

REVISTA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

Faculdade Network - Revista da Faculdade de Pedagogia | Ano 3 | número 1 | 2014



2014



Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN

Publicação anual das Faculdades Network

A Revista de Pedagogia é uma publicação de divulgação científica na área de pedagogia, aberta a contribuições de pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

Mantenedores

Alexandre José Cecílio
Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani Cecílio
Maria José Giatti Cecílio

Diretora Geral das Faculdades Network

Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani Cecílio

Secretária Geral

Érica Biazon

Coord. Do Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Editores Responsáveis

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Editora Executiva

Regina Célia Bassani (Network, CRB-8ª/7321)

Assessoria de Comunicação

Alzeni Maria Silva Duda Gambeta
(MTB 37218)

Editoração Gráfica e Eletrônica

Nathália Ruiz Leal
Wellinton Fernandes

Central de Atendimento

(19) 3476-7676 Ramal 213
biblioteca@nwk.edu.br



Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN

Revista dos Alunos de Pedagogia / Tânia Cristina
Bassani Cecílio (org)– v. 3, n.1 (2012) – Nova Odessa,

SP: Faculdades Network, 2014-

Anual

Editada pelas Faculdades Network

ISSN

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	05
LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM: OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO MÉTODOLOGIA AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO <i>Ana Claudia Funes, Helena Prestes dos Reis.....</i>	06
A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Elizângela de Paula Castros, Helena Prestes dos Reis.....</i>	18
UM OLHAR PARA AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA SOB A ÓTICA DE UMA PROFESSORA AUXILIAR <i>Isabel Cristina de Carvalho Perez, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa.....</i>	28
O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS <i>Sandra Maria de Jesus dos Santos, Helena Prestes dos Reis.....</i>	39
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA <i>Sara Angela Hartgers, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa.....</i>	48
CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: O ADESTRAMENTO DO CORPO E O SILENCIAR DO SENSO CRÍTICO <i>Francieli de Oliveira Anequini, Helena Prestes dos Reis, Adelino Francisco de Oliveira.....</i>	58
TECENDO RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE <i>Rosângela Silva Lino Ferreira, Bárbara Barros Chacur Rodrigues.....</i>	69
PEDAGOGIA HOSPITALAR : UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA <i>Bruna Maria dos Santos Padula, Helena Prestes dos Reis.....</i>	81
O PEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE EMPRESARIAL <i>Vera Lucia da Conceição Luengo, Barbara Barros Chacur Rodrigues.....</i>	87
RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS <i>Karen Gleica De Sá Souza.....</i>	97
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Mariani Ferreira da Silva, Bárbara Barros Chacur Rodrigues.....</i>	106
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Rafaela Menezes Mesquita Helena Prestes dos Reis.....</i>	117

UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA <i>Karina Vieira de Carvalho Souza, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa</i>	127
A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PREJUÍZO OU BENEFÍCIO PARA AS CRIANÇAS? <i>Sheyla Gomes Luz, Helena Prestes dos Reis</i>	137
UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE JOGOS COMO RECURSO PARA ENSINAR MATEMÁTICA <i>Patrícia de Souza Braz, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa</i>	146
CONTO DE FADA: REFLEXÃO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL PARA UM AMBIENTE ALFABETIZADOR <i>Mônica C. B. Caetano, Helena Prestes Reis</i>	156
UM ESTUDO SOBRE A VIABILIDADE DA PROPOSTA DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS <i>Márcia Aparecida da Silva Galdo, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa</i>	165
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETOS EDUCACIONAIS <i>Juliana Ferreira, Angela Harumi Tamaru</i>	179
O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Antonia Ildaisa do Nascimento Ferreira, Helena Prestes dos Reis</i>	187
DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM <i>Alexandra Cristina Menale Dermiglio, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Maria Aparecida Belintane Fermiano</i>	196
A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE ALUNOS EM PROCESSO ALFABETIZAÇÃO <i>Valéria Rodrigues Cruz, Helena Prestes dos Reis</i>	207
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Ester Alves dos Santos, Helena Prestes Reis</i>	215
ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE BOAS ESTRATÉGIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Jeniffer Thays de Souza, Helena Prestes dos Reis</i>	224
O PROERD E SUA PREVENÇÃO JUNTO A ESCOLA <i>Bárbara Cristina Rodrigues Magalhães, Helena Prestes dos Reis</i>	234
DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Hellen Neris, Tânia Cristina Bassani Cecilio</i>	243

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Vanessa Araújo do Nascimento, Bárbara Barros Chacur Rodrigues</i>	251
GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA <i>Elizângela Nunes Ilek, Bárbara Barros Chacur Rodrigues</i>	256
O SISTEMA DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS – SP <i>Luciane Pícolo, Bárbara Barros Chacur Rodrigues</i>	267
UM OLHAR PARA A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR <i>Roseli S. de Arruda, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa</i>	277
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO <i>Maryclésia Ferreira, Angela Harumi Tamaru</i>	285
RELATOS DA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR <i>Roseli Aparecida, Bárbara Barros Chacur Rodrigues</i>	296

EDITORIAL

Estamos publicando mais uma revista do curso de pedagogia que reúne a produção discente e docente de trabalhos de conclusão de curso. Foi um ano bastante produtivo, em que professores, junto com seus orientandos, estudam, leem, pesquisam, observam, questionam, entrevistam, enfim, relatam e discutem suas inquietações do universo escolar.

A prática de pesquisa é inerente ao trabalho acadêmico, de modo que não basta ensinar alunos universitários conteúdos de uma dada área do conhecimento, mas também se deve ensinar a produzir conhecimento por meio da pesquisa. Assim, muito se fez para se ampliar os conhecimentos acerca da educação infantil, como o lúdico, o faz de conta, a oralidade, os jogos e as brincadeiras e a corporeidade, e da educação fundamental, como a escrita, a alfabetização, a leitura, os números, a informática... Também não se podem deixar as questões problemáticas que são enfrentadas pela escola, como a dificuldade de aprendizagem, a progressão continuada, os métodos de ensino, a avaliação diagnóstica... Foram tantos os temas abrangidos nessa rica área que é a pedagogia, fruto da ação humana para formação do homem para viver em harmonia na sociedade, que se torna a leitura dessa produção um desafio para o leitor.

Para além da relação dos conteúdos pedagógicos, nossas alunas que se formaram neste ano de 2014 também buscaram saber da participação dos pais na escola, do atendimento da pedagogia hospitalar, da participação do pedagogo no ambiente empresarial, dos projetos educacionais de jovens e adultos, da gestão democrática, da inclusão escolar, enfim, de políticas que ampliam a mera atuação do pedagogo nas escolas convencionais, mostrando o quanto a sociedade requisita esse profissional para atuar nos mais diversos locais e âmbitos sociais. É assim que nos sentimos plenamente realizados por saber que esses alunos já estão em sociedade, dando sua contribuição enquanto educadores.

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru
Coordenadora do curso de Pedagogia

LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM: OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO MÉTODOLOGIA AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO

Ana Claudia Funes¹
Helena Prestes dos Reis²

Resumo

Interpretando que o brincar é a atividade mais prazerosa e está inserida no cotidiano da criança, esta pesquisa investiga qual a importância do lúdico na vida e aprendizado da criança do Ensino Fundamental, tendo os jogos e brincadeiras como uma base auxiliar no processo de aprendizagem. A problemática desta pesquisa se pauta em qual a melhor didática a ser inserida nas atividades no desenvolvimento de ensino aprendizagem, considerando as hipóteses de que, atividades como os jogos e brincadeiras contribuem no auxílio deste momento sendo mais prazeroso e atrativo na construção de um ambiente alfabetizador, e se faz necessário observar essas práticas em sala de aula. Os teóricos que fundamentam esta pesquisa são Cagliari (1998), Ferreira (2004), Vygotsky (1998), Cunha (2004), Fontana (1997), Piaget (1971), entre outros. Embasado em uma metodologia qualitativa em estudo de caso, com observação e questionários em duas escolas no Município de Nova Odessa-SP, uma particular a Escola Network e a outra Municipal, Prof.^a Haldrey Michele Bueno com o intuito de analisar as observações e posições das docentes no ambiente de sala de aula.

Palavras chaves: Lúdico. Aprendizagem. Alfabetização.

Abstract

Interpreting the play is the most pleasurable activity and is embedded in everyday life of the child, this research investigates what the importance of playfulness in the life and learning of children of elementary school, and the games and play as an auxiliary base in the learning process. The problem of this research is guided on how best to be inserted in the didactic activities in the development of teaching and learning, considering the hypothesis that, activities such as games and activities contribute in aid of this time being more pleasant and attractive in building a literacy environment and it is necessary to observe these practices in the classroom. The theory underlying this research are Cagliari (1998), Blacksmith (2004), Vygotsky (1998), Cunha (2004), Fontana (1997), Piaget (1971), among others. Grounded in a qualitative case study methodology, with observation and questionnaires in two schools in the Municipality of Nova Odessa, SP, particular the School Network and other Municipal, Prof. Michele Haldrey Bueno in order to analyze the comments and positions of teachers in the classroom environment.

Key words: Playful. Learning. Literacy.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.
E-mail: anacfunes@hotmail.com

² Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.
E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

1. Introdução

A alfabetização com bases tradicionais é ainda presente em algumas salas de aula, consiste em educadores transmitindo seus conhecimentos aos educandos, não levando em consideração as dificuldades que as crianças enfrentam, até mesmo em entender o verdadeiro sentido da leitura e escrita, uma educação que interpreta o professor como transmissor do único e verdadeiro conhecimento e o aluno como um mero espectador e receptor mecânico, excluindo-o do processo de construção de seu próprio conhecimento.

Entendendo que o brincar é uma atividade prazerosa e pouco presente na realidade escolar, essa pesquisa investiga a importância do lúdico na vida e aprendizado em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, como é elaborada a ludicidade para dar bases no desenvolvimento da leitura e escrita, sendo o objetivo específico analisar como os jogos e as brincadeiras auxiliam na aprendizagem. A problemática desta pesquisa se pauta em qual método é utilizado para desenvolver o ensino, considerando as hipóteses de que, atividades como os jogos e brincadeiras contribuem para que estas consigam aprender a ler e escrever de maneira mais prazerosa e atrativa, fazendo com que o conhecimento seja construído na interatividade com o outro.

No decorrer da observação foram percebidas as dificuldades que as crianças apresentavam quando estavam em atividades embasadas no método tradicional. Então a pesquisa foi agregada nas bases teóricas sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, em específico na alfabetização, fazendo com que este momento de extrema importância na vida da criança seja mais interessante, prazeroso e significativo na construção do saber.

A metodologia deste artigo é uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória em um estudo de caso, observação de duas escolas de Nova Odessa-SP, uma particular e a outra Municipal, com crianças que se encontram no processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os teóricos que fundamentam esta pesquisa são Cagliari (1998), Ferreira (2004), Vygotsky (1998), Piaget (1971), Fontana (1997) e Cunha (2004), entre outros, feito também um questionário para as docentes das salas observadas.

2. Análise Bibliográfica

2.1. Alfabetização, um breve histórico

Segundo Cagliari (1998) a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita e é a atividade escolar mais antiga da humanidade; e quem inventou a escrita inventou, ao mesmo tempo, as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, saber como funciona e como usá-lo apropriadamente.

É de costume dizer que a invenção da escrita foi à leitura, porém quando os homens das cavernas descobriram que poderiam ler os desenhos pintados nas paredes, logo criaram um sistema de escrita, ou seja, desenhos que representam um som e uma palavra, fato que não tem veracidade histórica. De acordo com fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados para contar gado. Esses registros eram usados na hora das vendas e trocas, que representavam a quantidade destes animais, e além dos números, foi preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários. Portanto, nesse período, ser alfabetizado significava saber ler o que os símbolos significavam e ser capazes de escrevê-los.

Ainda nas palavras do autor, com a expansão do sistema de escrita, abandonou-se o sistema de símbolos para representar coisas e começou a se utilizar os símbolos que representassem sons da fala (sílabas).

Para Cagliari (1998) na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiavam, começavam com palavras e depois exaustivos textos famosos. O trabalho de leitura e cópia era o “treino” da alfabetização. A escrita começou de maneira autônoma e independente em cada civilização

Na Idade Média, segundo o referido autor, a alfabetização ocorria mais em casa do que nas escolas, pois bastava o aprendiz decorar a letra e o seu som, decifrar a sílaba e, posteriormente, a palavra. E, ainda hoje, muitas pessoas aprendem a ler em casa.

Para Cagliari (1998) a cartilha de Língua Portuguesa foi criada, pois cada vez mais era necessário ensinar o povo a escrever, tendo sua primeira publicação em 1540 com o autor João de Barros (*a cartinha*), não sendo um livro, pois a alfabetização não era realizada no âmbito escolar, e a obra trazia o alfabeto, as combinações de sílabas, uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra do alfabeto (com ilustrações) e, por final, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja. Os jovens e adultos alfabetizavam-se decorando o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para a sua decifração, decoravam as palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto e depois se punham a escrever e ler, interpretando as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita, sendo importante a decifração da escrita e não a escrita correta. Tivemos várias cartilhas famosas, a de Antonio Feliciano de Castilho (*Método português para o ensino do ler e do escrever*) e a de João de Deus (*Cartilha Maternal ou arte da leitura*). Esses autores modificaram um pouco o estilo de alfabetizar, mas, desde as primeiras até cerca de 1950, somente davam importância a ensinar o abecedário, sendo a leitura feita através de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, o exercício escolar mais frequente eram as cópias de textos famosos. Na década XIX, esta cartilha passou por uma modificação radical quando a escola começou a alfabetizar pobres e carentes de recursos materiais, a ênfase passou a ser dada à produção escrita do aluno e não mais à leitura, sendo importante aprender a escrever as palavras. A atividade escolar deixou de ser de aprendizagem e passou a cuidar do ensino, e as cartilhas não traziam o alfabeto e sim as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados somente com as palavras estudadas. As famílias começam a ser estudadas em uma ordem crescente de dificuldade e conforme o aluno completasse todas as letras e famílias, este passava a ler alguns livros infantis, programado a ter dificuldade crescente, libertando o aluno das cartilhas. Estas alfabetizavam pelo estudo da escrita, usando como método o monta-e-desmonta do método silábico. Pode-se dizer que a experiência escolar da alfabetização com as cartilhas foi desastrosa, pois a taxa de reprovação e evasão era de cinquenta por cento, ou seja, metade das crianças não era alfabetizada pela dificuldade do método.

O autor que cito abaixo conclui minhas pesquisas sobre o surgimento e evolução da escrita e da alfabetização, em que mesmo com tantas transformações neste processo, a prática tradicional do “monta e desmonta” ainda está muito presente na sala de aula, fazendo o educador seu único método de trabalho.

De acordo com Cagliari,

Apesar de todas as interferências recentes no processo de alfabetização, a prática escolar comum em nossas escolas ainda se apoia na cartilha tradicional (a cada ano com nova roupa e maquiagem). Quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha, fazendo ele próprio o que vinha nos livros didáticos. Contudo, há cada vez mais um número crescente de professores que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem, apostando na

capacidade de todos os alunos para aprender a ler e escrever no primeiro ano escolar. (CAGLIARE, 1998, p.31)

2.2. O brincar e o jogo

Considerando que o brincar é um ato prazeroso e presente na vida da criança, buscamos, neste artigo, incluir o lúdico como método auxiliar de alfabetização no âmbito escolar, fazendo com que, através de jogos e brincadeiras, o aluno possa aprender a ler e escrever, fugindo da realidade das escolas em que os educadores utilizam a decifração, a repetição e as antigas cartilhas na aprendizagem, tornando este momento em uma “tortura” para a criança.

Ramos, Ribeiro e Santos destacam várias contribuições dos jogos para o aprendizado significativo da criança, são eles:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo.
 As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
 O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
 Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação.
 Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
 O jogo é essencial para a saúde física e mental.
 O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário. (RAMOS, RIBEIRO E SANTOS, 2011 p. 42).

A aprendizagem pela visão de Ramos, Ribeiro e Santos (2011), além de instigar a criatividade, contribui para que o indivíduo a partir da hipótese do outro desenvolva seu próprio conceito, ou seja, sua visão de mundo e hipótese. E, para isso, o professor utiliza a aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento, sendo o educador um mediador de conceitos e ideias.

Tendo essa mesma ideia, Callai (1991, p. 74) ressalta que, na aprendizagem é necessário dar oportunidade e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que lhe interessa e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança através do meio devem ocorrer através do jogo, ou seja, de um aprendizado lúdico.

Para Piaget (1971) o jogo não é somente uma atividade para gastar energia das crianças ou um simples momento de distração, mas uma situação que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, físico e emocional.

Kramer (1992) nos mostra que a atividade lúdica nos remete a personalidade da criança até sua fase adulta, com importante função no cognitivo, ou seja, interferindo no desenvolvimento da alegria, do senso de humor, no querer e atitude do aluno.

Tendo o jogo como uma simulação da vida real e cotidiana das crianças, Brougère ressalta que “o jogo é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real; depois, chega-se a pensar que o próprio real deve ser compreendido a partir da ideia que se faz de jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 18). Portanto é também através dos jogos que podemos saber a intenção, os pensamentos, a personalidade, e o querer do aluno.

