

3.3- Melhorando a relação

A história detalhada do nível de atividade durante os primeiros anos de vida é tão importante quanto a informação sobre o funcionamento social e emocional da criança. A avaliação das práticas educativas para avaliar a hiperatividade, deve ser obtida através de informações sobre situações presentes e passadas da vida da criança potencialmente geradoras de ansiedade.

É importante identificar na escola o motivo de desatenção ou agitação da criança, antes mesmo de contactar a família. Quando a hiperatividade é constatada por especialistas, o professor deve experimentar o uso de estratégias para melhorar a relação entre a criança hiperativa e o contexto escolar.

A chave do sucesso para trabalhar com alunos hiperativos é buscar desenvolver as qualidades “adormecidas” nos alunos, aquelas que eles necessitam para serem produtivos e terem uma vida mais saudável. Nos próximos parágrafos serão considerados alguns aspectos importantes para uma relação mais promissora de crianças com hiperatividade na escola.

Antes de tudo, é importante ter certeza de que realmente existe um caso de hiperatividade na sala de aula. Definitivamente, não é tarefa dos professores diagnosticar a hiperatividade, como já foi dito anteriormente, mas o professor pode e deve questionar suas

suspeitas. Especificamente, tendo a certeza de que foi realizado exames de audição e de visão da criança recentemente e com a confiança de que outros problemas médicos tenham sido resolvidos. A responsabilidade contudo é dos pais e não dos professores, mas o professor pode contribuir para o processo de identificação.

Conhecer os limites sem ter medo de pedir ajuda, é tarefa do professor, que deve sentir-se confortável em pedir auxílio quando achar necessário, tendo a certeza de que há pessoas com conhecimentos específicos que possa consultar quando tiver um caso de suspeita de hiperatividade na turma, profissionais como pedagogo, neuropediatra, psicólogo infantil poderam orienta-lo.

Antes dos comportamentos que são considerados corretos serem cobrados dos alunos, os alunos devem apreender a agir de acordo com as regras do sistema ao qual eles pertencem.

É crucial que esses alunos entendam que um relacionamento foi estabelecido entre uma figura de autoridade e eles. Quando os alunos percebem que a figura da autoridade os vê e os compreende freqüentemente e se manifestam com atitudes de respeito e responsabilidade. Deve-se também, compreender que existe um muro que foi construído pouco a pouco pelos adultos que os tratam de forma rude. O objetivo é remover cada tijolo dessa parede. Isso irá contribuir para uma relação de confiança. (Rego,1995)

Embora a mudança de comportamento seja uma excelente e extrínseca estrutura, ela geralmente ensina ao aluno a se comportar na presença do adulto e não na sua ausência. O objetivo é desenvolver o mecanismo que modificará a atitude da criança e ajudará a desenvolver o sistema dos verdadeiros valores humanos que os sustentará na vida adulta.

Alguns exemplos práticos, que podem ser utilizadas, por professores, para melhorar e fazê-los crescer no relacionamento com os seus alunos, serão apresentados nas próximas linhas, como sugestão para uma relação sem desgastes.

Atividades como a responsabilidade através de execução de algumas tarefas, estarão valorizando a criança hiperativa de forma a limitar o número de estímulos irrelevantes com o qual possa ter contato. Além disso, a utilização de exercícios de relaxamento no início de cada período, também podem se mostrar úteis, tanto na diminuição da hiperatividade, especialmente após o período de atividades livres, quando os alunos brincam de correr,

brincam de bola e ficam excitados. A apresentação de um ritmo mais tranquilo antes de atividades que exijam concentração, na sala de aula, podem favorecer nos resultados esperados pelos professores.

Ser sincero e honesto, são algumas das características que o professor deve possuir. Nunca bajulando mas providenciando alternativas para que as crianças hiperativas possam integrar-se melhor ao grupo. Demonstrar apreciação através de elogios durante a realização das tarefas, pode provocar a auto-estima. A criança aceita e reconhece suas qualidades através de atos que são realizados com iniciativa e colaboração, auxiliando assim, no desenvolvimento desta criança.

Seguindo uma conduta adequada o professor pode estabelecer um vínculo mais forte com seus alunos principalmente quando estes são hiperativos. Não fazer uso de apelidos, ou comentários depreciativos, pedir desculpas quando for necessário, são atitudes que fazem parte desta conduta.

