

ESCOLA. APRENDIZAGEM. PANDEMIA: Mediação e Atravessamento

SCHOOL. LEARNING. PANDEMIC: Mediation and Crossing

Carla Anauate¹

Ana Beu Manzano²

RESUMO

Atravessada pelo momento atual, em meio a uma pandemia de proporções mundiais, a escola se encontra diante de um panorama que lhe é tão adverso, sua rotina e espaço foram realocados ao método remoto, num cenário "pasteurizado" pelas vias virtuais que lhe impede a inscrição em sua primordial via de acesso, a relacional e dialética. O presente trabalho busca retificar esta via imprescindível na promoção do desenvolvimento das crianças, através do embasamento teórico de abordagem luriana, a partir do entendimento das unidades funcionais, buscando, na figura do professor, o mediador central e elo de acesso no propósito máximo do desenvolvimento das habilidades e competências infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Habilitação. Desenvolvimento. Unidades Funcionais. Intervenção.

ABSTRACT

At the current moment, in the midst of a pandemic of worldwide proportions, the school is faced with a panorama that is so adverse to it, its routine and space have been relocated to the remote method, in a scenario "pasteurized" by the virtual world that does not permit it to be lived in its primary level, relational and dialectic. The present work seeks to rectify this essential path in promoting the development of children, through the theoretical basis of the Lurian approach, based on the understanding of the functional units, it will aim to use the figure of the teacher, as the central mediator and as the main link in the maximum purpose of the development of children's skills and competences.

KEYWORDS: Education. Abilitation. Development. Functional Units. Intervention.

INTRODUÇÃO

No momento atual, atravessados por uma pandemia de repercussões mundiais, que nos impõe condições de crises de tantas ordens, restrições e ajustes em tantos âmbitos configuram novas situações que nos obrigam a mudanças e reposicionamentos. Diante deste novo cenário, a escola é mais um viés perpassado por uma crise de grandes proporções, a educação remota

¹ CINAPSI – Centro Integrado de Neuropsicologia e Psicologia. E-mail: carla@ramark.com.br

² anabeumanzano@yahoo.com.br

vem dando a ela uma ressignificação. A educação, tão dialética e proximal, solta-se de seus mais preciosos contatos: o relacional, compartilhado, construído na presença e no respiro vivo de todos e de cada um. À distância, o novo método “pasteurizou” essa singular via, a rotina e o espaço precisaram ser realocados. Os pais, o ambiente, as ferramentas, tudo se abriu a uma nova inscrição que precisa mais do que nunca interceder sobre esta mediação. Na educação, professores atentos e preparados são e, sempre foram, o elo de acesso, a via motriz. O presente trabalho busca retificar esta via imprescindível na promoção do desenvolvimento das crianças, integrando a todos a partir de um novo espaço, fundando novos caminhos que sigam os propósitos que não podem se perder: o da ativação das habilidades e competências.

Vygotsky (1994[1962]) conceitua a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, por si mesmo, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro, mais apto, referindo, portanto, ao íterim concernente à potencialidade de aprender. Sendo assim, a escola, no papel do professor, pode promover, através deste importante intermediário, uma aposta no potencial de cada aluno.

Estratégias podem ser usadas visando auxiliá-lo a promover o desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças, já a partir da ênfase a ser considerada nas relações significativas e no contato interpessoal que estabelece com as mesmas, assim como das crianças entre si, e que, por si só, promovem o desenvolvimento e a maturação dessas funções nervosas. Além disso, e embasado na teoria, o professor devidamente instrumentalizado servirá como auxiliar na passagem do nível potencial de cada um de seus alunos para o nível real, auxiliando e contribuindo para a independência das suas habilidades.

Autores como Gazzaniga (2005) referem-se à aprendizagem como uma alteração relativamente duradoura do comportamento ou do conhecimento, que ocorre como resultado da experiência, Ferrari *et al.* (2001) comentam que, quando uma nova informação chega, produz uma mudança no Sistema Nervoso Central que resulta no aprendizado, havendo uma participação ativa dos neurônios nesse processo. Goulart e Marona (2014), por sua vez, consideram que itens como: motivação, atenção, concentração, flexibilidade cognitiva, memorização e estado emocional, influenciam na aprendizagem. Nogaro, Ecco e Rigo (2014) enumeram inúmeros fatores que facilitam no processo de aprendizagem, entre eles destacam: manter o nível de dificuldade ao alcance de todos; garantir a resolução mínima dos exercícios; fazer correções em forma de sugestão ou incentivo; dar informações sobre os resultados e reforçar positivamente a criança; definir objetivos e compartilhar; avaliar pré-requisitos;