Considerando os pensamentos citados acima, evidenciamos que o jogo está relacionado ao papel social da criança. Ela brinca como se já fizesse parte da sociedade, mesmo tendo, nessa idade, as responsabilidades escolares. Daí, a importância dos jogos e brincadeiras nas atividades no âmbito escolar, é um crescimento intelectual, afetivo e social através do lúdico a criança utiliza a imaginação e a fantasia para se colocar e projetar no futuro.

A criança, segundo Macedo, Petty e Passos (2005), brinca pelo prazer de brincar e não porque possui conquistas em seu aprendizado, portanto ela responde e participa de forma completa, sem medo de errar ou ser avaliada. No ato de brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se interligados e coloca a criança em uma atividade prazerosa, sem que ela perceba, a educadora utiliza como método auxiliar no aprendizado.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criança aprende consigo mesma, com os objetos ao seu redor e através das pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades, conhecimentos e de seu repertório. Esses elementos nas brincadeiras criam conflitos e projeções, criam diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam enfrentamento de problemas.

Portanto, a brincadeira segundo Chateou (1987) é a melhor forma de estimulação que pode ser oferecida às crianças por fazer parte da infância, e seria importante incluir as brincadeiras no momento do estudo e no âmbito da sala de aula, pois ela assimila situações reais e conhecimentos através de momentos prazerosos.

Conforme Cunha (2004) a escolha livre por parte da criança e seu pensamento deve ser respeitado;

Não somente para cultivar a autonomia da criança, mas para que seja preservada sua motivação intrínseca. Entretanto, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma pré-escolha, construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender. (CUNHA, 2004, p.12)

Segundo Silveira Bueno, em seu minidicionário, o adjetivo lúdico faz referência a jogos ou brincadeiras'. "Brincadeiras estas que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la" (BUENO, 2007, p.480)

Para Cunha (2004) e Bueno (2007) citado acima, as brincadeiras cultivam a autonomia e interesse da criança, motivando-as, porém o educador deve ser o mediador e escolher tais atividades com um objetivo pedagógico, para que o aluno aprenda e evolua na aprendizagem.

Portanto utilizar o recurso lúdico para desenvolver a leitura e escrita na sala de aula também faz com que a criança registre aquilo que ela vivenciou em seu âmbito coletivo, utilizando a criatividade do seu cotidiano para estimular no processo de alfabetização, ou seja, ela participa da construção do seu conhecimento.

A atividade lúdica inclui a criança ao convívio coletivo, onde isso desenvolve o intelectual, afetivo e emocional, sempre tendo o outro como parte fundamental para o aprendizado, pois é pela hipótese do outro que o indivíduo reflete e constrói e reconstrói sua ideia.

2.3. O lúdico no desenvolvimento da aprendizagem

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam

e que não executem certos meios para atingi-los, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice e versa (...), portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção” (BRUNER apud BROUGERE, 1998, p.193).

A atividade lúdica é ainda muito vista como somente um momento de divertimento, não havendo nenhuma relação com o aprendizado da criança. Porém assim como BRUNER apud BROUGERE (1998) os jogos e brincadeiras não são somente um meio de explorar conceitos. O aprendiz possui uma ideia, mas que ao longo da atividade pode se modificar, construir e reconstruir, usando o pensamento do outro para criação do novo conceito e ideia. Os jogos e brincadeiras influenciam no fator social, no pensamento e no emocional, mas acima de tudo, são recursos que respeitam o conhecimento prévio que a criança possui, e que através do coletivo faz a criança assimilar e acomodar novos conceitos, a partir da hipótese do outro.

Conforme Piaget citado por Wadsworth:

”O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social, possuindo um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial e que especifica a sua moralidade”. (PIAGET, citado por WADSWORTH, 1984, p.44).

Para Friedman (1996), os jogos lúdicos permitem uma situação educativa, cooperativa e internacional, ou seja, quando alguém está jogando, está executando regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação que estimulam a convivência em grupo.

Vygotsky, diz que,

“é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras”. (VYGOTSKY, 1984, p. 27)

Através do conceito de Piaget (1984), Friedman (1996) e Vygotsky (1984) citados acima, concluímos que na aprendizagem com o recurso dos jogos e brincadeiras o aprendiz possui um objetivo inicial, mas que ao longo da atividade, este pode modificar suas estratégias e pensamentos (hipótese), assimilando e acomodando conteúdos; O educando através da atividade lúdica expõe suas dificuldades e êxitos em suas ações (no momento da brincadeira, podendo a mediadora observar e avaliar a intenção do aluno) e respeita as regras que o jogo exige, portanto a criança além de poder criar novas regras e estratégias, o mesmo pode antecipar seu pensamento para obter êxito e vencer.

Os jogos lúdicos oferecem um momento prazeroso, fazendo com que o educando supere uma situação problema (um obstáculo), e esta superação torna-se para ele uma aprendizagem, ou um esforço para isso. Quando falamos em incluir o brincar e os jogos na educação formal para que esta seja lúdica e menos penosa, obtemos diferentes olhares dos adultos, que dizem que brincadeiras somente devem ser na hora do intervalo ou em casa. Muitos autores defendem que a brincadeira desenvolve a criança, tanto no aspecto intelectual quanto no cognitivo.

Para Fontana,

“Brincando a criança aprende”, que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma distinção rígida entre jogo e

“tarefas sérias”. Nesse caso, os jogos podem ser introduzidos como recursos didáticos importantes, ou, então, especialmente na pré-escola, todo trabalho pedagógico pode basear-se na brincadeira. (FONTANA, 1997, p. 120)

Para Vygotsky citado por Fontana, à atividade simbólica é,

Vygotsky vê a brincadeira infantil como um recurso que possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto a operação com significados separados dos objetos. Na brincadeira, a criança ainda utiliza um objeto concreto para promover a separação entre significado e objeto. “Ela só é capaz de operar, por exemplo, com o significado de cavalo (sem se referir ao cavalo real) utilizando um objeto, como o cabo da vassoura, que lhe permite realizar a mesma ação possível com o cavalo real: montar ou cavalgar”. (FONTANA, 1997, p. 126)

Através dos autores Fontana (1997) e Vygotsky (1997) expostos anteriormente, os jogos no âmbito escolar são importantes para desenvolver a socialização entre os alunos, o respeito às regras, assim como o processo de aprendizagem, pois estas aprendem brincando conteúdos como alfabetização, auxiliando também no aprendizado da leitura e escrita, onde esta tarefa deixa de ser um momento de dificuldade, tornando-se um momento do cotidiano da criança, onde o aprendiz não criará barreiras para o aprendizado.

Para Vygotsky (1998), as crianças realizam através da atividade lúdica comportamentos que não realizam na aprendizagem mecanicista, os jogos e brincadeiras fazem com que a criança aprenda a criar e respeitar regras para atuarem em seus papéis sociais (comportamental), elas mesmas se organizam, dividem-se e criam regras para cada papel e as respeitam.

Ao possibilitarmos o jogo e observarmos as crianças brincando, podemos nos ater as suas respostas (ao que elas fazem), identificando o que elas conhecem (ou não), se desempenham tarefas e se solucionam problemas. Podemos intervir na atividade com perguntas para elevar o grau de aprendizado e avaliar as respostas e o pensamento da criança, nos incluindo na brincadeira, entrando na “fantasia” dela, mas com um olhar pedagógico, porém neste momento o professor deve estar atento a todo o momento.

A aprendizagem da criança não acontece no período escolar, inicia-se muito antes disso, e é desenvolvido no ambiente em que ela se insere na relação com o outro e com objeto.

Segundo Vygotsky,

Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento moral pela criança. Pesquisas anteriores estabelecem que, em primeiro lugar, a criança torna capaz de subordinar seu comportamento as regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge a auto regulação voluntária do comportamento como uma função interna. (VIGOTSKY, 1998, p.177)

Portanto através da citação acima, para Vygotsky (1998) os educandos assimilam as regras das atividades lúdicas e desenvolvem com isto a moralidade e o comportamento voluntário. A criança constrói sua hipótese através da interação com o meio, com os objetos, em suas ações, em suas experiências vividas na sala de aula ou em seu convívio familiar, tendo grande influência à mediação de um adulto (professor).

Barbato (2008, p. 21) destaca a importância de incluir as atividades lúdicas no aprendizado:

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

3. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi pesquisa de campo qualitativa e exploratório em um estudo de caso, com foco em observação e questionário para as docentes da sala de aula, nas duas escolas do município de Nova Odessa-SP, onde foram coletadas informações.

O tema escolhido deriva da observação na escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Haldrey Michelle Bueno (Escola 1) de Nova Odessa- SP e a escola Network (Escola 2), situada no mesmo município, com crianças que se encontram no processo de alfabetização das séries iniciais no Ensino Fundamental I, para análise das metodologias com bases nos documentos teóricos já citados na introdução.

Utilizando a observação para levantar dados para análise desta pesquisa, considerando as didáticas em sala de aula no desenvolvimento do ensino aprendizagem, podendo posteriormente, discutir os dados colhidos no questionário. Dando bases para dar relevâncias no uso das atividades lúdicas para as atividades desenvolvidas em sala de aula.

4. Análise de dados

A observação realizada nas séries iniciais da Escola I nos remete a uma citação feita no início deste trabalho, em que para Cagliari (1998) na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiavam, começavam com palavras e depois exaustivos textos famosos, e foi exatamente isso que as professoras faziam para ensinar a leitura e a escrita às crianças.

A educadora iniciava a comanda inicial com a família silábica que iria ser estudada no dia, os alunos repetiam os sons destas e ao final da aula passava na lousa um texto com palavras que continham as sílabas estudadas e repetidas para que os alunos circulassem quando encontrado.

A criança não conseguia identificar as sílabas e seus sons quando estas estavam, por exemplo, no meio da palavra, e muitas vezes nem mesmo no início da palavra. A leitura não acontecia, e o aprendiz somente copiava palavras, não sabendo qual seu significado.

No questionário a educadora que leciona a vinte e nove anos na escola (1), nos relata que utiliza o método mecanicista, pois fora alfabetizada deste modo, e que o uso de jogos e brincadeiras faz com que os alunos fiquem agitados, e que aula não é momento de diversão.

De acordo com Ferreiro (2004), deve-se iniciar o processo de alfabetização valorizando o conhecimento prévio que o aluno traz da sua relação familiar, ou seja, o aluno não vem para a escola sem saber de nada, ele possui um conhecimento, que mesmo que “rústico” deve ser aprimorado e relacionado às suas necessidades cotidianas.

Ferreiro (2004) ressalta que a função da escola é estimular sempre o aluno para que haja aprendizado significativo, promovendo metodologias com resultados satisfatórios. Incluir os jogos e brincadeiras como método auxiliar na aquisição da leitura e escrita significa permitir que a criança crie sua hipótese sobre linguagem, que esta construa seu aprendizado, a

partir de sua relação com o outro, desenvolvendo assim sua representação de mundo, leitura e escrita.

Já na Escola (2), observei que as educadoras das salas que coletei as informações deste artigo utilizam o método lúdico, incluindo músicas, jogos e brincadeiras no aprendizado das crianças, onde o cotidiano e o ambiente escolar (o outro) contribuem para a autonomia do aluno.

No questionário desta segunda escola, temos uma educadora que leciona á dois anos e outra que leciona há quinze anos. Ambas relatam que o método que utilizam para alfabetizar depende das necessidades da turma, mas que utiliza a ludicidade e também de materiais visuais (cartazes, lousa e etc.) para alfabetizar as crianças, acreditando que os jogos e as brincadeiras contribuem para que as crianças organizem, reflitam, elaborem e construam conhecimentos através de hipóteses e que interações (trabalhando em pares) entre as crianças fazem com que essas hipóteses sejam construídas e reconstruídas tornando-se conceitos significativos, onde além de construir seu próprio conhecimento, a criança aprende na atividade grupal a aceitar, respeitar e às vezes modificar as regras, e a aguardar sua vez.

As educadoras também pensam que a mecanização acaba cristalizando o senso crítico do aluno, faz com que o aluno copie e não entenda o significado, não fazendo qualquer sentido para o aluno.

Em turmas em processo de alfabetização, é de grande importância que a aprendizagem lúdica juntamente com a intervenção mediadora do educador, deve estar presente como atividade diária, ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, fazendo com que às crianças aprendam com alegria e motivação, inserindo-as em seu universo, onde brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescerem são verbos essenciais, mas que ao mesmo tempo as desenvolvem integralmente.

Vygotsky (1998) colabora com o pensamento principal deste artigo, onde através da zona proximal o aluno reflete a fala e a ideia do outro, utilizando para que sua hipótese inicial seja modificada ou permanecida, ou seja, o jogo e brincadeira são um meio onde o aluno interage com o outro, antecipa seus pensamentos e os modifica para poder, por exemplo, ganhar a atividade, assimilando e acomodando informações, mas acima de tudo fazendo com que o aluno participe da construção de seu conhecimento, sendo o educador um mediador de conflitos.

É importante que o ambiente escolar proporcione jogos e brincadeiras para as crianças brinquem e interajam uns com os outros e, ao mesmo tempo, construam sua hipótese e aprendizado. A atividade lúdica é uma atividade completa que envolve uma variedade de comportamentos, motivações, situações oportunas, práticas, habilidades e compreensões. Em resumo, a aprendizagem lúdica com um objetivo deve estar relacionada à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento de relações sociais e a participação efetiva na construção do aprendizado.

A atividade lúdica, bem como aprender em grupo, é o meio mais eficiente, prazeroso e produtivo na aquisição da leitura e escrita, é onde lançamos o mundo mágico e os interesses da criança no processo de alfabetização, fazendo com que esta assimile e acomode suas hipóteses e conhecimentos levando em conta a sua realidade e seu conhecimento prévio, respeitando suas necessidades, limitações, interesses e conhecimento prévio.

A escola com brincadeiras e nos jogos pode oferecer um veículo para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, também desenvolver aspectos pessoais, sociais e culturais, podendo ser no momento da brincadeira ou no registro dela.

A luz ao que discutimos, Almeida (1998, p.57) destaca:

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica,

promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

5. Considerações Finais

Na coleta de informações para a metodologia deste trabalho conseguimos encontrar duas realidades diferentes. Uma educação tradicional como base de alfabetizar crianças do 2º e 3º do Ensino Fundamental, método utilizado nas primeiras cartilhas, mas que ainda é muito presente em livros e em salas de aula. Também encontramos uma realidade onde o lúdico tornou-se uma metodologia auxiliar na aprendizagem, trazendo assim grandes benefícios para a qualidade deste aprendizado, tornando-os significativos para a criança.

Assim como os teóricos citados e a observação da prática docente, pudemos concluir que a utilização de jogos e brincadeiras auxilia na motivação e interesse do aprendiz, no desenvolvimento da linguagem e aquisição da leitura e escrita através do relacionamento com o outro, e, portanto, é a ideia do outro que o indivíduo constrói seu pensamento, modificando sua hipótese inicial, assimilando e acomodando novas informações em um processo interno e de maturação, mas com o meio exterior influenciando a todo o momento.

O lúdico como recurso da alfabetização, além de realizar a atividade que mais as crianças gostam de fazer, ela aprende a esperar sua vez, a trabalhar em grupo, faz com que a educadora trabalhe os sons e as letras pela palavra, dentro de um contexto, unindo significado e significante, ajudando inclusive na autoestima da criança, pois no momento do êxito a criança se motiva, e através do “erro” a educadora pode observar intervir e fazer com que a mesma pense e chegue a suas conclusões.

O educador torna-se um mediador, fazendo com que o educando participe da construção de seu conhecimento, longe de uma prática repetitiva, arcaica e desmotivadora do método tradicional, a criança aprende a reconhecer sons e dar significado àquilo que lê dentro de um contexto, e praticando a imaginação presente nas brincadeiras, a mesma transcreve os sons que ouve em grafia no papel, durante a atividade ou depois, onde ela pode registrar as regras ou a própria brincadeira, fazer uma lista de palavras, pode colocar o nome dos amiguinhos do grupo e etc.

Esta pesquisa conclui que trabalhar com a ludicidade desenvolve conhecimentos e aprendizados significativos na criança onde os jogos, brincadeiras, de caça palavras, cantigas conhecidas entre outras, faz com que o educador atraia o interesse e a motivação da criança, utilizando o universo prazeroso delas como prática auxiliar na aquisição da leitura e escrita. O educador utiliza e alfabetiza através dos sons da palavra dentro de um contexto, não precisando utilizar o método do “monta e desmonta” e muito menos utilizar a mecanização para ensinar. Este profissional desperta a leitura e a escrita nas crianças sem causar sofrimento e da forma que mais as crianças gostam, brincando.

6. Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente a Deus, pois sem ele não estaria concluindo o curso e um sonho pessoal, sempre me dando força para seguir em frente com meus objetivos, sem ele nada sou.