As crianças sabem dizer a forma mais fácil de aprender. No entanto, elas ficam normalmente temerosas em oferecer informação voluntariamente, porque isto pode ser algo muito ousado. Mas com um acompanhamento individualizado a criança conseguirá dar ao professor indícios de como ele pode ajuda-lo. Afinal, o melhor especialista para dizer como a criança aprende é a própria criança. Assim, o professor deve estar atento ao que os alunos podem acrescentar, isso pode ocorrer através de conversas com a criança, principalmente quando elas são mais velhas.

Através de estudos pode-se perceber que crianças com hiperatividade beneficiam-se enormemente quando executam tarefas que são realizadas com rotina, pois já sabem o que vai acontecer depois, havendo assim menos dispersão, pois demonstram precisar de organização. (Goldstein e Goldstein, 2000)

Estas crianças necessitam de um apoio especial para encontrar prazer na sala de aula. Domínio ao invés de falhas e frustrações. Excitação ao invés de tédio e medo. É essencial prestar atenção às emoções envolvidas no processo de aprendizagem.

Na sala de aula, é interessante colocar a criança sentada próxima a mesa do professor ou próxima de onde ele fica a maior parte do tempo. Isto ajuda a evitar a distração que prejudica tanto estas crianças.

Estabelecer regras, repetindo-as por várias vezes, olhando nos olhos da criança, é importante. Um olhar pode tirar uma criança do seu devaneio ou dar-lhe liberdade para fazer uma pergunta ou apenas dar-lhe segurança, silenciosamente.

É interessante propiciar a criança hiperativa uma espécie de válvula de escape como, por exemplo, poder sair da sala de aula por alguns instantes. Se isso puder ser feito dentro das regras da escola, pode permitir à criança com hiperatividade deixar a sala de aula ao invés de se desligar dela e, fazendo isto, ela começa a aprender importantes meios de auto-observação.

O progresso da criança pode ser motivado com frequência pelo professor. Crianças hiperativas se beneficiam enormemente com o habitual retorno de seus resultados. Isto possibilita saber o que é esperado e se eles estão atingindo as metas desejadas. (Goldstein e Goldstein, 2000)

Dividir as grandes tarefas em tarefas menores, pode ser uma das mais importantes técnicas de ensino para as crianças hiperativas. Através da divisão de tarefas em tarefas mais simples, é o suficiente para que esta criança facilmente possa executar a atividade. Pela divisão de tarefas o professor pode permitir à criança que demonstre a si mesma a sua capacidade. Com as crianças menores isto pode ajudar muito a evitar acessos de fúria pela frustração antecipada.

As crianças hiperativas adoram novidades, por isso é interessante fazer com que o dia delas tenham novidades, pois percebe-se que elas respondem às novidades com entusiasmo. Isso ajuda a manter a atenção. Estas crianças são cheias de vida e adoram brincar. Com criatividade o professor pode desenvolver a memória que frequentemente é um problema para elas. Ensinar a elas rimas, códigos, dicas, são atividades que podem ajudar muito a aumentar a memória de modo motivador (Goldstein e Goldstein, 2000).

Compreende-se contudo, que a maior providência a ser tomada refere-se principalmente ao uso da criatividade. Com ela alunos hiperativos e professores estarão contribuindo para o desenvolvimento de uma relação que dará bons frutos. Afinal, o importante, é observar o contexto e buscar, sempre, formas inovadoras e viáveis para a situação escolar. No entanto, muitos professores permanecem presos a antigas metodologias, que não levam a despertar o interesse dos alunos. (Smith e Strick, 2001)

Os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda tratam de muitos conceitos e conteúdos de forma tradicional e muitos ultrapassada, deixando de enfatizar a responsabilidade do trabalho a ser realizado pelos futuros professores e a influência deste no desenvolvimento dos alunos. Para tal reflexão, consideramos que o saber docente é o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, como conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações.

Segundo Andrade (1995), pode-se traçar duas questões fundamentais para compreensão da prática e da formação de educadores. Primeiro o encaminhamento da formação de educadores, sob o prisma da construção do saber docente, tendo em vista que esses saberes são originários das mais diversas fontes e não se restringem a uma suposta formação acadêmica. E segundo, a forma com que os formadores de educadores lidam com os saberes que seus alunos trazem para dentro da escola, a partir de suas próprias experiências docentes e discentes.

Essas duas questões visam traçar os rumos a serem encaminhados na educação de educadores e como estes cursos de formação de professores abordam estas questões fundamentais.