explicitar as estratégias; fortalecer a motivação; manter o grupo ativo; utilizar meios técnicos disponíveis; fazer sínteses parciais e conclusões, exercícios práticos, avaliação da aprendizagem e discussão dos resultados; estabelecer clima de confiança e promover abertura que propiciem o compartilhar. A aprendizagem deve ser negociada, se dá quando relacionada às experiências e vivências dos indivíduos, dirigida para o aqui e agora e os autores acrescentam que a aprendizagem pode ser estimulada por meio de atividade física, dieta, tempo de sono e inibida pelo estresse, pela redução de sono, pelo uso de medicação, pela fome e pela violência.

Aprendizagem, desenvolvimento e habilitação.

O desenvolvimento das crianças não se cumpre de maneira retilínea e linear, variações podem ser facilmente detectadas e encaminhadas desde o ambiente escolar. Dificuldades de aprendizagem, comprometimentos de comportamento e de interação social necessitam de uma intervenção estruturada e precoce. Para tanto, a identificação de precondições genéticas, intrauterinas, pós-natais devem ser apuradas em anamneses abrangentes que visem ao rastreio de todo o processo do desenvolvimento, identificando e cerceando o cerne do desvio manifesto. Avaliações de cunho quantitativo e qualitativo que permitam dimensionar e refilar atentamente particularidades caso a caso devem ser vastamente analisadas. Bem sabemos que o mesmo resultado quantitativo não corresponde qualitativamente ao mesmo desempenho, que acometimentos, embora recebam a mesma nomenclatura não descrevem singulares padrões. A clínica não traz receitas, pois é composta de individualidades a serem investigadas nas entrelinhas das respostas, dos comportamentos e das realizações, onde se encontram dados preciosos da particularidade de cada ser e de cada história em sua essência. É nesta lapidação que se abre o importante acesso à intervenção.

Crianças não se relacionam de igual modo, erros não são igualmente cometidos, há que se considerar a idade, a cultura, a faixa de desenvolvimento antes de engessar o selo que nomeia um distúrbio, mas não o ser.

A avaliação essencialmente qualitativa da bateria luriana permite um rastreio dialético, profissional/paciente, que auxilia na estruturação da análise. Seu modo de intervenção mediado por interferências que visam à exploração da dificuldade e não apenas à sua constatação e o princípio de acesso à zona de desenvolvimento proximal são preceitos fundamentais que permitem verdadeiramente ao profissional constatar de que maneira a criança se beneficia, averiguar a forma como trabalha suas dificuldades, uma vez que, intervindo, pode dimensionar de quanta ajuda a criança necessita, onde é absolutamente independente ou onde ainda está em

potencial de desenvolvimento, chegando, assim, aos pontos fortes e fracos em sua modulação e não somente a uma visão cartesiana de sim e não, que visa identificar o cumprimento ou não de uma dada tarefa, um bom ou mau desempenho, descartado do evoluir, do buscar e do aproximar, em todas as suas inúmeras vias de acesso. A avaliação cria, assim, meios de favorecimento à habilitação, uma vez que prospecta os aspectos a serem trabalhados, pois que interessada mais no processo do que no resultado.

Um adendo sobre a base dessa avaliação está na consideração dos preceitos de seu criador. Luria nunca foi favorável a investigações e avaliações entendidas como medidas fixas e imutáveis. Seu mérito sempre foi acreditar no potencial individual de cada um de seus avaliados e, sob essa perspectiva única, considerava as possibilidades de desenvolvimento sempre se apoiando na etapa seguinte a ser alcançada. De seus alunos cobrava o mesmo zelo e exatidão. Janna Glozman, sua pupila, traz importante depoimento que vivifica e acentua esta constatação. Ao pedir-lhes os relatos, Luria não glorificava os resultados, de um mau desempenho não lhe contentavam os dados e, inflamado, contestava: “não quero saber se o paciente não conseguiu realizar a tarefa, me interessa o porquê não a desempenhou”. Ávido pelo favorecimento de um raciocínio clínico e verdadeiramente ocupado de se acercar do paciente, Luria intercedia sobre o potencial individual e sobre ele fez a base de sua teoria.