A minha família que sempre esteve comigo, em especial a minha mãe que me apoiou e acreditou em mim em muitos momentos que nem eu acreditava que investi em minha educação, caráter e fez de tudo para que eu pudesse concluir.

Agradeço ao meu marido que me incentivou, e esteve ao meu lado nas melhores e piores situações, sempre com palavras sábias e de conforto nos momentos que mais precisava.

Fiz amigos que levarei para o resto da minha vida, que dividiram risadas e lágrimas, obrigada a Priscila Invernon, Elisângela de Castros, Sandra de Jesus e Isabel Perez, vocês foram parte desse sonho.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos professores e a Faculdade Network, que me deram todo suporte e conhecimento necessário para que me sinta realmente preparada a ser uma pedagoga que fará a diferença na educação.

Por fim, a uma pessoa especial, que ouviu meus medos e me conduziu, me preparou e que teve muita paciência, a minha orientadora Helena Prestes dos Reis, obrigada por tudo.

7. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Paulo de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, FTD, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BÍ-BÓ-BÚ*. São Paulo: Svpipone, 1998.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). *O ensino em estudos sociais*. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.

CHATEOU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDMAN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo, Moderna, 1996.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997)

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

MACEDO, PETTY e PASSOS, Lino. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, citado por WADSWORTH, Barry. *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1 Grau*. SP. Pioneira, 1984

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. *Os jogos no desenvolvimento da criança*. In: ROSA, Adriana (Org.). *Lúdico & Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 -43.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 6ª edição*: Martins, São Paulo, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizângela de Paula Castros³
Helena Prestes dos Reis⁴

Resumo

Esta pesquisa na área de Educação Infantil tematiza a importância da oralidade em crianças de 4 e 5 anos de idade e tem objetivo de verificar a oralidade, na influência do desenvolvimento na aprendizagem nessa faixa etária. O objetivo específico foi analisar como é desenvolvida a oralidade nessa fase escolar. A problemática desta pesquisa se pautou em como o docente utiliza as metodologias na oralidade para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens considerando as atividades, que contribuem para que as crianças possam se expressar e desenvolver afetividade e cognição, bem como interagir com o outro. Os autores que embasaram esta pesquisa foram Piaget (1983), Vygostky (1998), Wallon (2002) Bakhtin (2003), Marcuschi (2007), Kishimoto (2006), RCNEI (1998) entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em um colégio particular situado na cidade de Nova Odessa SP, em que foi realizado um questionário aos professores que ministram aulas para as crianças de 4 a 5 anos de idade, com o intuito de analisar o desenvolvimento de aprendizagem dessa faixa etária.

Palavras-chaves: criança, comunicação, aprendizagem, desenvolvimento.

Abstract

This research in the area of Childhood Education focus on the importance of orality in children between 4 and 5 years old and has the objective to check the orality, as influence of development in learning at this age. The specific objective was to analyze how is orality developed in this stage at school. The problematic of this research has the purpose to focus on how the teacher uses the orality methodologies to help in the development of learning considering the activities that help the children to express themselves and develop affection and cognition, as well as interact with the others. The authors that supported this research were Piaget (1983), Vygotsky (1998), Wallon (2002) Bakhtin (2003), Marcuschi (2007), Kishimoto (2006), RCNEI (1998) and others. The field research was made at a private school located in Nova Odessa SP, where a questionnaire was given to the teachers who teach classes for children between 4-5 years old, in order to analyze the development of this age learning.

Keywords: children, communication, learning, development.

1. Introdução

Esta pesquisa em âmbito da Educação Infantil aborda a importância do trabalho com a oralidade em crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. As crianças desde

³Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: eli_castros@hotmail.com

⁴Profª do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.
E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

pequenas devem estar inseridas nas mais diversas práticas sociais e a Instituição de Educação Infantil é quem deve propiciar e adequar espaço de aprendizagem.

Através da oralidade, a criança consegue estabelecer contato com as pessoas, expressar ideias, vontades, necessidades, pensamentos e são os docentes apoiados com o quadro gestor através de um trabalho em equipe que devem ser os mediadores entre as crianças e as atividades relacionadas à oralidade que possibilitam a elas que conquistem novas aprendizagens.

Os objetivos desta pesquisa foram verificar as formas de oralidade e sua influência no desenvolvimento de aprendizagem que a criança constrói e como é trabalhado o uso da oralidade com as crianças da Educação Infantil. A problemática se pautou em como o docente utiliza a oralidade para auxiliar no desenvolvimento das crianças, considerando as hipóteses de que atividade como roda de conversa, brincadeira como o faz de conta, música, contagem de história, pequenas dramatizações, que contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social possibilitando a construção do conhecimento e inserção nas práticas sociais.

O motivo que alavancou a pesquisa sobre este tema foi em virtude do interesse pela faixa etária por ser uma fase em que as crianças requerem muitos cuidados e atenção por estarem em pleno crescimento e desenvolvimento. Desta forma constitui-se de suma importância para os profissionais da área educacional um estudo na qual mostra através de autores e confirmado por meio de pesquisa de campo que o trabalho com a oralidade deve ser iniciado na primeira infância contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das crianças nos aspectos afetivo, cognitivo e social favorecendo assim para as mais diversas aprendizagens.

A pesquisa realizou-se através de fundamentação teórica por meio de autores como Piaget (1983), Vygostky (1998), Wallon (2001) Bakhtin (2003), Marcuschi (2007), Kishimoto (2006), RCNEI (1998) entre outros e pesquisa de campo qualitativa em que foi utilizado um questionário aplicado as docentes de um colégio particular em Nova Odessa SP.

2. Revisão Bibliográfica

2.1 Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira fase da educação básica tem como objetivo fazer com que a criança se desenvolva por completa até seis anos de idade tanto nos sentidos físicos quanto cognitivo, social e psicológico sendo ofertada em creches e pré-escolas. (LDB 9394/96).

As instituições de Educação Infantil surgiram no Brasil na metade do século XX em virtude da revolução industrial, em que as mães, até então com função exclusiva de cuidar do lar e de seus filhos, em busca de mudanças na sua condição econômica, foi em busca de trabalho fora do lar. Outro fato que também contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as mudanças que ocorreram na estrutura da família, passando de uma formada por vários membros, como avós e tios, em que todos participavam da educação das crianças, para outra denominada nuclear, constituída somente de pai, mãe e filhos. Dentre os fatos já citados, vale ressaltar outro fator muito importante, pois se refere à função social da criança na sociedade, de como torná-la, através da educação que estava sendo proposta, uma pessoa em conformidade com os requisitos solicitados pela sociedade.

A educação que visa nas instituições infantis ocorre através de dois processos. O cuidar, que está ligado à higiene, alimentação, saúde, vestuário, proteção, ambiente acolhedor, alegre, estimulador, espaço adequado, disponibilidade de brinquedos e profissionais competentes. E o educar, que se faz mediante o contato da criança com as pessoas que a cerca, permitindo a ela atribuir significado às coisas, possibilitando que participe de experiência cultural que é própria de seu grupo social.

Como os atos de educar e cuidar são inseparáveis e integrantes, para que as crianças participem efetivamente das experiências culturais, faz-se necessário um ambiente de cuidado, atenção e carinho, portanto as atividades de cuidar e educar caminham juntas como uma maneira de incluir as crianças no mundo (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

No momento em que a criança está sendo cuidada através de ações realizadas pelo adulto, como, por exemplo, segurá-la, tocá-la, falar com ela, está ocorrendo um contato o qual permite que a criança sinta, perceba e aprenda. Tais situações colaboram para o aperfeiçoamento tanto das aquisições cognitivas quanto interações e experiências particulares e coletivas infantis (FLAVELL; MILLER, 1999, apud SILVA; BOLSANELLO, 2002).

2.2 O desenvolvimento da linguagem oral

A comunicação inicia-se desde quando os bebês nascem através do choro ou pela emissão dos mais variados sons. Os adultos que estão a sua volta interpretam essa linguagem atribuindo sentido a comunicação dos bebês. Para que a linguagem oral seja formada é necessário um acordo dos significados estipulados entre pessoas que procuram comunicar-se (RCNEI, 1998).

Um ambiente propício para estimular a linguagem oral surge quando os adultos conversam com ou próximos dos bebês. A construção da linguagem oral ocorre a partir da fala do outro através do contato diário da criança com as pessoas.

Para Piaget (1983), a linguagem aparece no período pré-operatório, designado de primeira infância, que vai dos 2 até os 7 anos. Tal fato resulta no contato e na comunicação com as pessoas. A criança, através da palavra, consegue manifestar sua vida interior conseguindo antecipar o que vai fazer. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento se acelera em virtude do surgimento da linguagem que irá provocar mudanças nos aspectos social, afetivo e intelectual da criança (PIAGET, 1983, apud BOCK, 2001).

Wallon argumenta que para o desenvolvimento da criança inclusive o da sua inteligência, é necessário que ela esteja em contato com diversos experimentos oferecidos pelo ambiente em que ela vive de tal forma que, os aspectos físicos, as pessoas e a linguagem contribuem de maneira significativa e permanente para o seu crescimento. No estágio denominado de Personalismo por Wallon, faixa etária da qual a pesquisa está focada entre 4 e 5 anos, as crianças já possuem a consciência de si através de interações sociais que ocorrem por meio da linguagem resultando assim nas relações afetivas (GALVÃO, 2002).

A fala possibilita nas crianças a resolução de problemas, a planejar antes de executar uma ação e a conter seu próprio comportamento. Quando a fala e a atividade prática se unem possibilita o nascimento da inteligência prática e abstrata.

Verifica-se a importância da fala, pois em determinadas atividades a ser desempenhadas pelas crianças dependendo do grau de complexidade sem o seu uso torna-se impossível sua realização. A fala torna-se componente primordial do desenvolvimento cognitivo da criança em que o diálogo e os vários usos da linguagem colaboram para o conhecimento possibilitando a aprendizagem, sendo que esta faz parte de um processo social (VYGOSTKY, 1998).

O conceito de linguagem em Bakhtin é o contato verbal de cunho dialógico. Para ele toda declaração é uma conversa que faz parte de um processo de comunicação contínuo. Daí a importância do papel do outro na interação verbal. Deve-se na instituição de educação infantil estimular as crianças para que elas falem, pois quanto mais ela fala mais expressa suas ideias e melhor as formula no interior do seu pensamento (BAKHTIN, 2003).

Através da comunicação oral, é que a criança consegue executar as atividades e se apropriar das mais diversas aprendizagens, possibilitando sua entrada e atuação no mundo das relações sociais. A oralidade constitui-se de uma prática coletiva com o objetivo de comunicação em que se manifesta sob vários modos textuais embasado na realidade sonora.

Dependendo do contexto do uso da oralidade ela pode ser expressa de maneira formal ou simples (MARCUSCHI, 2007).

É de grande relevância trabalhar com as práticas de oralidade na educação infantil em que o professor é o mediador desse trabalho. O diálogo com as crianças, o cuidado em chamá-las pelo nome atribuindo importância ao que ela fala, faz com que ela sinta-se única e importante contribuindo para que a mesma se sinta livre para expressar seus sentimentos, emoções, pensamentos permitindo criar assim sua própria autonomia.

Muitos docentes acreditam que não é necessário realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade, dando atenção especial somente à leitura e a escrita, mas esquecem de que a oralidade contribui de forma significativa para o processo de alfabetização, para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvimento social, cultural e pessoal, favorecendo para que a criança consiga falar diante dos outros expressando suas ideias, respeitando a fala do outro sabendo ouvir, resultando em uma comunicação clara e organizada, introduzindo a construção de hipóteses sendo elaborado com a fala, podendo refletir em ideias e ações.

É a escola que deve propiciar vários momentos em que os alunos possam desenvolver a oralidade, e atividades dirigidas para esse propósito ajudam para que os alunos se interajam, aprendam a trabalhar em grupo, respeitem e valorizem a presença do outro.

Trabalhar com a oralidade não é só ensinar a criança a conversar, mas de aprimorá-la e saber usá-la em diversas circunstâncias (DIAS, 2001).

3. Atividades que auxiliam no desenvolvimento da oralidade

As atividades que contribuem para a oralidade devem ser trabalhadas de forma significativa para a criança, não tornando-se algo repetitivo, caso contrário não despertará o interesse dela. As atividades devem ser criativas, dinâmicas, permitindo que a criança participe dela e se envolva permitindo assim novas aprendizagens.

3.1 O brincar

O desenvolvimento da linguagem e o aperfeiçoamento do seu uso também são incentivados quando a criança brinca principalmente no que tange a elucidar novas palavras e conceitos. Quando o professor tem a oportunidade de conversar com as crianças num momento em que elas brincam com e por meio da linguagem, ele consegue inúmeros esclarecimentos sobre o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. As crianças usam a linguagem em suas brincadeiras na maior parte do tempo, conversando sozinhas ou com seus brinquedos, e como o brincar é uma das atividades mais presente na educação infantil deve-se usar esse recurso como estímulo para a oralidade (MOYLES, 2002).

O professor deve promover situações de brincadeiras que além de satisfazer as crianças possibilitem contato com a oralidade, como por exemplo, oferecer marionetes para que elas inventem falas, estimular para que digam coisas engraçadas, que construam brinquedos com sucatas e depois criem personagens para eles, são momentos que permitem que as crianças brinquem com as palavras. É de suma importância que o professor também participe dessas brincadeiras, pois tal fato encoraja-as. Outro fator relevante é que muitas instituições não valorizam o brincar da criança, como se fosse simplesmente algo ocioso, não como uma atividade que desempenha preciosas funções no desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social da criança.

3.1.1 Faz de conta

O faz de conta é uma brincadeira realizada pelas crianças, na qual elas representam papéis, pessoas e personagens. Através do meio em que ela está inserida, consegue representar papéis como de mamãe, papai, professor, médico, bem como personagens como super-heróis e fadas. Quando a criança está brincando, desenvolve sua criatividade e imaginação ao, por exemplo, fazer um cabo de vassoura passar por um cavalo, assim expressa seus sentimentos, emoções e desejos ao transmitir seus pensamentos; quando realizado com mais de uma criança, possibilita a interação entre elas.

A brincadeira do faz de conta acontece com a chegada da linguagem e da atuação por volta dos 2/3 anos de idade, quando a criança modifica o sentido das coisas manifestando sua imaginação apropriando-se de papéis que fazem parte do ambiente público (KISHIMOTO, 2006).

No que tange a questão da oralidade, os benefícios do faz de conta para o seu desenvolvimento se constitui nas habilidades verbais, através da brincadeira, a criança, por intermédio das palavras, sons e gritos revelam suas experiências e conhecimentos. No faz de conta, exercendo os papéis através de imitações, ao ouvir suas próprias palavras e dos colegas, as crianças estão treinando e ampliando seu vocabulário.

3.2 Roda de Conversa

É na roda de conversa, que as crianças têm a liberdade de contar como foi seu final de semana, de falar sobre sua comida e brinquedo favorito. As crianças conseguem se manifestar e expressar seus desejos através deste momento. Os assuntos na roda de conversa podem ser dos mais variados, a criança pode se expressar livremente, mas o docente também pode intervir, fazendo perguntas estimulando a pensar em outras respostas. Pode se trabalhar com um determinado tema, ler um livro ou uma notícia de jornal. Na roda de conversa a criança aprende o momento certo de falar, de escutar e a esperar a sua vez, nesse espaço para o diálogo a criança conhece melhor o colega favorecendo assim na criação de um vínculo afetivo.

Ao falar e expor seus gostos a criança vai construindo gradativamente sua identidade. A roda de conversa possibilita ao docente conhecer melhor seu aluno, e aquele que por ventura não consegue se expressar espontaneamente devido à timidez, a professora intervém, introduzindo este na conversa de maneira sutil possibilitando sua participação ativa na roda.

A roda de conversa é a oportunidade única de diálogo e troca de conhecimento. Através dessa atividade diária, as crianças podem aumentar suas habilidades de comunicação, como facilidade para falar, questionar, apresentar suas ideias e conquistas, melhorar sua linguagem e aprender a apreciar o grupo como espaço de aprendizagem (RCN, 1998, vol.3).

3.3 Música

A música constitui-se uma excelente forma de se trabalhar o desenvolvimento da oralidade, pois, possibilita que a criança se expresse espontaneamente e naturalmente. Através de cantigas, parlendas e brincadeiras cantadas a criança estabelece contato consigo mesmo e com o outro, consegue expressar sensações, sentimentos e pensamentos.

Trabalhar com a música com as crianças de 4 e 5 anos estimula a memória verbal ampliando seu repertório de palavras, desperta a concentração, atenção, contribuindo para a sua aprendizagem. Quando a criança canta, ela explora fortemente a linguagem oral e desempenha maneiras particulares de identificar e compreender o ambiente a sua volta. Com

o auxílio da música a criança consegue mostrar o seu conhecimento adquirido pela interação intelectual e afetiva (ROSA, 1990).

Além de estimular a oralidade através da música com a comunicação e expressão pode se trabalhar com ela em diversas áreas da educação com os mais variados temas facilitando assim a aprendizagem dos conteúdos.