Os profissionais de educação que atuam no curso de formação de professores, devem ver seus estudantes como pessoas capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relativas aos conteúdos que vão ensinar, à maneira como vão ensinar e aos objetivos perseguidos para que assim se formem professores, ou seja, intelectuais transformadores capazes de educar pessoas dispostas a resistir e lutar contra a opressão e dominação, tão presentes na escola e na sociedade, através da participação e da reflexão coletiva pela emancipação (Filho, 1995).

Para tanto, exige-se que todos que preparam professores combinem a linguagem crítica com a linguagem da possibilidade. Isto significa facilitar ao futuro professor a aquisição de uma visão responsável tanto do potencial transformador de seu trabalho, como das restrições que o perpassam, que não podem ser esquecidas ou minimizadas. Significa, também, desenvolver no futuro profissional a capacidade de saber utilizar procedimentos e criar alternativas que possam contribuir para o melhor rendimento do aluno da classe trabalhadora na escola e para seu engajamento no projeto de emancipação dessa classe.

Luckesi (1998) quando discute a postura do educador afirma que:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação.(p 46)

Os problemas com a formação docente ainda se agravam mais, quando analisados no âmbito da educação infantil. Para esta área da educação, a maioria dos profissionais atuantes não possui nenhuma especialização ou conhecimento sobre as crianças de zero a seis anos, já que são oriundos de um curso de formação que não consegue preparar com eficiência os profissionais para atuarem no ensino destes alunos, de acordo com as informações encontradas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Como uma tentativa para melhoria dessa formação, discute-se muito sobre qual o tipo de formação adequada para os professores, tanto das séries iniciais como das creches e pré-escolas.

Neste processo de considerar o cuidar e o educar como partes integradas nas práticas de educação infantil, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Complementando as esperanças, pode-se destacar um vestígio no investimento de maneira sistemática para capacitação e atualização permanente e em serviço de nossos professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com qualidade e com crianças há mais tempo. Ao mesmo tempo, deverão ser criadas condições de formação regular para seus profissionais, ampliando-lhes as chances de acesso à carreira como professores de educação infantil.

A formação em serviço deve produzir condições para que os educadores orientem suas ações pelos princípios de promoção do desenvolvimento, de democracia, de justiça social e de valorização da heterogeneidade, de respeito às diferenças.

Dessa forma, a nova LDB (Lei 9394/96) formalizou algumas conquistas como a maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho. Nos incisos I e II do artigo 61 do título VI referente aos profissionais de educação, a lei prevê que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em, instituições de ensino e outras atividades.

A formação continuada deve considerar o educador como um todo em seus múltiplos aspectos, já que sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. É importante então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional, já que tais aspectos influenciam a qualidade do trabalho do educador. Dessa forma, o educador será capaz de construir uma visão ética, estética e política na sua prática profissional.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às

crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas (Rocha,1999)

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas aos cuidados e aprendizagens infantis.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus companheiros de trabalho, dialogando com as famílias dos alunos e a comunidade, buscando informações necessárias para planejar com segurança o trabalho que desenvolve. A reflexão sobre a sua prática com as crianças deve estar embasada na observação, no registro, no planejamento e na avaliação, onde o erro se transforma em meio para sinalizar o caminho que a criança está seguindo, como afirma Gardner (1995).

A tarefa dos educadores seria a de tentar compreender, tão sensível e completamente quanto possível, as capacidades e interesses dos alunos de uma escola. Queremos ser capazes de observar, específica e diretamente, capacidades espaciais, capacidades pessoais e assim por diante, e não através das lentes habituais das inteligências linguísticas e lógico-matemática. Até o momento, quase toda a avaliação dependia indiretamente da medida dessas capacidades; se os alunos não são bons nessas áreas, suas capacidades em outras áreas podem ficar obscurrecidas. Quando começarmos a tentar avaliar outros tipos de inteligência diretamente, estou certo de que determinados alunos revelarão forças em áreas bastante diferentes, e a noção de inteligência geral irá desaparecer ou atenuar-se imensamente. (p.16)

O educador é também um ser em desenvolvimento, tendo características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de sua identidade como educador. A formação completa é demorada, é conquistada através de um trabalho a longo prazo, ficando claro que a formação básica tradicional não é suficiente.

(...) a postura básica do educador é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno e do grupo como um todo, que possibilita a cada aluno que se conheça e conheça seu colega, para aí, depois de se detectar quais as dificuldades, lacunas, interesses de cada grupo, poder ter alguma idéia (e sempre reformulável durante a seqüência de um curso) do que poderá ser proposto àquele grupo. (Abramovich, 1985, p.41)

No curso de formação de professores, a avaliação não é analisada com a devida importância, é vista apenas como um registro de notas, ou seja, dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, não há um compromisso com a forma de avaliar, mas sim com o boletim, com as notas classificatórias e excludentes, que humilham e destroem os alunos.