Assim, o resultado de uma avaliação neuropsicológica, se bem sucedida, deve orientar e fundamentar toda estratégia da habilitação a ser implementada ou ao menos orientada. Em se tratando de crianças, o material deve configurar o aspecto lúdico, uma vez que é por esta via que a criança melhor interage e se manifesta, favorecendo sua comunicação e envolvimento emocional. Afeto e intelecto, bem sabemos, culminam em aprendizado e internalização, ambos de inestimável eficácia. Assim, a principal tarefa da habilitação neuropsicológica é que a criança se torne sujeito de sua habilitação. Para isso é preciso que se crie maneiras ativas que promovam a sua participação autêntica e genuína, visando à obtenção de desempenhos e resultados legítimos, uma vez que contam com sua total participação e empenho.

Com a criança motivada, assistida em seus interesses, a habilitação caminha em um ambiente lúdico, cativante, angariando uma participação mais proveitosa, a fim de promover o neurodesenvolvimento tanto das funções não habilitadas como viabilizar funções, como: controle inibitório, orientação corporal, espacialidades e interações inter-hemisféricas. O trabalho da habilitação promove, ainda, o desenvolvimento das funções mentais superiores como: percepção, atenção, memória, psicomotricidade, funções executivas, pensamento e linguagem, ativando, em trabalho conjunto, as esferas: motoras, respiratórias, afetivas e

cognitivas. Visa-se ao desenvolvimento enquanto processo mediado e transformado, porque construído e embasado no entendimento e no alcance da potencialidade individual.

De acordo com Anauate e Glozman (2017), há que se garantir, durante o processo de habilitação, que a mediação (terapeuta/paciente) sirva como mantenedora do trabalho na chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), promova o apoio e auxílio necessários, apontando-lhe acertos e erros para que, ciente, possa corrigir seus defeitos e festejar seus acertos, sendo um participante integral de seu próprio processo de desenvolvimento. A relação assim pautada traz os subsídios necessários para o avanço das realizações e conquistas, uma vez que contribui para que o paciente seja o seu agente.

Quanto aos objetivos, segundo Glozman (2014), a habilitação pauta pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas em crianças com dificuldades de aprendizagem (correção do baixo desempenho acadêmico); pelo tratamento de traços negativos da personalidade (resolução de problemas); pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas; pela prevenção de doenças psicossomáticas; pelo auxílio na atenção e concentração para realização de provas e pelos trabalhos psicológicos e pedagógicos a serem realizados junto aos pais.

O processo de ensino sob os pilares das unidades funcionais de Luria

Orientações relacionais básicas, apontamento de estratégias facilitadoras são essenciais em tempos pandêmicos. Perfazer novas possibilidades com o intuito de otimizar e abarcar o novo modo que se impõe ao estar junto requerem novos manejos. A distância, o “remoto”, são hoje um referencial que concorre com a dispersão, desatenção e tantos outros mecanismos que interferem na qualidade do se fazer presente. Crianças se arrefecem na proximidade, sua maturação cerebral ainda não compõe todas estas novas necessidades que se impõem no atual momento. Tanto tempo sentada, a tela estanque e a luz artificial não assistem à ludicidade, à vivacidade e à agilidade que lhe favorecem a atenção, a percepção, a memorização e a compreensão. É certo que aos professores também lhe são exigidos desafios grandiosos. O preparo da aula e a garantia da assistência parecem tolhidos pelo novo método à distância, em que os inúmeros olhos são agora representados pela luz verde do computador, devendo o professor fixar-lhes. O modo “on-line”, assim como o presencial, deve ser trabalhado sob ritmos de espera, iniciativas, respostas e pausas, obedecendo a fluxos, nova arte a ser estabelecida à distância, em que a tela torna compacto e estagna o que precisa ser “mexido”, porque vivo.

Professores bem orientados devem valer-se de estratégias que promovam o desenvolvimento dos preceitos propostos nas três unidades funcionais de Luria (1981). A primeira unidade, localizada no tronco cerebral, inclui estruturas não específicas de diferentes níveis: formação reticular do tronco cerebral, estruturas não específicas do diencefalo, sistema límbico, áreas basais mediais do córtex frontal e temporal e outras estruturas subcorticais, é responsável pela ativação cerebral e pelos estados de vigília. (GLOZMAN, 2014). Exercícios psicomotores podem ser utilizados com o intuito de favorecer essa ativação. Atividades como “seu mestre mandou”, “corre-cotia”, “duro ou mole”, coreografias inventadas pelos próprios alunos, exercícios sequenciais e ritmados, músicas infantis como “cabeça, ombro, joelho e pé” podem e devem ser utilizados em momentos de percepção de queda da energia grupal, uma vez que estimulam o cérebro e desencadeiam um tônus atencional que favorece o início ou a continuidade na sequência das atividades a serem cumpridas ao longo do dia letivo.