4. Metodologia

Esta pesquisa foi elaborada baseando-se em referências bibliográficas retiradas de livros, artigos, teses como já citado na introdução e através de pesquisa de campo qualitativa realizada em um colégio particular em Nova Odessa SP.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aberto com (7) perguntas aplicado aos professores que ministram aulas para as crianças de 4 a 5 anos de idade. As perguntas foram referentes à formação profissional dos professores e sobre a prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança. Com objetivo de analisar as práticas da oralidade sendo aplicada em sala de aula e sua influência no desenvolvimento que envolve a aprendizagem construtiva da criança. De modo observar as posturas de como as docentes estão capacitadas para atender essa fase importante de apreensão de modalidades que a criança se encontra.

5. Resultados e Discussões

A pesquisa de campo foi realizada numa instituição de ensino particular localizada na cidade de Nova Odessa SP. Participaram da pesquisa seis docentes que trabalham com crianças na faixa etária estudada (4 e 5 anos) em que responderam sete perguntas referente à Oralidade na Educação Infantil. As perguntas foram referentes à formação profissional, tempo de atuação do docente e sobre sua prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança.

Em uma das questões que pedia informações sobre as maneiras que as docentes trabalham a oralidade, as mesmas responderam que trabalham a oralidade através de diversas atividades como roda de conversa em que as crianças podem contar o que aconteceu no final de semana, no reconto de histórias, através de músicas, cantigas, dramatização de fantoches, leitura, recitação de parlenda, versos e adivinhas, conversa espontânea em brincadeiras como, por exemplo, o faz de conta. Descreveram também a importância de deixar as crianças expressarem suas ideias, opiniões, experiências, sentimentos e emoções em momentos de conflito e alegria. As docentes propõe explorar o uso da linguagem em diversos momentos do dia, como na hora do banho, do almoço.

Através dessas informações pode-se verificar realmente que as atividades propostas pelos RCNs e por autores como: Kishimoto (2006), Moyles (2002), e Rosa (1990) quando trabalhadas pelas docentes da Educação Infantil e que são por elas consideradas importantes, percebem a importância do desenvolvimento de interação e aprendizagem das crianças.

Outra questão foi baseada na frequência que realiza atividades de oralidade e as docentes, sem exceção responderam que trabalham atividades com a oralidade diariamente. Reforçando o fato de terem a consciência da relevância dessa prática para a aprendizagem das crianças. Trabalhar a oralidade todos os dias não significa aplicar sempre a mesma atividade, pois isso não despertará o interesse na criança, é necessário inovar com criatividade para que a criança participe ativamente da atividade proposta e usufrua dos seus benefícios.

Outra questão analisada foi os benefícios que o trabalho com a oralidade proporciona as crianças em que foram citados os seguintes: desenvolvimento da comunicação e expressão, interação social, construção do seu eu, desenvolvimento da autonomia e do pensamento, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento cognitivo.

Certamente esses benefícios foram citados pelos autores pesquisados neste trabalho em que Vygosty (1998) aborda a questão de que a linguagem oral é componente essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Já Wallon (2002) cita a importância da linguagem para que através de interações sociais, as crianças tomem consciência de si mesmas.

Na análise do trabalho com a oralidade, as docentes enfatizaram que o trabalho com a oralidade permite que as crianças distingam entre a linguagem oral e a escrita, permite ter o domínio das múltiplas funções da linguagem, possibilita a sequencia de ideias e coerência, criatividade, contribui na organização do pensamento, aprende a argumentar e justificar seu ponto de vista, conhecer novas palavras e comunicar-se de forma clara. Todos estes fatores mencionados acima contribuem de forma inquestionável para a aprendizagem desde a leitura, escrita, cálculos e os mais variados conteúdos.

Os vários usos da linguagem colaboram para o conhecimento possibilitando a aprendizagem, sem o uso da oralidade algumas atividades tornam se impossíveis de serem realizadas pelas crianças. A linguagem oral possibilita a resolução de problemas, permitindo com que a criança planeje antes de executar uma ação (VYGOTSKY, 1998).

Sobre a avaliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, 50% das docentes afirmaram que a avaliação deve ser um processo contínuo e que através das atividades desenvolvidas no dia a dia, é possível observar a participação das crianças e perceber o seu desenvolvimento em relação à oralidade. As demais docentes não expressaram importância sobre a avaliação da prática aplicada a respeito da oralidade, sendo assim um importante ponto a ser refletido na educação infantil, pois a avaliação na Educação Infantil é realizada por meio de acompanhamento e anotação do progresso da criança sem a finalidade de ascensão, mesmo para o ingresso ao ensino fundamental (LDB 9394/96).

Importante ressaltar que é através da avaliação que a docente pode verificar se suas metodologias de trabalho estão surtindo em resultados que favoreçam a aprendizagem da criança. A avaliação só tem sentido se tiver a função de melhorar o ensino e a aprendizagem e não destinada a classificar os alunos em os que aprenderam e os que não aprenderam.

É necessário que o professor utilize diversas técnicas para recolher informações sobre a aprendizagem dos alunos desde a observação livre como outras formas de interação pedagógica. É preciso que a docente além de constatar a existência de dificuldades sentida pelas crianças, também as entenda e enfrente-as e para isso terá que recorrer as mais diferentes estratégias de análise e registro do que se passa em sua sala de aula (AFONSO, 2000).

Um dos métodos importantes da avaliação é a observação que deve levar em conta as características individuais de cada criança e que o processo de aprendizagem ocorre de forma diferente para cada uma, pois, cada criança aprende de um jeito em um determinado momento, sendo assim ser preciso que a docente respeite o tempo de cada uma e faça as intervenções sempre que for necessário. Avaliar para refletir sobre as práticas em sala de aula se faz necessário para compreender o que esta sendo bem aceito ou não pelos alunos e dessa forma poder desenvolver ações que possam ter alcances no contexto aprendizagem.

E se por ventura os resultados esperados em relação à aprendizagem não estão satisfatórias se faz necessário rever as metodologias aplicadas, refazer um planejamento com o objetivo de alcançar as necessidades que o aluno apresenta, para que de fato haja aprendizagem efetiva das crianças, por isso é de suma importância o processo de reflexão nas ações. A avaliação deve ser significativa, que permita ao educador refletir sobre sua prática pedagógica possibilitando aos seus alunos uma vivência construtiva e enriquecedora.

É importante a docente estar atenta a cada atividade que a criança desenvolve, como por exemplo, quando ela brinca com as outras crianças e com os brinquedos, na sua relação com o meio, mediante solicitações em que ela possa criar, explorar ou contar um acontecimento, observando, analisando, registrando tais ações para que ela acompanhe o processo de aprendizagem individual de cada criança inclusive ao do desenvolvimento da oralidade que é o foco da pesquisa e que possa fazer intervenções necessárias a fim de

contribuir para que a criança se aproprie de aprendizagens que favoreça o seu crescimento pessoal, social, afetivo, físico e cognitivo.

Quanto à formação, das seis docentes entrevistadas, seis possuem graduação em Pedagogia, três possuem pós-graduação, sendo que uma delas possui três especializações. Contabilizando em números, 100% das docentes entrevistadas possuem nível superior, 50% pós-graduação, e 10% mais de uma especialização.

Quanto ao tempo de atuação, três docentes atuam na área em média cinco anos, duas docentes em média oito anos e uma docente há quinze anos. Contabilizando em números, 50% das docentes atuam na área em média há cinco anos, 33% atuam acerca de oito anos, e 16% há quinze anos.

6. Considerações Finais

Assim sendo, verifica-se através da pesquisa de campo qualitativa realizada em um colégio particular em Nova Odessa SP, com um questionário aplicado a seis docentes da Educação Infantil em que fica evidente a forma com que as mesmas trabalham a oralidade com as crianças de 4 e 5 anos de idade.

As hipóteses iniciais foram confirmadas, haja vista que as docentes utilizam-se de atividades como roda de conversa, música, brincadeiras como o faz de conta, contagem de histórias, pequenas dramatizações para estimular a oralidade das crianças.

É importante ressaltar que o trabalho com a oralidade na Educação Infantil favorece o desenvolvimento das crianças em amplos os sentidos, como o cognitivo, afetivo e social, permitindo assim que elas consigam expressar sentimentos, ideias, opiniões, argumentar seus pontos de vista, interagir com as demais crianças.

Os benefícios são inúmeros e relevantes, pois permite a ampliação do vocabulário, autonomia diante de resolução de alguns problemas típicos da idade, criatividade, desenvolvimento do pensamento, sendo estes fatores primordiais para a construção das mais diversas e significativas aprendizagens.

Enfim através da pesquisa realizada percebe-se a notoriedade do trabalho com a oralidade na Educação Infantil e é base no processo do desenvolvimento de aprendizagem e interação com outros que deve ser realizada diariamente de maneira diversificada e acompanhada pelos docentes e ambiente escolar através de um processo contínuo por meio de observação, análise, registro e intervenção se for necessário com o objetivo de inserir as crianças nas práticas de convívio social.

O ponto de reflexão desta pesquisa foi o fato de que para algumas docentes entrevistadas a avaliação não ser uma ação importante na sua prática pedagógica, mas podemos verificar através de autores que confirmam a necessidade dessa prática ser diária e contínua com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem, sendo essencial na educação infantil para que o educador repense suas ações e certifique-se que através de suas metodologias se de fato as crianças estão se apropriando de aprendizagens que possam contribuir para o seu desenvolvimento pleno. A avaliação deve ser significativa, não com objetivo de classificar os alunos, mas sim como uma aliada em benefício da prática do educador que possa planejar suas ações pensando exclusivamente na aprendizagem efetiva de seus alunos.

Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente a Deus pela oportunidade de estar realizando um antigo sonho, por ter me concedido força em momentos em que me encontrava cansada, por me conceder inteligência e sabedoria para prosseguir, ao meu esposo Paulo Ricardo pelo apoio nesta trajetória de quatro anos, sempre me incentivando com palavras de amor e carinho, as minhas amigas e companheiras de sala Ana Claudia, Isabel e Sandra em que estivemos juntas realizando trabalhos, dividindo um sonho que era comum a nós, a Faculdade Network que possibilitou a realização deste sonho por proporcionar uma estrutura favorável e rica em aprendizagem, a todos os docentes que foram essenciais na minha formação por compartilhar seus conhecimentos e a minha orientadora Prof^ª Helena Prestes dos Reis que me auxiliou e contribuiu com suas experiências para a conclusão deste trabalho.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo SP: Saraiva, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CRAIDY, C.M; KAERCHER, G.E.P.S.**Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIAS, A.M. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical,2001.
- GALVAO, I. **Henri Wallon**:uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis RJ: VOZES, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil - volume 3** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a Pré Escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVA, C.R; BOLSANELLO, M. A. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. 2001 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.
- SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas SP:

Papirus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UM OLHAR PARA AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA SOB A ÓTICA DE UMA PROFESSORA AUXILIAR

Isabel Cristina de Carvalho Perez⁵
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa⁶

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.”

Carlos Drummond de Andrade

Resumo

As brincadeiras de faz de conta são atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, pois são capazes de estimular a imaginação, oferecendo a criança a oportunidade de planejar conteúdos e regras inerentes a cada situação, bem como podem influenciar a aprendizagem escolar. O presente artigo tem como tema principal as brincadeiras de faz de conta na educação infantil, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida sob a ótica da observação participante no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora, em uma escola pública municipal na cidade de Sumaré SP. Estudar a prática infantil do faz de conta, levou a pesquisadora a refletir sobre sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, e trouxe indícios de que a criança através desta prática consegue adentrar no mundo adulto e dar sinais de como é sua vida cotidiana e o que a aflije.

Palavras-Chaves: Brincadeira de faz de conta; educação infantil, educação.

Abstract

The make-believe activities are important for cognitive, social and emotional development of the child's activity , they are able to stimulate the imagination, offering children the opportunity to plan content and rules inherent in each situation, and can influence school learning. This article has as its main theme the games of make-believe in early childhood education, it is a qualitative research nature developed from the perspective of participant observation in the workplace itself the researcher in a public school in the city of Sumaré SP . Studying childhood practice of make believe, led the researcher to reflect on its importance for cognitive development of the child, and brought evidence that the child through this practice can enter the adult world and show signs of how your everyday life and the ails .

Keywords: Game of make-believe ; early childhood education , education.

1- Introdução

Embora já há algum tempo as brincadeiras de faz de conta passaram a ser consideradas atividades importantes no processo da constituição da subjetividade e do desenvolvimento cognitivo do ser humano, alguns pais e educadores as consideram ainda

⁵ Graduada em Pedagogia nas Faculdades Network, Nova Odessa, São Paulo, Brasil. (isacrisbeltina.04@hotmail.com)

⁶ Orientadora: Prof^a. Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades Network, Nova Odessa, Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP), São Paulo, Brasil. (gdfagnani@gmail.com)

sem finalidades pedagógicas em suas ações, fazendo com que deixem de usar a observação destas atividades como um importante objeto de avaliação.

O presente artigo teve como objetivos pesquisar como as brincadeiras de faz de conta contribuem para a formação cognitiva e social de crianças de dois a cinco anos de idade, e analisar o papel da docente diante destas atividades.

A referida pesquisa se deu em uma Escola de Educação Infantil do município de Sumaré, SP, de modo qualitativo, desenvolvida sob a ótica da observação participante no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora.

O tema em questão foi escolhido a partir de experiências e indagações advindas da própria prática da pesquisadora como auxiliar de sala. A pouca importância que os docentes atribuem às brincadeiras de faz de conta e o fato da pesquisadora estar sempre perto das crianças nesta faixa etária, a levou a perceber o quanto elas se relacionam e dizem coisas nas entrelinhas das brincadeiras de faz de conta.

Nessas brincadeiras, a criança é livre para criar e imaginar, pois é por meio das quais que ela investiga, experimenta e aprende sobre as pessoas e o mundo à sua volta. Brincando, sua imaginação comunica-se com a realidade em que vive. As brincadeiras e o faz de conta são meios também de desenvolver a linguagem, imaginando, a criança se comunica, constrói histórias e expressa vontades. Assim dizem as autoras sobre tal importância:

É por meio do faz de conta que a criança consegue satisfazer sua necessidade de se inserir socialmente e adquirir os conhecimentos acumulados nos objetos sociais e nas relações humanas. Nesse sentido, o faz de conta não aparece simplesmente como uma brincadeira de criança, mas como um meio de a criança ser inserida no seu meio social. (MAREGA; SFORNI, 2009, p7)

As brincadeiras de faz de conta sempre foram motivos de encantamento para a pesquisadora, porém foi a partir deste trabalho que as observou com mais seriedade e percebeu o quanto elas podem contribuir com o desenvolvimento dos pequenos, pois brincando eles conseguem ter um bom relacionamento com o outro e com o meio em que vivem entendendo nas brincadeiras o que é tão difícil para entender no mundo adulto. Porém foi observado também que, para que o faz de conta seja interessante aos olhos da criança é necessário a intervenção do professor, entretanto, para que esta intervenção seja eficaz ou tenha resultados, é preciso que o adulto esteja atento à brincadeira e perceba qual o melhor momento para isto.

2- Análise Bibliográfica

Quando se fala em criança, pensa-se em brincadeiras de todo tipo, esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, jogo de regras, faz de conta, etc. Neste trabalho, foi analisado o jogo simbólico, que também é conhecido como faz de conta.

A brincadeira de faz de conta é a que mais dá estrutura para os desequilíbrios emocionais infantis, pois através dela a criança consegue entender o mundo e as variadas situações em que está vivendo. Deste modo, o brincar se torna uma maneira saudável e essencial para o seu desenvolvimento, como diz o autor:

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1971, p. 63)

O faz de conta possibilita que a criança, através do seu mundo imaginário, compreenda o mundo real em que vive. Por meio da brincadeira, ela revive momentos de dificuldades pelos quais passa, entretanto, pelo jogo simbólico, fica numa posição confortável, em que tem o poder de tomar decisões de acordo com sua visão. Sem medo da imposição do adulto, nas brincadeiras de faz de conta, cria a capacidade de imitar, conseguindo desta forma, entender e memorizar regras do mundo em que vive.

Fazendo de conta, a criança cria possibilidades para participar do mundo adulto, “consertando” as injustiças que julga sofrer, possibilitando-o enfrentar mais facilmente um desafio, sabendo que, no mundo real diante dos adultos não conseguiria e teria que aceitar a sua imposição. “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. (KISHIMOTO, 1999, p. 66)

Piaget (1990), defende, que o ser humano constitui uma relação de interação com o espaço físico e social, promovendo o conhecimento através da assimilação, acomodação e equilíbrio. Os adultos devem proporcionar à criança atividades desafiadoras para provocar o desequilíbrio, pois seu desenvolvimento cognitivo é construído por reequilibrações e reestruturações contínuas.

Quando uma criança pega um objeto desconhecido a ela e faz com que este seja outro que ela conhece e começa a brincar com ele, ou seja, quando pega uma varetinha qualquer que ela não sabe o que é, cria se um desequilíbrio. Quando brinca com a mesma como se fosse uma varinha de pescar consequentemente as estruturas são novamente equilibradas.