Em relação a educação infantil, a questão ainda é pior, já que essa tarefa é uma das mais complexas quando se trata da educação infantil. É necessário que o educador tenha consciência da importância social, cultural e política do seu trabalho e esteja comprometido com o ato educativo, principalmente, o professor das crianças de 0 a 6 anos.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem estritamente ao aspecto pedagógico, uma vez que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade que, por sua vez, apresenta-se constituída por classes sociais com muitos interesses antagônicos. A prática escolar possui portanto condições sócio-políticas que configuram diferentes concepções de homens e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes expectativas sobre o papel da escola, da aprendizagem, da relação professor-aluno e das técnicas pedagógicas (Demo, 1994).

A maioria dos professores baseia sua prática pedagógica em prescrições que se formaram do senso comum, incorporados quando de sua passagem pelo magistério ou

transmitidas pelos colegas de trabalho mais velhos. Por outro lado, há professores interessados em um trabalho mais inovador, que o possibilite perceber o sentido mais amplo de sua atuação pedagógica e de explicitar suas convicções baseadas antes de tudo, no respeito e no diálogo.

Em se tratando de uma educação pautada no respeito e no diálogo, pretende-se obter a renovação da prática educativa exigindo clareza em alguns aspectos relativos ao comportamento dos educadores e de certas condições de trabalho na escola.

O educador não é mais aquele que transmite o saber aos seus alunos, e o atribui um estado de ignorância absoluta. O papel do educador, hoje, é muito mais amplo, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos. Deve-se levar o aluno a compreender e organizar sua experiência de vida para que assim, possa desenvolver a capacidade de criticar a realidade em que vive transformando-se, desta forma, em um cidadão consciente, crítico e participativo, ou seja um ser político. Ao incorporar essas experiências, o educador passa a dar um novo significado ao processo educativo. Dentro deste enfoque inovador, mais amplo e produtivo é preciso que se reconheça que o processo pedagógico não se limita à sala de aula, mas ao ambiente escolar em geral.

O planejamento curricular para a prática educativa deve perceber a necessidade de renovações que desenvolvam os objetivos. Atualmente percebe-se uma concepção de que o professor autoritário deve buscar uma nova forma de desenvolver o seu trabalho. O incentivo e a criação proporcionados pelo professor na prática docente proporcionam ao aluno um aprendizado mais eficaz, pois buscam despertar, em situações cotidianas, a curiosidade em saber cada vez mais sobre os assuntos apresentados em sala de aula. A criança neste processo passa a ser parte ativa no aprendizado. (Demo,1994)

O aluno começa a compreender o valor da escola, a partir do momento em que ele interage nesse processo para a construção do seu aprendizado, a partir das atividades que ali ocorrem com intenções educativas sendo incentivadas pelos educadores. Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorrem para educar, formar caráter, desenvolver conceitos éticos e políticos.

Educar para a liberdade, para o respeito e para a responsabilidade implicam num grande desafio para a educação. Professores e alunos cotidianamente vivem situações em sala

de aula, ou mesmo fora dela, que exigem saberes necessários, que perpassam pelos conteúdos obrigatórios. O professor deve ser conhecedor dos conteúdos, mas também, das necessidades especiais relacionadas com o desenvolvimento da criança, pois desse modo, conseguira fazer distinções entre o que é patologia ou um comportamento mais ativo como a agitação, que têm um valor significativo de acordo com a faixa etária da criança (Freire, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais permeiam a existência humana e constituem um terreno onde o conhecimento é produzido a partir da realidade. Sendo assim, o maior espaço onde ocorrem as transformações é a escola. Nela, transformam-se todos os conjuntos de interação que se efetivam uns com os outros, no decorrer de todo o tempo.

Cada um, com sua individualidade, influencia nas interações e nas relações que estabelece com o outro. Além disso, cada relação modifica também as demais, bem como, a formação de novas relações. Soma-se a tudo isso, ainda o fato de que cada interação entre duas pessoas, ocorre dentro de um contexto influenciando-o e sendo influenciado. Ora, o grupo constituído pelos alunos e pelo professor de uma sala de aula tem uma convivência diária, regular e sistemática, e durante um período bastante extenso de tempo. Eles interagem, construindo relações de diferentes natureza, mais ou menos estáveis, a partir das características dessas mesmas interações. Além dos aspectos didático-pedagógicos, do domínio do conhecimento que se encontra sob a responsabilidade de ensinar, cabe a cada professor a compreensão deste cenário, constituído por uma complexa trama de relações que se faz também importante, caso se pretenda produzir mudanças na atuação profissional.