Pode-se propor, ainda, exercícios de memória como: “João foi a feira e comprou...”, em que cada criança deve acrescentar um elemento, sem se esquecer dos que já foram ditos; atividades com figuras repletas de elementos para realização de rastreamento visual (“jogos dos 7 erros”, “onde está Wally”), exercícios nos quais a criança é convocada a nomear palavras iniciadas por determinada letra ou que se lembre de objetos de determinada cor, são também sugestivos recursos de ativação cerebral. Há que se atentar à dispersão para favorecer a ativação.

A segunda unidade funcional (Luria,1981), localizada na parte posterior do cérebro, contemplando os lobos Temporal, Parietal e Occipital, é responsável pela recepção, pelo processamento, pelo armazenamento e pelo *input* de informações via órgãos dos sentidos (audição, tato e visão). Para acessá-la, é importante desenvolver atividades que estimulem os sentidos da criança e que a auxiliem no processo de codificação e armazenamento das informações, promovendo a codificação na sua memória.

Repetir-lhes todas as informações dadas em aula, retomar material já exposto e incentivar a participação são medidas que contribuem na reverberação da informação, processo essencial na sua codificação. Se possível, implementar a criação de pautas do dia, preenchendo com informações sobre as temáticas dadas, para que os alunos tenham em registro todas as informações sistematizadas e organizadas para consulta posterior.

Brincar de perceber todos os sons ao redor, identificá-los e nomeá-los, trabalhar a localização espacial de sua origem, propor o reconhecimento tátil dos objetos (sem a participação visual), implementar tapetes sensoriais e experiências sensoriais, estimulando a criança a manipular diferentes texturas, estimular jogos de rastreamento visual (busca visual, liga

pontos, labirinto, sobreposições de figuras e cópias) são algumas das inúmeras possibilidades de se trabalhar essa importante unidade funcional.

A terceira unidade funcional (Luria 1981), localizada no lobo Frontal, é responsável pela organização, pelo planejamento, pela antecipação da ação, pela solução de problemas, pela correção de erros, pelo adiamento de impulsos, pelo raciocínio, pela abstração, entre outras funções executivas. O uso de jogos e atividades para estimular o pensamento e o planejamento favorecem o aprimoramento desses aspectos cognitivos e estão presentes em tarefas que envolvem abstração, estratégias lógicas, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Hoje em dia, existem plataformas *on-line* de competições entre díades ou grupos e mesmo individuais, visando conquistas por meio de estratégias e planejamento. Jogos como xadrez, senha, sudoku são excelentes instrumentos, para desenvolver essa terceira unidade funcional.

Crianças em idade pré-escolar, em que a abstração não está desenvolvida, podem ser estimuladas com tarefas do tipo (*stop-go*), num esboço inicial de controle do corpo, fomentado por ferramentas simples de indução do mesmo, por exemplo: atividades com ritmos, em que se pede que a criança dance ou corra e depois “congele” (estátua), estimulam a inibição do impulso, o controle e a flexibilidade cognitiva e são de suma importância para estimulação.

De acordo com Pazeto (2016), as funções executivas exercem importante impacto sobre o aprendizado de novas informações e sobre a escolarização, sendo preditoras do bom desempenho escolar (aprendizado, linguagem, escrita e matemática). Barros e Hazin (2013), por sua vez, descrevem os circuitos das funções executivas: o Dorsolateral, associado ao planejamento, à solução de problemas, à abstração, à flexibilidade cognitiva e ao julgamento; o Cíngulo Anterior, associado à motivação, à atenção e à seleção de respostas e o Órbita-frontal, associado à empatia, ao cumprimento de regras, ao controle de respostas e à autorregulação. Carvalho *et al.* (2012) mencionam que as funções executivas podem ser Frias ou Quentes. As Frias estão relacionadas ao circuito dorsolateral, associadas ao racional, e permitem que possamos fazer inferências e utilizar o raciocínio lógico-dedutivo. As Quentes, por sua vez, estão relacionadas ao circuito órbita-frontal, e estão associadas ao processamento emocional e à cognição social.