Vygotsky (1998) idealiza o desenvolvimento do sujeito a partir das interações sociais estabelecidas pelas pessoas no decorrer de sua vida. O progresso intelectual se dá através de uma relação contínua entre as influências do meio social dentro da zona de desenvolvimento proximal através de compartilhamento. O adulto deve proporcionar à criança oportunidades para seu convívio com vários tipos de crianças para que aconteça o compartilhamento de signos como nos mostra a autora:

Brincando a criança pouco a pouco vai compreendendo os signos sociais, as regras que regem a sociedade, as diversas profissões (médico, enfermeira, bombeiro, professora, policial, etc), além de aprender a se relacionar com o outro e desenvolver, deste modo, sua comunicação interpessoal. Por meio do jogo simbólico, a criança desempenha papéis diversos e chega a perceber que pode agir no mundo real através de seu mundo imaginário. Significantes e significados vão se diferenciar, traduzindo a imagem mental da criança em relação ao meio em que vive. (FONTES, 2004, p. 2).

Pela ótica de Vygotsky (1998) o faz de conta é uma importante ação para a expansão do conhecimento da criança, pois exercita, através da imaginação, a possibilidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras pertinentes a cada situação. Para o autor:

[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa ser regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. [...] (VYGOTSKY, 1998, p.124)

Brougère (2010) classifica o faz de conta como a primeira característica das brincadeiras, diz que, para as crianças criarem um universo alternativo, baseiam se sempre numa realidade próxima a elas, depois, esta passa a ter outro significado, ou seja, é transformada, e a criança assume um papel no qual as coisas não são de verdade, e o faz de conta é absoluto. Graças a um acordo entre os participantes, até os menores sabem que tudo é “de brincadeira,” por isso eles decidem quando querem parar de brincar. As brincadeiras precisam ter um desenvolvimento livre, sem saber como vai terminar, pois quando já se sabe o fim deixa de ser uma brincadeira.

Fortuna e Silva (2013) defendem que as brincadeiras fazem parte da vida da criança desde os primeiros meses de vida e são aprendidas, ou seja, não são inatas, mas passam por diversas etapas no decorrer da vida, não desaparecendo na idade adulta, tornando-se o fundamento de toda criação cultural. As autoras defendem também a importância da conscientização dos educadores quanto à importância de estarem sempre juntos às crianças como mediadores e participantes ativos nas brincadeiras infantis nos mostrando:

No entanto a mediação do adulto como um parceiro experiente e sensível às necessidades da criança é fundamental para a saúde e a educação nos primeiros anos. A tarefa de acompanhar os bebês nos momentos lúdicos não se resume a função de vigiar ou evitar conflitos, vai muito além, pois a mediação efetiva provoca a superação de desafios e o aprimoramento de habilidades. Sendo assim, cabe ao adulto ampliar os limites das experiências da criança, propondo brincadeiras significativas, fornecendo brinquedos adequados e organizando um ambiente acolhedor e seguro (FORTUNA; SILVA, 2013, p. 6).

De acordo com as considerações das autoras podemos dizer que o grande papel do adulto neste universo é criar possibilidades e condições para que a brincadeira aconteça.

Nessa mesma linha o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) orienta que o professor pode promover e enriquecer as condições para que as brincadeiras de faz de conta aconteçam cotidianamente e de forma atrativa às crianças. Assim diz o documento:

Responder como e quando o professor deve intervir nas brincadeiras de faz de conta é, aparentemente, contraditório com o caráter imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende. Porém, há alguns meios a que o professor pode recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas. Para que o faz de conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem, etc (RCNEI, 1988, V2, p. 49).

Sendo assim, o professor precisa ser convencido da importância das brincadeiras já que o acontecer ou não está em suas mãos, pois se ele não vê importância nessa prática ele não facilitará ou mesmo criará situações para que ela aconteça.

Cunha (1994) afirma que, quando um adulto brinca junto com a criança, reforça os laços afetivos e, geralmente, as crianças gostam, pois sentem que a brincadeira assim se torna mais valorizada, fazendo com que se interessem mais pela brincadeira. Nesse momento, o educador pode, através do faz de conta, inserir algum conteúdo que não está conseguindo com seu grupo de alunos. Assim nos mostra a autora

A presença do adulto em uma determinada atividade de jogo com a criança provoca o surgimento do imaginário, incitando a ficção, a vontade de vencer, de dominar o adulto. Nesta interação, o medo do desconhecido se transforma no combustível do jogo, oportunidade de as crianças superarem suas limitações e extravasarem suas angústias profundas (CUNHA, 1994, p.67).

De acordo com Vygotsky (1998), o faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para esse autor, "a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A

criança imagina-se como a mãe da boneca, e a boneca como criança, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal" (VYGOTSKY, 1998, p.124).

Santos (2001) explica que, embora os jogos simbólicos possuam em sua motivação algo que foge à compreensão racional dos adultos, também existem dois aspectos muito interessantes e simples de se observar, que é o prazer, o divertimento que o brincar proporciona a elas, fazendo que com isso este jogo como qualquer outro seja fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo. A autora propõe que a escola infantil reflita sobre os jogos infantis para se estruturar as ações pedagógicas, respeitando e propiciando o desenvolvimento completo dos seus alunos.

A mesma autora citada pontua que, em cada idade, a função simbólica apresenta-se de forma diferenciada, começando com a aquisição da representação simbólica com a imitação de quem está próximo a ela, observando, e depois reproduzindo de forma simplificada.

Por volta dos dois anos, a criança brinca com um objeto, mas simboliza que é outro, nesta fase, o jogo simbólico flui de uma forma natural e criativa. Mais ou menos a partir dos três anos, a criança gosta de brincar muito tempo sozinha, conversando consigo mesma e assumindo vários papéis. É esta fase que surgem os amigos imaginários, é também quando ela, por não conseguir executar algumas tarefas é despertada à curiosidade e passa a ter grande fascínio por tarefas do dia a dia, como lavar louça, passar roupas, falar ao telefone, sentindo-se muito feliz quando é convidada a ajudar, porém como nem sempre isto acontece ela passa a se realizar através do faz de conta.

A partir dos quatro anos, a aproximação do real começa a caracterizar o faz de conta. "A criança passará a imitar de forma mais coerente, procurando adequar seus movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários adequados aos papéis que representa, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais" (SANTOS, 2001).

Segundo Marega e Sforni (2009), a criança começa a querer participar da atividade adulta por volta dos três anos, quer aprender a manusear os vários objetos dos adultos, porém ainda não o consegue, ou porque suas mãos ainda são pequenas ou por representar perigo a ela sendo impedida pelo próprio adulto. Assim, a criança satisfaz sua vontade com os seus brinquedos com formato idêntico ao objeto proibido. Nesse momento aparece o jogo simbólico. As mesmas autoras abordam que as brincadeiras de faz de conta não podem ser consideradas uma atividade para passar o tempo ou que só dê prazer à criança. Brincando, ela satisfaz seus anseios em relação ao mundo e se aproxima da realidade, desta forma, insere-se como sujeito na sociedade em que vive.

Mello (2004) descreve, a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como se dá a aprendizagem como processo compartilhado. A autora mostra a importância do jogo simbólico para que a criança desenvolva a linguagem, o pensamento, a atenção, os sentimentos morais, os traços de caráter e a convivência em grupo. Recria a realidade usando uma linguagem simbólica, aguçando a imaginação e a fantasia, favorecendo a interação do indivíduo com o outro e incentivando a exteriorização das emoções vividas na relação estabelecida pela criança com o mundo real.

As brincadeiras de faz de conta somente contribuirão para o crescimento cognitivo da criança se ela criar através da imaginação. Linn (2010) tem uma séria preocupação em como o desenvolvimento infantil está sendo atingido por diversas maneiras, como a TV que traz a informação pronta sem dar chance para a criança imaginar, e uma vez já formada a imagem, não tem mais nada para criar, cabendo a ela somente assistir passivamente. Defende que os brinquedos dados a elas precisam ser neutros, ao invés de "personagens", pois, se assim acontecer à criança já terá a personagem criada e não usará a criatividade para dar outro significado à brincadeira. Notamos, Infelizmente, que os brinquedos comprados pelos pais estão cada vez mais eletrônicos, as bonecas já vêm com frases prontas gravadas, fazendo que, com isso a criança deixe de criar suas próprias fantasias nas falas de "seus filhinhos".

Brougère (1991) diz que a valorização das brincadeiras de faz de conta está relacionada com a cultura do sujeito, cada criança, em função de sua história de vida tem seu

jeito particular de brincar. Algumas conhecem brinquedos que outras de outra cultura nunca ouviu falar. As crianças nascidas em sítios sempre irão ter um jeito diferente de brincar das crianças que nasceram nas grandes cidades. Assim pontua o autor:

[...A cultura lúdica são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças...][... é preciso entender que cada criança, em função de sua história de vida, tem um jeito particular de lidar com as brincadeiras. Às vezes, ela conhece alguns jogos, mas não outros...] (BROUGÉRE, 1991, P.50)

Segundo o mesmo autor (1991), os brinquedos não representam somente influências para as crianças, mas sim imagens de si mesmos e da sociedade onde vivem da maneira histórica e cultural.

3- Metodologia

Como já mencionado neste trabalho, a pesquisadora trabalha como auxiliar de sala em uma escola pública municipal na cidade de Sumaré SP. Auxilia as professoras de forma direta com os alunos, ou seja, fornece os materiais didáticos, brinquedos ou outro produto solicitado pela professora. Auxilia as crianças no momento da entrada e saída da escola, os acompanha ao banheiro, à higienização das mãos, às refeições e ao parque. Quando alguma criança necessita de auxílio para as atividades, ajuda a de forma simples, ou seja, faz o mínimo, para que ela faça o máximo.

O presente artigo é uma pesquisa qualitativa desenvolvida sob a ótica da observação participante no próprio ambiente de trabalho que segundo Correia (2009), é realizada:

[...em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto (p.3).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação participante inclui descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos, sendo usadas frequentemente a descrição dos diálogos, procurando fazê-la utilizando palavras dos próprios sujeitos participantes do estudo, procurando constituir o percurso necessário para fazer caminho e poder olhar para os dados e analisá-los.

Dessa forma, tal observação se deu em vários momentos e lugares da escola. As ações das crianças e professores eram observadas anotadas em um diário de anotações e depois reescritas e analisadas pela ótica dos autores pesquisados.

4-Análise dos dados da Pesquisa

As brincadeiras de faz de conta acontecem a todo momento, somente através da observação se pode avaliar a criança e a brincadeira. Partindo deste pressuposto, quis-se avaliar algumas crianças para se entender a teoria estudada e confrontá-la com a prática observada.

Gabriel tem um ano e oito meses, iniciou o ano muito tímido e chorava bastante porque queria sua mãe. Chorava praticamente o dia todo, foi se adaptando e parando de chorar, porém sua timidez continuava, não brincava com brinquedo algum, só ficava segurando vários, mas não brincava, foi observado por vários dias.

Um dia a pesquisadora se aproximou e disse que o telefone que ele segurava estava tocando fazendo um barulho com a boca: triiiimmm, triiiimmm, ele achou muito engraçado, a pesquisadora “atendeu” e começou a falar como se estivesse falando com sua mãe, ele sabia que era somente uma brincadeira, porém ficou prestando atenção no que ela dizia. A partir desse momento, largou os outros brinquedos e passou a brincar com o telefone, como se só naquele momento descobrisse que aquele brinquedo podia ser muito interessante, pois por meio dele e através do faz de conta, Gabriel imaginava que estava falando com sua mãe e de alguma forma, para ele a mãe estava presente. Para Winnicott, “conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (1979, p.162).

Na escola observada, existe uma prática que elege a toda sexta-feira como o dia de compartilhar seu próprio brinquedo com as demais crianças da escola. Até a hora da refeição brincam cada um em sua sala, após este momento, as salas são agrupadas, cada dia com uma turma no pátio da escola. Dessa forma, a sexta-feira ficou conhecida como o dia de cada criança trazer seus próprios brinquedos, para se trabalhar a partilha, porém, nesta idade estão em pleno egocentrismo, isto é meio complicado para acontecer. Jean, de dois anos e três meses trazia vários brinquedos, carrinho, caminhão e moto, mas não deixava ninguém brincar com eles, até os guardava na bolsa quando a professora o forçava a dividir com seus colegas, ele sofria muito com isto. Um dia, após Jean ter guardado seus brinquedos para que os colegas não brincassem com os mesmos, a pesquisadora começou brincar com outras crianças de casinha, disse que precisava de um carro urgente para levar seu “bebê” ao médico, pois estava com febre, Jean correu em sua bolsa, pegou seu caminhão e pediu para que se colocasse a boneca ali que ele a levaria para o médico.

Aos poucos, após criar situações de faz de conta como as brincadeiras desenvolvidas com Gabriel e Jean, a pesquisadora foi percebendo que quando se interagia com as crianças, a brincadeira de faz de conta ficava mais interessante, e à medida que elas interagiam com ela na brincadeira, esta ganhava sentido para as crianças, ajudando-as a superar situações de conflito que as afligem, ou permitindo que eles assumissem o papel de um adulto.

Tais observações remetem à lembrança de como Fortuna e Silva (2013) defendem que o faz de conta não é inato e é muito importante a participação do adulto como mediador para que sejam ampliados os limites das experiências da criança, propondo brincadeiras significativas, fornecendo brinquedos adequados e organizando um ambiente acolhedor e seguro. Cunha (1994) diz que, quando o adulto brinca com a criança provoca nela o surgimento do imaginário, fomentando a vontade de dominar o adulto, transformando o medo do que não conhece em oportunidades para superarem suas limitações e demonstrar suas piores angústias.

Aninha tem dois anos e quatro meses, levou numa sexta-feira, uma boneca, que ao apertar sua barriga, repetia várias frases. No início todas as crianças gostaram, porém com o passar das horas foram perdendo o interesse pela boneca.

João, na mesma faixa de idade, levou um carrinho com controle remoto, brincou com ele por algum tempo, deixou alguns colegas brincarem, porém quando viu algumas crianças colando terra dentro de um caminhão e despejando um pouco mais adiante, não pensou duas vezes, abandonou o carrinho de controle remoto e quis brincar com o caminhão.

Quando a criança pega um brinquedo já pronto, não pode usar o imaginário e criar situações com aquele brinquedo e tudo se encerra do mesmo modo que começou, não desenvolvendo nada em seu conhecimento cognitivo, pois como defende Linn (2010) uma vez formada a imaginação, não tem mais nada para a criança criar.

Hoje, os brinquedos vêm prontos e acabados, a televisão, computador, etc tira da criança todas possibilidades que ela precisa, para criar sua própria história, com personagens inventados por ela ou até mesmo conhecidos dela como: o papai, a mamãe, o professor, etc. A criança precisa viver a situação do outro, se ficar esperando a boneca falar as mesmas frases

repetidas vezes, não terá acrescentado nada, será o mesmo que assistir um desenho em que duas personagens brincam e ela somente assiste, sem participação alguma.

Maria Luiza tem quatro anos, sua família não é o que se pode dizer “tradicional”, sua mãe teve três filhas em dois relacionamentos, agora está no terceiro e novamente grávida, desta vez, espera um menino. Maria Luiza é a segunda filha do segundo relacionamento. Adora brincar que está lavando louça, lava todas as panelinhas e pratinhos que a sala dispõe, passa o paninho no fogão. Fica muito brava com suas bonecas dizendo: “Vocês só me dão trabalho”, “não sabem que preciso acabar de lavar logo a louça para ir lavar roupa”?

Foi observado que quando Maria Luiza está brincando com as amigas gosta de ser a mamãe, é muito brava com suas “filhinhas” já até fingiu que estava dando palmadas no bumbum delas e as colocando de castigo. Embora sua mãe tente demonstrar na escola carinho e respeito a ela, através do faz de conta, Maria Luiza demonstra com clareza qual é realmente o comportamento de sua mãe com ela.

Kichimoto (1999) explica que “Brincando, portanto, a criança coloca-se no papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. Observando Maria Luisa pela ótica desta autora pode-se dizer que a mesma está, através do faz de conta, imitando as ações da mãe, que embora tente se mostrar meiga e compreensiva com suas filhas as ações de Maria Luisa sugere que não é isto que acontece em sua casa.

Nicolas é um garotinho de três anos, aprecia conversar, gosta muito de colo e de fazer de conta que está soltando pipa. Tem um irmão mais velho que sempre solta pipa em um terreno perto de sua casa. Nicolas é muito ligado ao irmão, tudo que acontece com ele no real e no imaginário, seu irmão está presente. No parque, Nicolas faz de conta que está soltando pipa, pede para algum adulto segurar a pipa imaginária que ele vai soltar, quando o adulto entra no “clima” do seu faz de conta e segura a “pipa”, ele sai correndo e puxando a linha, diz que o “muleque” havia o cortado e precisava correr pra não perder sua linha, começa a girar a mãozinha como se estivesse enrolando a linha na lata.

Brouchère (1991) diz que “a valorização das brincadeiras de faz de conta está relacionada com a cultura do sujeito”, segundo o autor, os brinquedos não representam somente influências para as crianças, mas sim imagens de si mesmos e da sociedade em que vivem de maneira histórica e cultural. Se Nicolas copia os gestos do irmão é porque o irmão já copiou estes mesmos gestos de alguém que ele gostasse.