Competi ao professor, nesta relação, conhecer cada aluno em suas peculiaridades, e a partir daí construir e fortificar as relações. Até mesmo, o plano de ensino deve ser dependente das informações sobre como cada aluno está para construir o seu conhecimento. Inclusive com o reconhecimento de todas as diversidades é que se pode planejar.

Tudo que foi apresentado ao longo deste trabalho, tem a finalidade de auxiliar o professor de educação infantil no seu cotidiano, com a atitude de possibilitar um crescimento que desenvolva a criança hiperativa, a partir principalmente de suas potencialidades, através de formas criativas de ensinar e motivar seus alunos. As representações dos professores obtidas através das respostas dos questionários podem facilitar o professor a entender melhor onde estão os principais enganos quanto ao assunto em questão, pois é através de erros que se constrói posturas adequadas.

Ao trabalhar com crianças hiperativas o professor deve estar atento as questões citadas anteriormente e, procurar entender que o senso comum deve servir apenas, como diretriz para ajuda a compreender a incapacidade de seu aluno.

A melhor maneira do professor ajudar a combater os comportamentos hiperativos é através do desenvolvimento de um bom planejamento e capacidade de observação, pois são igualmente importantes, uma vez que a hiperatividade pode ser um problema de interpretação ou definição errôneas.

Através da elaboração deste trabalho, foi possível notar que embora a hiperatividade afete muitas crianças, várias vezes ela também é confundida com alterações comportamentais. No entanto, o estudo da hiperatividade não deveria ser considerado algo novo, pois acredita-se que ela tenha acompanhado a espécie humana desde sempre, mas foi apenas no século passado que começou a ocorrer alguns avanços no estudo desta área. Novas tecnologias possibilitaram que a definição da hiperatividade também estabelecesse quais eram os seus sintomas e como estes seriam manifestados.

Infelizmente, o diagnóstico precoce da hiperatividade continua a ser um dos maiores problemas. Embora o conhecimento sobre a hiperatividade na comunidade científica esteja já bem avançada, o mesmo aparentemente não acontece com a população leiga. As crianças hiperativas passam um bom tempo de suas vidas sendo acusadas de uma série de coisas, sua auto-estima, com isso, fica rebaixada, e ela acaba tendo dificuldade na escola e também dificuldades sociais. A situação em casa normalmente não é melhor, pois os pais, são pressionados pela sociedade, e frequentemente acabam culpando a criança de algo que ela não tem culpa.

É neste ponto que deve se chamar a atenção de muitos pedagogos, que por serem profissionais de formação fundamentalmente humanistas, tendem a desconhecer aspectos biológicos do ser humano.

Algum dia, os mistérios do funcionamento do nosso cérebro será desvendado. E quando esse dia chegar, muitas dúvidas serão esclarecidas e teremos a compreensão sobre muitas coisas, inclusive sobre a hiperatividade. Contudo, até que este dia chegue, família e escola deverão trabalhar juntas de modo a definir, observar e controlar a hiperatividade na educação infantil.

Deve-se ter uma visão otimista, esperando que os progressos atuais nos levem a conhecer melhor a nossa mente, ajudando o ser humano a se compreender melhor, trazendo benefícios para a nossa sociedade e quem sabe, melhorando a relação no mundo que anda tão carente de amor, otimismo, compreensão e esperança.

ANEXO I

Questionário
Hiperatividade na Educação Infantil

Identificação do professor (iniciais) _____

Idade: _____

Formação: _____

Série que leciona: _____ Escola que leciona: () público () particular

1- Como é o comportamento da criança considerada hiperativa na sala de aula?

2- Como é a criança percebida com hiperatividade em relação ao cumprimento das tarefas?
Você precisa ajuda-la ?

3- Como é seu relacionamento com os outros alunos? E para brincar como é?

4- Você já teve ou tem um aluno hiperativo? Você conseguiu indentificar as potencialidades dele?

5- Como você acha que o professor pode ajudar a promover o desenvolvimento do aluno hiperativo?