Dias (2013) cita fatores que cerceiam o desenvolvimento das funções executivas, tais como: sobrecarga de informações, desorganização, dificuldade de iniciar ou retomar tarefas, notas incongruentes com as habilidades intelectuais. De acordo com o autor, uma defasagem na aquisição da função contribui também para a resistência à escolarização, o menor esforço e a evasão, desencadeando efeitos que atingem também o corpo docente, uma vez que perfazem a frustração, o afastamento e a percepção negativa de si mesmo.

Mourão Jr. *et al.* (2011) citam algumas formas para melhorar as condições das funções executivas, como: repetir conceitos constantemente, o aprendizado cooperativo, a mediação no potencial cognitivo individual de cada um, o uso de experiências do dia a dia e a promoção da interação familiar.

É importante reafirmar o preceito de Luria (1981) de que o cérebro trabalha em concerto, as três unidades juntas compõem o Sistema Funcional que atua de maneira individual e interdependente. Um facilitador, representado pela figura do professor, deve propiciar ou favorecer condições para este orquestramento, otimizando o desenvolvimento e as potencialidades e propiciando condições fecundas para o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é um ato complexo, adquirir conteúdo envolve predisposição, parceria, conscientização, desenvolvimento, envolve mediadores - e sempre há de envolver - aptos às novas redes de adaptação. Aprender requer abarcar a realidade, assim, a atual condição que enfrentamos pede, acima de tudo, sensibilidade para entender o novo contexto, inseri-lo, enfrentá-lo, conceituá-lo. A individualidade é sempre a práxis, não podemos perdê-la de vista. Entendemos que a relação é a água que rega a semente e o principal recurso que alavanca o desenvolvimento humano e a sua constituição. O novo “novo” contraído até que se caiba em máscaras, confinado em diferentes isolamentos não pode ainda se ver forçado nas linhas deste novo vestir. Para tanto, “*on-line*”, ainda devemos estar atentos ao ritmo impresso em cada um. Ainda que manifestadamente “virtuais”, sabemos que não se pode erradicar o vivido do processo do saber. Nossas vivências são coletadas sensorialmente, não há modo “*on-line*” que suprima esta contingência. Assim, a experiência via corpo, já tão limitada a uma geração mesmo antes da pandemia, precisa, mais do que nunca, aceder ao virtual, as informações precisam do enfrentamento físico, a criança precisa ser partícipe, precisa ser vista, precisa experienciar. A reclusão obrigou-nos ao menos à necessidade de medirmos as distâncias, acedê-las e superá-las. Adverso seja o momento, não a Educação, ela deve sempre vislumbrar o novo saber.

REFERÊNCIAS

ANAUATE, C.; GLOZMAN, J. *Neuropsicologia aplicada ao desenvolvimento humano*. São Paulo: Editora Memnon. 2017.

BARROS, P.; HAZIN, I. Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos conceitos e Instrumentos. *Psicologia em Pesquisa*, jan./jul. 2013.

CARVALHO, J. C. N.; CARDOSO, C. O.; COTRENA, C.; BAKOS, D. D. G. S.; KRISTENSEN, C. H.; FONSECA, R. P. Tomada de decisão e outras funções executivas: um estudo correlacional. *Ciências & Cognição*, v. 17, 2012.

DIAS, N. M. *Desenvolvimento e Avaliação de um Programa Interativo para Promoção de Funções Executivas em Crianças*. Tese. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

FERRARI, E. A. M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L. Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2001.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GLOZMAN, J. *A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância*. São Paulo: Editora Memnon, 2014.

GOULART, R.; Marona, M. V. A Interferência Emocional na Aprendizagem. *Psicologado*, abril, 2014.

LURIA, A. R. *Fundamentos da Neuropsicologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Livros Técnicos e Científicos Editora. 1981.

MOURÃO JR., C. A.; MELO, L. B. R. Integração de Conceitos: Funções executivas, Memória de Trabalho e Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2011.

NOGARO, A.; ECCO, I.; RIGO, L. A F. R. Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Espaço Pedagógico*, 2014.

PAZETO, T. C. B. *Predição de leitura, escrita e matemática no ensino fundamental por funções executivas, na linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita na educação infantil*. Tese. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1962].