Santos (2004) mostra a importância de o adulto ajudar as crianças nos jogos simbólicos, despertando nos pequenos um maior interesse pela brincadeira. Porém nunca devem participar sugerindo ou corrigindo-os, pois, com essa ação, poderá diminuir consequentemente o valor da brincadeira, assim, o professor deve preservar a segurança das crianças e observar quais são suas necessidades para que o faz de conta aconteça de forma plena. A grande maioria das professoras da escola pesquisada fica inerente às brincadeiras de faz de conta, não participando de forma alguma, os brinquedos são amontoados em uma caixa, na hora da brincadeira, cada criança pega o que mais gosta e, a partir daí inicia o jogo simbólico. Foi observado também que elas não observam nem avaliam seus alunos por este meio, dão preferência a avaliá-los através de atividades em papel, ou seja, aquelas que trazem prontas para que os alunos pintem, ou aquelas que a criança desenhe a história que ouviu; o final de semana; ou o passeio no zoológico, colagem de barbantes; palitos; papel crepom, etc., também fazem bastante uso de massinha de modelar. É sabido que estas atividades precisam existir para que se trabalhe a coordenação motora fina, porém, precisam ser alternadas com brincadeiras que aconteça junto com a professora.

Diante de atitudes como essas, fica aqui uma pergunta: será que se as professoras usassem esse momento para interagir com as crianças, não poderiam acompanhar melhor o desenvolvimento das mesmas? O que mais tarde permitiria facilidades nas intervenções para sanar dificuldades apresentadas nas atividades em ‘papel’? Chiaradia (2010) mostra que se as brincadeiras realizadas pela criança forem bem observadas pelos professores, estes poderão

acompanhar o desenvolvimento e as mudanças nos interesses e nos padrões do relacionamento social da criança. A mesma autora critica as aulas somente dirigidas e os programas prontos, que quando forem eles as únicas abordagens de aprendizagem usados em sala de aula, é desconsiderado o desenvolvimento a partir das atividades espontânea da criança através da brincadeira.

Linn (2010) se preocupa, quando diz que o foco das escolas infantis está passando das brincadeiras para as chamadas habilidades acadêmicas, como memorização de letras e números; e os projetos de arte baseiam-se em recortes de figuras e colagem, sobre cartazes.

Fontes (2004) sugere que os educadores observem seus alunos através das brincadeiras para que possa auxiliá-las nos momentos de conflitos. Assim diz o autor:

Por meio da análise do comportamento da criança numa interação lúdica, poder-se-ia avaliar em que nível de compreensão interpessoal esta criança está se relacionando com seu próximo. Pode assim se constituir num instrumento útil para que o adulto possa auxiliar a criança a assumir, diante de um conflito, níveis mais elevados de compreensão interpessoal, ou seja, diante de uma situação em que uma criança grita e chora para conseguir um brinquedo que está nas mãos de outra criança, possa utilizar outras formas que não a agressão física (bater, morder, por exemplo) para negociar o objeto preterido com a outra criança (p.201).

Como já foi dito neste trabalho para que aconteça uma mudança neste contexto é necessário que os educadores reflitam sobre as potencialidades pedagógicas anunciadas por literaturas eminentes (DES, 1967; Lee, 1977). Assim diz os autores:

O brincar é a principal atividade da criança na vida; através; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso que nasceu. (LEE, 1977, apud MOYLES, 2002, p.37).

O brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular. (DES, 1967, apud MOYLES, 2002, p.37).

Enfim, a educação infantil precisa urgente acreditar que as brincadeiras ensinam mais que qualquer atividade de cunho tradicional, mesmo que considerada construtivista.

5- Considerações finais

Estudar a prática infantil do faz de conta, levou a pesquisadora a refletir sobre sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois através do jogo simbólico, conseguem ter um bom relacionamento com o outro e com o meio em que vive. Os dados coletados trouxeram indícios de que a criança através desta prática consegue adentrar no mundo adulto e dar sinais de como é sua vida cotidiana e o que a aflige.

Por outro ângulo, foi possível observar também que os educadores da escola pesquisada, talvez por conta de tantas outras atividades consideradas por eles de cunho mais importantes para a alfabetização dos alunos, não têm tempo nem espaço para a prática de observar seus alunos brincando e por conta disso, acabam classificando as brincadeiras de faz de conta como uma prática somente para distraí-los nos momentos em que necessitam fazer outras coisas como: preencher diário de sala, conferir a contribuição da APM (Associação de Pais e Mestres).

Quando se observa crianças brincando de faz de conta, na maioria das vezes os professores não se dão conta do quanto estas brincadeiras são sérias e complexas para a formação física e cognitiva das crianças. Porém, não se deve esquecer que elas também

aprendem de outras maneiras além das que envolvem brincadeiras, mas deve-se aqui defender juntos com todos os autores estudados, que, para a educação infantil, a prioridade é ensinar e aprender por meio da prática pedagógica lúdica.

A pesquisadora encerra este estudo ressaltando a importância da observação do professor nas brincadeiras de faz de conta usando-a como instrumento que possa auxiliar este professor a entender melhor o desenvolvimento social afetivo e cognitivo de seus alunos.

6- Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me ter dado condições e saúde para concluir este estudo. À minha filha Nicole e meu marido Valter pela paciência e compreensão, à minha professora orientadora Gislaine, por sua atenção, disponibilidade e carinho, às minhas amigas Ana Claudia, Elizangela e Sandra, por ter me apoiado e incentivado, nos momentos de desânimo, a minha mãe Benvinda e meus irmãos, por suas orações e palavras de conforto quando sentia que estava prestes a desistir deste sonho.

7- Referências:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF 1998, Volume II: formação pessoal e social. Versão eletrônica, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. acesso em 25 jun 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. 1994

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

CHIARADIA, L. **Faz de conta na educação infantil: Prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens**, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) UFRGS, Porto Alegre RS 2010. Versão eletrônica, disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25206/000751695.pdf>, acesso em 17ago 2014.

CORREIA, M. C.B. A Observação Participante Enquanto Técnica De Investigação. In: **Pensar Enfermagem**. Vol. 13 N.º 2, 2º Sem. 2009.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo SP: Aquariana, 1994.

Department Of Education And Science. In Moyles J. R. **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed 2002.

FONTES, A.E.H.G.T. **Os níveis de compreensão interpessoal de selman no contexto do jogo simbólico**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2004

FORTUNA, T. R. ; SILVA, N. S. da. Concepções sobre o brincar dos bebês. **Revista Pátio Educação infantil**, Porto Alegre, RS, Ano XI, Nº 35, p. 4-7, Abr / Jun, 2013.

GURGEL, T.. Fala mestre, Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, SP, mar, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEE, C. *The Growth and Development of Children*. IN: Moyles J. R. **Só Brincar?** O Papel do Brincar na Educação Infantil, São Paulo: Artmed 2002.

LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Trad. Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2010

MAREGA, A. M. P.; SFORNI, M. S. F. **O faz de conta na idade pré-escolar: Brincadeira de criança?** 2009. Versão eletrônica disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353_1878.pdf>. Acesso em 02 jun 2014,

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. IN: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral; Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2009

SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz de Conta na Educação Infantil. IN: **Educação Infantil Pra que te quero?**, Org. Carmem Craidy e Gládis E. Kaercher, Artmed, Porto Alegre, RS: 2001.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo SP: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971

_____. **A Criança e Seu Mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1979

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Sandra Maria de Jesus dos Santos⁷
Helena Prestes dos Reis⁸

Resumo

Percebe-se que as dificuldades em ter aquisição da leitura e da escrita convencional estão muito presentes no ambiente escolar. Esta pesquisa está voltada na temática da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental I das redes públicas e tem como objetivo compreender como se dá a superação das dificuldades no ambiente escolar no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita na educação formal. A problemática desta pesquisa é verificar como o professor procede na relação ensino-aprendizagem para obter tal superação, quais intervenções por parte do professor auxiliam nesses processos, as principais causas que levam crianças a terem dificuldades, podendo ser uma complexidade nos estados emocionais providos dos ambientes escolares e familiares que afetam no cotidiano do aluno. Contando com pesquisas em fontes bibliográficas, com autores: Freire(1996), Ferreiro(1999) e Vygotsky (1998), Strick e Smith (2001), Soares (2007), bem como artigos e pesquisas acadêmicas. A coleta de dados foi realizada a partir de uma pesquisa de campo, qualitativa exploratória por meio de observação em sala de reforço de uma escola pública do município de Nova Odessa-SP, com o intuito de verificar o processo de superação nos que compreende essas dificuldades das crianças.

Palavras-Chave: intervenção, desenvolvimento, superação.

Abstract

One realizes that the difficulties in having acquisition of reading and writing conventional are very present in the school environment. This research is focused on the theme of literacy in the early grades of elementary school of public networks and aims to understand how to overcome difficulties in the school environment for the learning development of reading and writing in formal education. The problem of this research is to ascertain what procedures are done in the teaching-learning for overcoming the difficulties which interventions by the teacher assist in these processes, the main causes that lead children to have difficulties and may be provided in a complexity of emotional states school and family environments that affect the daily life of the student. Relying on research in bibliographical sources, authors: Freire (1996), Smith (1999) and Vygotsky (1998), Smith and Strick (2001), Soares (2007), as well as articles and academic research. Data collection was carried out from a field research, qualitative exploration through observation in the strengthening of a public school in the municipality of Nova Odessa, SP, in order to verify the process of overcoming room in comprising these difficulties children.

Keywords: interventions, development, overcoming.

⁷Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.
E-mail sandrahugo_2@hotmail.com

⁸Profa. mestre do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta,2445 Nova Odessa-SP.
E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo mostrar o papel do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem do aluno com dificuldades, e quais as metodologias e estratégias mais eficaz para a superação dessas dificuldades, onde possa ajudar o aluno a pensar e ver o mundo de uma forma diferente, descrever e analisar as causas e implicações no processo pedagógico.

A importância de estudar esse assunto é o fato que, tem crescido muito o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas, diante disso esses alunos acabam perdendo o gosto em frequentar a escola, desenvolvendo a insegurança e o senso da sua baixa autoestima.

De modo geral essas crianças com dificuldades são vítimas de muitos preconceitos nas escolas, como: falta de estímulos e compreensão, e pouca atenção vindas dos professores.

A leitura e a escrita são alicerces de toda aprendizagem escolar. Então, diante dessa situação, o que o professor deve fazer para que esses alunos aprendam? Que tipo de atividades pode ser desenvolvidas?. O professor tem como tarefa atender e compreender as capacidades e interesses dos seus alunos. E isso só será possível se o professor aplicar uma metodologia adequada a esses alunos com dificuldades. As ações e reflexões propõe ampliar o conhecimento para o aluno poder ter bases para superar suas dificuldades, somente teremos sucesso quando há mediação interativa entre o professor – aluno – ambiente.

A metodologia utilizada neste estudo foi pesquisa de campo exploratória qualitativa contando com bases em fontes bibliográficas, artigos e pesquisa acadêmicas estudando autores como Freire(1996), Ferreiro (1999)e Vygotsky (1998), Strick e Smith (2001), Soares (2007)e um questionário respondido pelas docentes em uma Escola pública na cidade de Nova Odessa-SP.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Dificuldades de aprendizagem

Existe um grande número de crianças, jovens e adultos com problemas de aprendizagem no Brasil. Diante disso, podemos afirmar que a dificuldade de aprendizagem, está cada vez mais em maior destaque, chega a ser o assunto de congressos, palestras, reuniões nas escolas, preocupações estas vindas de modo geral.

De acordo com NJCLD, (1988 p. 1) apud(STROILI2011, P. 66).

A dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido à disfunção do Sistema Nervoso Central, apesar do fato de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente a outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não sendo o resultado direto dessas condições ou influências.

Essa concepção refere-se ao desafio de compreender a dificuldade de aprendizagem com diversos sistemas, entre eles: afetivo-emocional, biogenético, cognitivo e social com destaque na educação escolar e familiar.

Assim sendo, salientamos que a dificuldade de aprendizagem deve ser investigada no aluno no seu individual, pois está se tornando um fator que vem aumentando ao longo do tempo nas escolas.

Há vários aspectos para isso, um deles é o professor não possuir formação adequada para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, de outro, a família não sabe como conduzi-la, negando por não saber lidar com essas dificuldades assim sobrecarregando a criança com cobranças ao qual não conseguem responder.

Este estudo pretende focar a dificuldade de aprendizagem gerada na relação ensino-aprendizagem que se dá entre aluno e professor.

2.2 Qual a importância de identificar as dificuldades de aprendizagem no aluno

É extremamente importante identificar as dificuldades o mais rápido possível, pois assim o educador procurará intervenção que o ajude a superar. Os professores, a família e a escola têm que se atentar aos sinais de dificuldades que a criança apresenta, pois, existem vários fatores que levam a dificuldades de aprendizagem são eles: emocionais famílias desestruturadas, ou também orgânicas como: dislexia o aluno apresenta dificuldade na escrita, leitura e soletração, a dislalia dificuldade de articular e pronunciar palavras, e hiperatividade desatenção, agitação e impulsividade, também entra o problema de ensinagem, ou seja, professores inadequados e inexperientes.

Todos precisam ficar atentos quando a criança inicia sua vida escolar, o seu desenvolvimento requer estímulos constantes e apoio dos responsáveis, os educadores são o protagonista na identificação e descoberta dos problemas de aprendizagens do aluno. A cooperação da família poderá possibilitar ao aluno mais segurança, e estímulos assim contribuindo para sua aprendizagem, porque muitas vezes este problema pode partir de sua vivência familiar.

Se bem que, as dificuldades de aprendizagens sejam causas de problemas fisiológicos, muitas vezes são os ambientes escolar ou familiar que podem ter influências nessas dificuldades. Portanto um bom ambiente escolar ou familiar faz uma grande diferença na aprendizagem do aluno, sabemos que a escola é a segunda casa do aluno ele precisa ser bem acolhido, se sentir bem e principalmente contar com a atenção dos professores sempre que precisar.

De acordo com Strick e Smith (2001, pag.31)“o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se a criança aprende bem ou mal”. [...] “as crianças que recebem incentivos carinhosos durante toda a vida tende ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmos”. Para as autoras, mesmo com dificuldades graves essas crianças procuram encontrar maneiras de contornar as dificuldades.

É fato que se não tiver um ambiente estimulador, uma família estruturada e sem incentivo, o aluno com dificuldades de aprendizagens podem encontrar muitas barreiras e assim apresentando falta de interesse na aprendizagem.

É necessária e muito importante à participação de mais profissionais na superação das dificuldades do aluno, a escola deve ampliar recursos e proporcionar a difusão de conhecimento para a aprendizagem, que haja colaboração dos professores, médicos, terapeutas e psicólogos para que esse processo se desenrole e haja uma intervenção adequada, podendo prevenir e reduzir as dificuldades que o aluno apresenta.

Muitas vezes o aluno é responsabilizado por sua dificuldade e acaba se afastando da escola da forma que essa evasão pode também vir de transtornos emocionais e familiares no fluxo social.

2.3 Qual o papel do professor diante das dificuldades do aluno

A Constituição da República –, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, garante uma educação igual e de qualidade para todos os alunos,

tanto necessidades especiais, quanto com dificuldades de aprendizagem pretendendo criar uma igualdade de oportunidades que promova o seu sucesso escolar.

Sabemos que o professor tem um papel muito importante na aprendizagem do aluno, pois é ele que proporciona momentos em que suas relações produzirão resultados significativos para a aprendizagem. É extremamente importante que ele conheça cada aluno, e estar atento às dificuldades que eles apresentam.

Segundo Dores (2012, p. 18)

Tanto a escola quanto o professor devem estar atentos e saber identificar possíveis fatores que possam estar interferindo neste processo para poder tomar providências de maneira a garantir a aprendizagem dos alunos, principalmente na fase de alfabetização, pois mesmo os alunos com inteligência e desenvolvimento normais podem apresentar dificuldades em relação à aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

As escolas tem a função de proporcionar aos alunos caminhos para que eles possam aprender e ter a capacidade de tornar útil o que aprenderam e fazer uso nas suas relações sociais e culturais.

Conforme afirma Vygotsky (1998), tudo que a criança aprende com a ajuda ou auxílio de um adulto, ou convívio social, e de outras crianças, ela será capaz de construir sozinha. O autor enfatiza o valor da interação no processo de aprendizagem da criança.

Nessas circunstâncias, é evidente que, quando a criança interage, o aprendizado desperta seu processo de desenvolvimento e ela é capaz de suprir suas dificuldades. Mas é essencial que o professor esteja disposto a ensinar para estimular o aluno a aprender. Weiss (2008, p. 18) afirma que:

O ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. E, com a falta de estímulo do aluno, o problema é visto apenas nele, assim o encaminhando para um diagnóstico mais específico.