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, F. Quem educa quem?. São Paulo: Summus, 1985.
- _____. American Psychiatriatri Association. DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANDRADE, C. J. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, p.52-69, 1995.
- ANGELOTTI, C. A. Síndrome do Déficit de Atenção. Disponível em: [<http://www.angelotti.eti.br/fono/artigo2.html>], acesso em: 15 mai. 2001.
- ANGOTTI, M. O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Cortez, 1995.
- AROEIRA, Maria Luísa Campos et alli. Didática da pré-escola - vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em Aberto. Brasília: ano 11, n. 53, p. 46-53, jan/mar. 1992.
- BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder. In: Mash, E. & Terdal, L. (Eds). Behavioral assessment of childhood disorders. New York: Guilford Press. 1998.
- BASTOS, F.L. Hiperatividade. Disponível em: [<http://www.batina.com/bastos/add.htm>], acesso em: 15 mai. 2001.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Heaper & Row do Brasil, 1977.

- BENJAMIM, W. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 29 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRIOSO, A. e SARRIA, Encarnación. Distúrbios de comportamento. In: COLL, Cesar et. al Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COOL, C. MIRAS, M. A representação mútua- professor/ aluno e suas representações sobre o ensino e a aprendizagem. In: COOL, César et al Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CARVALHO, M. I. C. RUBIANO M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo, Cortez, p.68-107, 1995.
- DEMO, P. Política Social, Educação e Cidadania. São Paulo: Papirus, 1994.
- FARIA, A. L. G. Pré-escola e cultura para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.
- FILHO, G.A. J. A Educação do Educador: a pedagogia respondendo paixões. In: Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, p.160-177, 1995.
- FREIRE, P. Ação cultural para liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILE, P. Indisciplinado ou Hiperativo. Nova Escola. São Paulo: ed. Abril. maio, p. 30-32, 2000.

GIROUX, H. Os professores como Intelectuais transformadores: rumo a uma Pedagogia Criticada Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDSTEIN, Sam, GOLDSTEIN, Michael. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança; tradução Maria Helena Marcondes. 6ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2000.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Hyperativity and attention déficit disorders. Glen Ellyn, Illinois: Child Management Press, 1990.

_____. Internet Mental Health. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: American Description. Disponível em: [[http:// www. mentalhealth.com](http://www.mentalhealth.com)], acesso em 05 de mai. de 2001.

KAPPEL, M. D. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In. Pesquisa sobre padrões de vida: 1ª infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KRAMER, S. A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S, et alii (org.). Infância e educação infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMER, S. LEITE, M.I.(orgs.).Infância: Fios e Desafios da Pesquisa- Série Pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. (org.). Com a Pré- Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.

LEFEVRE, A. B. Disfunção Cerebral Mínima. in MARCONDES, E., coord. Pediatria Básica. 6ª. ed. São Paulo: Sarvier, p.796-807, 1978.

LEFEVRE, A. B. REED, U.C. Disfunção Cerebral. Em E. Marcondes (org.), Pediatria Básica. 7ª ed., São Paulo: Savier, 1985.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, M. L. Educação Infantil sócio-interacionista. In: Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, p.12-25, 1995.

MIZUKAMI, M.G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. A história contada dos distúrbios de aprendizagem. In: Cadernos Cedes- o sucesso escolar um desafio pedagógico. Campinas, SP: p.31-46, 1992.

_____, National Institute of Mental Health. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Disponível em: [[http:// www.nimih.gov/publicat/andhd.cfm](http://www.nimih.gov/publicat/andhd.cfm)], acesso em: 11 abri. 2001.

NOVAES, M. H. Psicologia Escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

- OLIVERIRA, Z. M. R. (org.). Educação Infantil: Muitos Olhares, 2 ed.- São Paulo: Cortez, 1995.
- OSWALD, M. L. M.B. Infância e História: leitura e escrita como práticas de narrativa. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, p. 40-57, 1999.
- PAPALIA, D. OLDS, S. O Mundo da Criança: da infância à adolescência; trad. Simões; São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- _____. Pensamento e Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- REGO, T. C. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: Cadernos dos CEDES, São Paulo: n. 35, p.66- 79,1995.
- ROCHA, E. A pesquisa em educação infantil no Brasil; trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. UFSC/ CED/ NUP, Florianópolis, 1999.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. Polêmicas do Nosso Tempo- 31º ed. Campinas, SP: Autores Associados,1997.
- SMITH, C. STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z- Guia completo para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____, World Health Organization. Attention-Déficit Hyperactivity Disorder: Europea Description. Disponível: [[http:// www. hyperactivity\europelanddescription.html](http://www.hyperactivity\europelanddescription.html)] acesso em: 05 mai. 2001.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 1984.