Para que haja estímulos para aprender, de acordo ainda com a autora, os professores e a equipe de atores educacionais deveriam:

- Melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim prevenir dificuldades na produção escolar.
- Fornecer meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola.
- Atenuar, ou no mínimo contribuir para não agravar, os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família.

Essa construção se dá na interação com o meio social, familiar e escolar, mas são estruturas complexas.

De acordo com Vygotsky (1998, p.110), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, ou seja, antes de aprender aritmética a criança já lidou com quantidade, adição e outras operações”.

As crianças aprendem através de experiências vivenciadas com outros do grupo, isso faz com que, ampliem seus conhecimentos além de atribuir significados às novas aprendizagens.

Em cada criança há uma história de vida, é preciso saber o aluno que se tem como ele aprende e valorizar os que eles sabem, conforme afirma Paulo Freire (1996, p 30) “A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo”.

Ou seja, aproveitar o que eles sabem associar a disciplina e discutir sobre o assunto, considerar que os alunos devem ter liberdade de falar, criticar, expor seus desejos, medos, angústia, suas dificuldades e autonomia para criar textos, ideias, interpretar as diversas formas de escrita encontradas no seu dia – a – dia, e acima de tudo respeitar a individualidade e as habilidades de cada um na sua interação com o meio social. Soares (2007, p. 20) afirma que:

Quando chega a escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais.

Vivemos em uma sociedade totalmente desigual, e isso está muito longe de mudar, o acesso e os recursos à aprendizagem também é profundamente desiguais, isso gera muitos problemas e dificuldades, levando ao insucesso escolar e à desmotivação dos alunos, que interrompem muitas vezes os estudos, ocasionando o fracasso na aprendizagem. Soares (2007 p. 22) “é evidente que esse contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o problema de alfabetização das crianças”.

Diante dessa circunstância citamos dois pontos importantes: o primeiro é investigar cerca as causas que há por detrás dos problemas de aprendizagem do aluno e o segundo ponto seria apresentar ferramentas de trabalho, oferecer recursos e estratégias diferenciada se adequadas que corrige essas causas sem sobrecarregá-lo. Temos que levar em conta que a aquisição da leitura e da escrita é um momento único pelo qual o aluno passa em tal processo de alfabetização.

De acordo com Ferreiro (1999, p. 32) “o trabalho do professor é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças”.

Neste caso o professor pode resgatar esses alunos sem separá-los da turma e tomando alguns cuidados para não constrange-lo assim facilitando o seu trabalho no processo de alfabetização.

De acordo com Demo (2004 p. 77)“ por vezes uma atenção maior por parte do professor, um processo avaliativo mais meticuloso e diferenciado, o manejo de exercícios específicos para serem feitos em sala de aula, o apoio dos pais conclamados para colaborar na tarefa de resgate, etc., podem ser suficiente”.

Podemos dizer que quando o professor cria, motiva cativa oportuniza os alunos a falar e ler para eles, são estratégias fundamentais e mostrando o caminho para o aluno ele vai se empenhar em qualquer atividade e assimilar muito melhor os conteúdos.

Ao trabalhar atividades criativas, ele leva os alunos a desenvolverem na prática habilidades cognitivas de ordem superior tornando-se altamente motivadoras. Quando acontece um conflito cognitivo a aprendizagem é mais significativa, pois nossas dúvidas e conflitos acabam sendo respondidos.

Strick e Smith (2001, pag.34) afirmam que:

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

Não devemos esquecer que o relacionamento familiar, o meio entre ela e o conhecimento, a convivência com o mundo que o cerca principalmente na parte escolar, são fatores muito importantes para o desenvolvimento pessoal e cultural da criança. A criança quando nasce tem seu primeiro contato com a família podemos dizer que o seu desenvolvimento inicial seria no ambiente familiar, portanto todas as suas experiências e conhecimentos serão refletidos durante toda sua vida escolar.

3. A Interdisciplinaridade como apoio ao aluno com dificuldade de aprendizagem

A interdisciplinaridade segundo o dicionário online é uma palavra derivada de: interdisciplinar adj.m e adj.f. que se efetiva nas relações entre duas ou mais disciplinas, ela possibilita a integração de conhecimento.

Como falamos anteriormente o aluno que tem dificuldades de aprendizagem é aquele aluno que praticamente não participa das aulas, não apresenta interesse algum em realizar as atividades e principalmente a falta de estímulos. Com a interdisciplinaridade, tende a melhorar esse aluno, mas esse trabalho deve ser bem conduzido pelo professor.

De acordo com Fazenda (2002, pag.30)

[...] o professor que pretende prosseguir numa tarefa interdisciplinar de ensino e pesquisa, precisa estar aberto às inovações, o que não significa aderir a elas de imediato; o fundamental é tornar-se disponível para saber que existem e que constituem novas possibilidades de investigação e conhecimento.

Como diz a autora, o professor tem que estar disposto a sempre inovar o seu trabalho com os alunos, com muita cautela, pois esse trabalho é muito complexo.

Quando trabalha a interdisciplinaridade em sala de aula, tende a avançar a união escolar, promove e apresenta possibilidades de um tema em várias disciplinas sem contar a interação dos alunos com os grupos e principalmente com o professor, neste caso a aprendizagem se dá através dos processos de socialização onde os trabalhos grupais estimulam, estabelecem e adquirem posturas adequadas e principalmente o caminho para aprendizagem. E ao incluir esses alunos com dificuldades em cada grupo, irá promover interação, motivação e dar um grande passo para que esses alunos com dificuldade de aprendizagem tenham sucesso.

Para que isso aconteça o professor tem que saber como aplicar a interdisciplinaridade e gostar do que faz, assim adquirindo possibilidades de construção de projetos que tem como objetivo a melhoria de aprendizagem do aluno.

Segundo Fazenda (1994, pag. 30)

[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial, por conhecer e pesquisar possui um grau comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor.

Diante disso, podemos perceber que a interdisciplinaridade trabalhada em sala de aula, traz consigo entender que, o professor é o principal sujeito que traz ações e isso o conscientiza a descobrir algo que nem ele conhece. Sendo assim, o professor possibilita esclarecer os obstáculos mais significativos levando o aluno a superá-los.

Conforme Bonatto, Barros, Gemeli e Lopes (2012) elas ressaltam que todos os envolvidos ganham com a interdisciplinaridade, os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os colegas e repensar da sua prática docente; os alunos principalmente com dificuldades de aprendizagem por estarem em contato com o trabalho em grupo, e aproveitando trabalhar com outras matérias num só tema, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca, mesmo trabalhando um conteúdo com diferentes visões levando-o a aprender e ao mesmo tempo ensinar ou expor o que sabe; e a escola, que tem sua proposta pedagógica refletida e valorizada a todo instante, sem falar na parceria com a

comunidade, porque o entendimento do mundo que está inserido os alunos, partem do princípio de se ouvir também o meio em que vive.

Para isso, todos tem que estar disposto a encarar esse desafio, pois criar e inovar requer um grande esforço por parte dos envolvidos e o mais importante estarem disposto a mudar e principalmente participar desta mudança, a interdisciplinaridade é complexa, mas não impossível de se trabalhar.

4. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo foi pesquisa de campo exploratória e qualitativa contando com pesquisas em fontes bibliográficas, estudando autores como Freire (1996), Ferreiro (1999), Vygotsky (1998) Strick e Smith (2001), Soares (2007), bem como artigos e pesquisas acadêmicas.

A coleta de dados foi realizada a partir de uma pesquisa de campo, por meio de uma observação de uma sala de reforço de uma escola pública do município de Nova Odessa-SP, e um questionário aplicado aos professores através de questões com o intuito de verificar como se dá a superação das dificuldades de aprendizagem dessas crianças, a fim de enriquecer o meu trabalho.

5. Análises de dados

Foi realizado na Escola Municipal de Educação Fundamental, na cidade de Nova Odessa/SP, foi aplicado um questionário para oito professores apenas quatro professores responderam as questões sobre dificuldades de aprendizagem.

Com base nas respostas do questionário pode constatar-se que na resposta à cerca das causas da dificuldade de aprendizagem do aluno os professores apontam para situações familiares, para causas orgânicas, emocionais, e sociais. E o que me surpreendeu foi uma professora além de concordar com as situações acima também mencionou a possibilidade de uma má inadequação pedagógica, e metodológica por parte de professores, e isso nos leva a crer que, “alguns” educadores tem participação nas dificuldades de aprendizagem do aluno.

Na questão como agir com as dificuldades desses alunos a maioria das respostas foi traçar um método e estratégias diferenciadas para conhecer a dificuldades de aprendizagem desses alunos para depois encaminhá-lo a um especialista. Na questão se professor pode avançar nas dificuldades das aprendizagens do aluno, a maioria das respostas foi sim o professor esta diretamente ligada ao aluno, mas não depende só dele para suprir essas dificuldades. Claro que não depende só do professor, mas ele é o principal caminho para a aprendizagem. Na questão sobre a interdisciplinaridade pode promover a aprendizagem as respostas foram unânimes todos responderam que a interdisciplinaridade pode desencadear novos interesses, além de proporcionar uma forma diferenciada de aprendizagem. Com base nas respostas os professores relataram que tem uma sala de reforço onde esses alunos frequentam em horário oposto de aula onde são traçados métodos e estratégias de ensino especificamente nas áreas onde o aluno apresenta dificuldades.

A observação foi realizada nesta sala de reforço citada acima com grupos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem uns apresentavam laudos, outros com problemas familiares e alguns apresentavam dificuldades mesmo. Aqueles que tinham laudos ela trabalhava individualmente os outros eram em grupos, a duração das aulas é de 50 minutos trabalhados a docente relatou que está nesta área desde 2011, pois optou trabalhar com esses alunos por gostar, os seus avanços é muito gratificante para ela, a sala de aula é bem iluminada, arejada, silenciosa, mas o que deixou a desejar foi o fato de não haver materiais didáticos e pedagógicos, ou seja, pensando em ambiente alfabetizador nos remetemos

imediatamente às salas de aulas completamente ilustradas com alfabeto, cartazes, numerais, figuras, aliando-se a isso o livro didático e as atividades pedagógicas propostas diariamente. Cito como exemplo, ao usar o alfabeto móvel com as crianças ela teve que sair da sala de reforço e pedir emprestado para outra professora. Neste mesmo momento que ela trabalha com o alfabeto móvel com os alunos percebe-se que eles gostam, faz com que sejam desafiados e proporciona um resultado muito positivo. A docente relata que não faz planejamento de aula com esses alunos, trabalha apenas o necessário para que eles aprendam, pois são casos diferentes uns dos outros por isso é muito complexo fazer um planejamento para cada um.

6. Considerações finais

O estudo aqui apresentado deixa uma reflexão sobre como é de extrema importância o professor conhecer e estar preparado para trabalhar a dificuldade que o aluno apresenta, pois são varias as causas e cada caso é um fato, se nota que o professor diante das transformações contemporâneas se sente perdido e despreparado para com esses alunos.

Cabe ao ambiente escolar, proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno, uma educação apropriada, com bons métodos escolares, bons profissionais que se dediquem ao diagnóstico cuidadoso e ao atendimento de qualidade, com boas ferramentas de trabalho, não basta jogar eles em um ambiente para que apenas avance no ritmo da sala, mas sim que eles progridem e avançam por si mesmo, pois o aluno é um sujeito ativo.

Com base no questionário respondido pelos professores, percebe-se que a teorias são muitos boas, mas as mesmas não são colocadas em práticas.

Para que esses alunos sejam sujeitos capazes de construir suas histórias nas relações sociais e culturais é preciso que o professor possibilite esses alunos a terem aquisição a leitura e a escrita, o professor não dever só transmitir conhecimento, mas trabalhar junto com o aluno. Antes de tudo ele precisa ter clareza de seus objetivos.

Entretanto, acredita-se que a escola tem a função social de ampliar o conhecimento e o apoio familiar seriam os ingredientes perfeitos para o desenvolvimento ensino aprendizagem.

7. Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força nos momentos difíceis e por estar realizando o meu sonho, ao meu marido Nill Santos, por ter me apoiado durante esses quatro anos, ao meu filho Hugo Jesus que teve que mudar sua rotina para que eu não desistisse, a minha mãe, irmãs e irmãos que me apoiaram muito, as minhas amigas Ana Claudia, Elizângela Castros e Isabel Perez companheiras de trabalhos a Faculdade Network, aos docentes e a minha orientadora profa. Helena Prestes dos Reis pelas dicas e apoio que me ajudou na conclusão deste trabalho.

Referências bibliográficas

BONATTO, A; BARROS, C, R; GEMELI, R,A; LOPES,T,B. **A interdisciplinaridade no ambiente escolar.**IX ANPED SUL seminário e pesquisa em educação na região sul, 2012.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.-** Porto Alegre: mediação, 2004.

DORES, A. V. **Dificuldades de aprendizagem apresentadas durante o processo de aquisição da leitura e da escrita**, Trabalho de Conclusão de Curso/ FAB (Faculdade Associada Brasil), Americana, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa** 15 edição Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria** 5 edição 2002 Loyola – São Paulo.

FERREIRO, E. **Com todas as letras** 7 ed. – São Paulo, editora Cortez 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. –São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GUTIFRENDI, C. **Transtorno de dificuldades de aprendizagem: Como lidar em sala de aula** (et.al) – Belo Horizonte: Conexa 2011.

<http://www.dicio.com.br/interdisciplinaridade/> acessado dia 14/04/2014 às 14:38

Lei de Bases do Sistema Educativo e o **Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto**.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. Ed – São Paulo: contexto 2007.

SMITH, Corina; STRICK, Lisa **Dificuldade de aprendizagem de A à Z: Um guia completo para pais e educadores**. - Artimed, 2001.

VIGOSTKY, L. **A formação social da mente**.o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, M, L, L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Sara Angela Hartgers¹
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa²

Resumo

O objetivo deste estudo é o de analisar as contribuições dos jogos lúdicos como recurso facilitador no processo de construção da escrita, para que os alunos desenvolvam a capacidade de exercitar a partir dos jogos as habilidades de leitura e escrita, buscando competências para assimilar os conteúdos necessários para aquisição da escrita. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada por inúmeros autores que atestam a sua importância já que proporciona muitas maneiras de levar a criança a aprender de forma motivada e significativa. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Piaget (1978), Vygotsky (1984), entre outros, que apresentam estudos importantes sobre esta temática, este trabalho propõe uma leitura significativa sobre a importância da utilização dos jogos no processo de alfabetização. Os resultados evidenciam os jogos lúdicos, pois fazem parte do processo de formação do ser humano, e, portanto, não podem ser excluídos como instrumentos didáticos no campo escolar, principalmente no período de alfabetização. Destaca também a importância do papel do professor mediador, que proporciona através de um bom planejamento e base teórica a oportunidade de utilizar o lúdico como recurso de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade, Alfabetização, Educação, Aprendizagem.

Abstract

The aim of this study is to analyze the contributions of fun games as facilitating resource in the construction of the writing process, so that students develop the ability to work from the games reading skills and writing skills seeking to assimilate the relevant content for acquisition of writing. The importance of playfulness in child development has been demonstrated by numerous authors who attest to its importance as it provides many ways to take the child to learn and motivated significantly. Based one, where authors like searching: Piaget (1978), Vygotsky (1984) among others that present major studies on this issue, this paper proposes a meaningful reading about the importance of using games in the literacy process. The results show the playful games as part of the training process of the human being, and therefore cannot be excluded as teaching in the school field instruments, especially during literacy. Also highlights the importance of the role of facilitator, which provides through good planning and theoretical basis the opportunity to use the play as a resource for teaching and learning.

Keywords: Playfulness, Literacy, Education, Learning.

Introdução

É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através dos jogos alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

Falar sobre aprendizagem lúdica é mergulhar em possibilidades de construção do conhecimento com mais alegria e perceber que utilizar estratégias diversificadas, bem como, desafios e situações problemas, é adotar uma postura favorável à aprendizagem que enfatiza a sensibilidade de criação e educação.

O jogo lúdico educativo é um estímulo à inteligência das crianças, fazendo com que elas construam significados visando à assimilação do conhecimento e à construção de suas próprias ideias.

É através do brincar que as crianças estabelecem relação com o ambiente que as cercam. As atividades lúdicas proporcionam “a elas a assimilação de valores e desenvolvem diversas áreas do conhecimento, sendo essas, físicas, motoras, sociais e afetivas e no convívio com outras crianças, aprende regras, receber ordens, compartilhar, tolerar e respeita o outro, isso favorece a socialização. (Santos, 1997) .

Portanto, é na ludicidade que as crianças tornam-se capazes de compreender suas relações afetivas, e / de assimilar papéis sociais, formulando hipóteses sobre o funcionamento da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que o jogo educativo conduz a criança à compreensão do mundo e das ações humanas que acontecem em sua volta, sendo uma forma de desenvolver a imaginação e a interação da criança com o meio, com outras crianças e com o mundo, como cita Lins (1999, p. 41).

É através das atividades lúdicas como os jogos, por exemplo, que a criança adquire marcos de referências significativos, que lhe permite conhecer a si mesma, descobrir o mundo dos objetos que a rodeia e o mundo dos outros, experimentando também situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância, ou seja, o jogo permite a criança exercitar-se por inteiro e conseqüentemente desenvolver-se em todos os aspectos; portanto o jogo deve ter um espaço de suma importância no currículo das séries iniciais.

O presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições do uso dos jogos lúdicos no processo de construção da escrita em salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, pautando-se nas contribuições de Vygotsky (1989), Piaget (1998) e Kishimoto (1999) acerca do tema.

Revisão bibliográfica

1- A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança

Durante os jogos, as crianças adquirem novas experiências, interagem com novas vivências, constroem sua organização de pensamento e aprendem a tomar decisões, criando novos conhecimentos.

Os jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos muito importantes e fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois jogando as crianças podem desenvolver habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização.

O jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Mantovani de Assis (1981).

Ao jogar, a criança desenvolve seu físico, sua inteligência, sua criatividade, sua espontaneidade, seus instintos sociais, entre outros. Os jogos possibilitam que as crianças desenvolvam-se integralmente, evidenciando que a brincadeira e os jogos constituem-se como linguagens mais significativas, por auxiliar a desenvolver capacidades intelectuais, afetivas e sociais.

Nesse sentido, o brincar revela a estrutura do mundo da criança, como organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca, como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (BRASIL, 2007, p. 9).

Dessa forma, o brincar e o jogar são atos indispensáveis e através deles as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento e a socialização. Os jogos facilitam a situação de aprendizagem, pois a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, cria novas estratégias para resolução de problemas e desenvolve sua oralidade.

O jogo quando exerce a função sensorio motor da criança, possibilita assimilação do real a atividades própria, ou seja, a criança representa por meio do simbolismo situações cotidianas, transformando a realidade de acordo com as necessidades do seu eu. (PIAGET, 1970, p. 158).

Nessa perspectiva, os jogos favorecem a construção de conhecimento de forma significativa, ou seja, as crianças utilizam do concreto para assimilar os conhecimentos teóricos. Com isso, a aprendizagem passa a ter significado, transformando conhecimentos prévios já adquiridos em uma linguagem concreta e mais fácil de ser compreendida pelas crianças. Porém, é importante que os profissionais compreendam que o jogo por si só não desenvolve competências, precisam ser direcionados com objetivos específicos, como o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura e escrita.

2- A Leitura e da Escrita Construída com a Utilização dos Jogos

Atualmente o desafio da escola é desenvolver nos alunos o domínio da leitura e escrita de forma que os mesmos estejam capacitados para estarem inseridos numa sociedade, desenvolvendo neles a competência para ler, escrever e desenvolver as práticas convencionais do ensino da língua. Segundo Vygotsky desenhar e brincar devem ser considerado estágios de desenvolvimento da linguagem e escrita, os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. (Vygotsky 1987, p. 1)

A criança quando chega a escola traz consigo uma leitura de mundo, tendo em vista que desde os primeiros passos começa a observar, antecipar, a interpretar e a interagir, atribuindo assim significados às coisas que estão ao seu redor, com isso a criança busca por compreender o mundo letrado no qual está inserido. Os jogos lúdicos possibilitam a compreensão da criança com o mundo externo.

Portanto, os jogos podem ser extremamente importantes como instrumento pedagógico, pois facilita e incentiva a interação e desperta o interesse pelo tema estudo, auxiliando e fomentando novos conhecimentos. É fundamental que tenhamos consciência de que o jogo traz informações a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos, pois por meio dele expõe seus sentimentos, desenvolve seu desenvolvimento motor, permite o contato com um novo repertório e evoluem seu nível linguístico. Por meio do lúdico, o sujeito torna-se mais flexível, versátil, criativo e capaz de lidar com o inesperado, e o jogo é lúdico.

A atividade lúdica executa o jogo e está relacionado com o jogo e com o brinquedo referindo assim com qualquer objeto ou atividade que vise divertimento, ou seja, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo (Macedo 2006, p. 35)

Partindo deste princípio podemos considerar que os jogos lúdicos permitem que a aprendizagem torna-se um processo prazeroso, pois, ao mesmo tempo em que se constrói a aprendizagem há também o divertimento.

As crianças não jogam para tornarem-se mais inteligente, as crianças jogam porque o jogo é divertido, desafiador e possibilita que elas possam interagir com outras pessoas, aumentando a motivação para aprender, desenvolvendo a autoconfiança, a capacidade de organização, concentração, raciocínio lógico, a socialização, a comunicação e oralidade.

Durante o jogo a criança coloca a prova seus conhecimentos e não sente-se pressionada ao que lhes é imposto, por conta disso, ela se arrisca, supera suas dificuldades cognitivas, na

tentativas de encontrar soluções para as situações do jogo, levando a criança a sentir prazer em aprender e a se interessar mais por seus estudos.

Por meio dos jogos durante a construção do processo de aquisição de leitura e escrita, a ação torna-se mais significativa. O decorrer deles as crianças projetam seus desejos, sentimentos, valores e assimilam ou incorporam o mundo a sua volta.

Segundo Macedo (2006, p. 20-21), a criança na escola, não deve ficar submetida a práticas heterônomas e conservadoras, é preciso que ela desenvolva a autonomia, a fim de procurar encontrar por si mesma, novos caminhos; esta autonomia contínua pode e deve ser proporcionada pelos jogos. A perspectiva piagetiana aponta que o jogo tem o prazer funcional, que possibilita que a criança possa repetir seus esquemas de ação como levantar, pegar, olhar, bater, montar, desmontar, esconder e descobrir, ou seja, o jogo oportuniza o melhoramento dos esquemas de ação (Macedo 2006).

De acordo com Faria (1995), dentro da concepção piagetiana, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança. Sendo assim, o uso das regras que permite que as crianças coordenem suas perspectivas, realize percursos intencionais, atribuam e revejam as significações ou os valores das escolhas efetuadas. Por mais que hoje esteja esquecido ou descaracterizado, escola, em sua versão grega, significa “lugar de descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Em sua versão latina, escola também significa “divertimento” ou “recreio (Macedo 2006, p. 35)

Nesse contexto, através dos jogos, as crianças podem evoluir na aquisição de seus conhecimentos, pois gradativamente ela vai adquirindo uma compreensão de todo um contexto ao conseguir identificar e corrigir determinados erros.

O ato de jogar e brincar atua na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, criando condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados. A teoria sócio interacionista, onde primeiro o indivíduo aprende para depois se desenvolver, e a ZDP é justamente um período onde a pessoa já possui certa potencialidade para começar a desenvolver determinada habilidade, mas que ainda não se consolidou. É o espaço em que a pessoa está em transição, em amadurecimento, por isso a intervenção através de oportunidades para interagir, conhecer e aprender serão determinadas para que a pessoa se desenvolva. Dessa forma os jogos e brincadeiras combinados ao processo de ensino são uma excelente oportunidade de aprendizagem, além de propiciar as crianças desenvolvimento físico, motor, a interação e o raciocínio (Vygotsky 1989, p. 97.)

3- O Papel do Professor Alfabetizador na Aplicação do Lúdico

Podemos observar que o uso lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, o desenvolvimento do aspecto lúdico favorece a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural, cognitivo, de comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Mas, para que esse processo aconteça precisamos de um profissional envolvido, que faça uso dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar de modo a animar, motivar, mas que compreenda a importância de ser observador e investigador das respostas que são obtidas através do uso dessas ferramentas. Portanto o professor necessita de uma formação sólida e boa formação teórica para dar suporte ao uso do lúdico.

É de suma importância uma formação pautada em profissionais mediadores, investigadores e conhecedores do processo de construção do conhecimento, falamos então de uma sólida formação docente, que acreditam na necessidade de possibilitar aos alunos meios para que eles construam e compreendam seu processo de aprendizagem, onde muitas vezes são necessários buscar por alternativas concretas para que os mesmos compreendam as bases

teóricas. Assim essa perspectiva, o jogo deve ter maior espaço dentro do ambiente escolar, tornando-se um instrumento do processo educacional, pois na medida com que os professores entendem sua importância, poderão contribuir ainda mais para o desenvolvimento da criança.

É preciso usar os jogos com um cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e claras e que acompanhe o processo dos alunos, assim a avaliação se dará pela qualidade dos jogos que selecionou (Antunes (1998, p. 37). O planejamento é de extrema importância para que qualquer atividade seja eficaz, pois no caso dos jogos, eles surgem como ferramenta de aprendizagem que articulada a outras atividades, possibilitam melhor compreensão dos conteúdos trabalhados.

Quando o professor inclui no seu planejamento uma atividade lúdica, precisa primeiramente compreender e conhecer seu público alvo, ou seja, quem ele quer atingir e quais objetivos pretende alcançar; trazer uma breve consideração sobre o papel do professor junto as atividades lúdicas, professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segura. (Alves 1997, p. 113).

O professor precisa até de objetivos pedagógicos que norteiem a utilização desses jogos lúdicos no processo de alfabetização, pois não trata-se do brincar por brincar, é necessário que seja traçado um objetivo que contribua com a processo de aprendizagem.

A aprendizagem do aluno será significativa quando o mesmo for sujeito ativo de sua própria aprendizagem, isso se dará quando a criança receber informações relativas ao objeto de estudo para organizar suas atividades e agir sobre elas. Geralmente os professores “jogam” somente os símbolos falados e escritos para os alunos, alegando a falta de tempo (Piaget (2000, p. 39).

Portanto, evidencia que o tempo que é utilizado apenas para a verbalização do professor é um tempo perdido, e se gastá-lo permitindo que os alunos usem a abordagem de tentativa e erro, esse tempo gasto a mais será na verdade um ganho. O professor alfabetizador incentiva as descobertas necessárias ao progresso no domínio da escrita para que o aluno possa chegar a um conhecimento próximo ao que está socialmente estabelecido. Para que isso seja possível, o professor precisa estabelecer os objetivos a atingir, planejar adequadamente suas atividades e as ferramentas que serão utilizadas, com a função de organizar os conhecimentos que vão surgindo durante todo momento.

Nessa perspectiva, as ferramentas necessárias para o professor alfabetizador, realizar um bom trabalho é a observação, ou seja, olhar o aluno com o propósito de conhecê-lo (quem é meu aluno, o que faz, o que sabe, que sonhos traz, como entende o mundo); o planejamento para quem, para que e com qual objetivo vai realizar esse trabalho e a avaliação contínua, que possibilita ao professor identificar e pautar quais são as dificuldades do aluno e desta forma conseguir criar estratégias para que ele adquira os conhecimentos que ainda não conseguiu.

Metodologia

A metodologia adotada no presente artigo foi qualitativa, definida por Minayo como um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes que relaciona com os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operações variáveis (MINAYO, 1998, p. 32).

Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 25), a pesquisa qualitativa se baseia numa perspectiva de observação do objeto de estudo investigado no contexto onde ele ocorre, ou seja, na pesquisa por observação, o pesquisador efetua um registro sistemático de dados, de comportamentos, de fatos e de ações, a fim de obter subsídios sobre determinado fenômeno que está sendo estudado.

Portanto, a observação é relatada como foi visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observadores sejam tomadas. Ela também pode ser entendida como

verificação ou constatação de um fato, podendo ser tanto espontânea ou casual, quanto metódica ou planejada.

A pesquisa foi realizada durante as aulas tendo como base a observação do trabalho do professor que fez o uso dos jogos para facilitar a compreensão do reconhecimento de letras, sílabas e frases, oportunizando aos alunos com dificuldade uma nova ferramenta de busca pelo conhecimento.

Cabe ressaltar que foram sujeitos dessa pesquisa alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da região metropolitana de Campinas localizada no município de Nova Odessa, estado de São Paulo. A sala de aula contou com um total de 27 alunos, sendo estes 17 meninas e 10 meninos.

Resultados e Discussões

A partir do questionamento inicial sobre a importância dos jogos lúdicos no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de levantar hipóteses sobre atividades lúdicas em sala de aula. Optou-se pela pesquisa de observação com alunos em processo de alfabetização que apresentavam dificuldade para adquirir os conceitos de leitura e escrita.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa, foi observado o espaço, as instalações físicas e o ambiente escolar em geral, com a finalidade de familiarizar-se com a comunidade escolar e o espaço físico da escola. Em seguida observei a organização do trabalho pedagógico em sala de aula e como se dava a utilização de jogos e brincadeiras nesse ambiente, registrando em um diário de campo as informações que achava de suma relevância. Contudo considerei a proposta pedagógica da escola para fundamentar meu trabalho com as crianças e não fugir da contextualização das propostas já trabalhadas e dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A metodologia utilizada pela professora é muito interessante, pois observa-se o quanto ela valoriza os conhecimentos já trazidos pelos alunos, partindo os mesmos para escolher as atividades e jogos a serem usados. Durante as aulas, a professora organiza os alunos em duplas produtivas, respeitando suas hipóteses de escrita e alternando para que haja uma troca entre eles, mesmo durante os jogos lúdicos é pensado de que forma a dupla pode favorecer ao aprendizado dos conceitos que querem ser explorados pela professora.

Para compreender melhor o andamento da sala, foi necessário investigar juntamente a professora da sala, qual seria a metodologia por ela utilizada, constatei então que a mesma faz uso da metodologia voltada ao desenvolvimento de projetos, que possibilita maior flexibilidade aos alunos para que eles busquem suas próprias estratégias para construir o conhecimento. A professora utiliza os jogos e atividades lúdicas que despertam o interesse dos alunos, contribuindo para a construção do conhecimento.

Por meio desses jogos, é possível fazer com que o processo de ensino e aprendizagem torne-se mais atraente, espontâneo e natural, dessa forma despertando o interesse dos alunos pelos conteúdos propostos a ponto de fazê-los compreender os conceitos necessários para aquisição do conhecimento.

Quando foi proposto aos alunos com dificuldade que faríamos um trabalho com jogos, percebi um grande interesse por parte dos alunos e observei grandes interações nas situações onde os mesmos foram usados. Os alunos que participaram da pesquisa têm a faixa etária entre 6 e 7 anos. Nesta fase, os interesses estão voltados para o brincar, o que facilitou o desenvolvimento da atividade lúdica.

Quando brinca a criança não se preocupa com resultados, é somente o prazer e a motivação que a impulsiona a ação exploradora. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca,

incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência (Kishimoto (2002, p. 144)

A escolha dos jogos foi definida pelas dificuldades específicas de cada aluno, Existem inúmeros jogos que trabalham a linguagem, como por exemplo, o jogo da forca, palavras cruzadas, bingo.

Outros trazem informações sobre diversos temas e há ainda uma variedade de jogos que exigem estratégia, domínio espacial, verificação de hipóteses, tomadas de decisões, os jogos utilizados nas atividades foram dominó silábico (tem o objetivo de avaliar ludicamente os conhecimentos sobre o número de sílabas de cada palavra), bingo de letras, nomes e palavras (a atividade do bingo tem por finalidade o reconhecimento das letras do alfabeto, compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que a cada fonema corresponde a uma letra ou ao conjunto de letras, estabelece correspondência grafofônica, compara palavras que possuem unidade sonoras semelhantes e percebe que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras).

O jogo da memória com ilustrações e palavras (identificação das palavras com as figuras através de suas estratégias de leitura e conceitos das figuras) possibilitaram uma maior compreensão do sistema alfabético, da composição e separação de sílabas e o entendimento de som e grafia.

Inicialmente os alunos que se encontravam na hipótese de escrita silábica com valor sonoro e outro na hipótese de escrita silábica-alfabética, os dois reconheciam todas as letras do alfabeto e a maioria das sílabas simples, porém apresentavam dificuldades no reconhecimento de sílabas complexas e na formação de palavras. O trabalho com os jogos possibilitou que os alunos compreendessem a relação entre as sílabas e os sons.

O agrupamento produtivo foi um recurso que encontrei para que houvesse uma troca maior entre os alunos, onde junto com a minha intervenção durante os jogos, os alunos pudessem avançar também com o auxílio do outro que estava uma hipótese a frente. Essa forma de se trabalhar com as crianças ajuda na questão tanto social quanto educativa, os alunos se dispõem a ajudar o outro com maior dificuldade e isso possibilita uma maior abertura para compreensão da proposta pedagógica, afinal para auxiliar faz-se necessário saber.

É compreendido na sociedade atual que “as relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e a linguagem; a interação com os outros, é um dos fatores que propicia estas relações” (Vygotsky 1933, p. 35).

Portanto, o conceito de mediação, que nada mais é do que o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que passa de direta (sujeito X objeto) para indireta (sujeito X mediador X objeto). Os agrupamentos produtivos favorecem a linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento da criança, na sua organização, interação e comunicação o que propicia a melhor mediação entre o professor, o objeto do conhecimento e o aluno.

Ao iniciarmos a pesquisa procuramos intercalar o jogo para melhor aproveitamento dos momentos de intervenção, que foram realizados duas vezes na semana, conforme estipulado pela professora da sala.

Os alunos que se encontravam na etapa da escrita silábica com valor sonoro desenvolveram com eles os jogos de bingo letra e bingo de sílabas para que eles consigam formular a relação entre som e grafia. Foram feitas atividades com dominó de palavras e figuras para que houvesse a relação entre a palavra e seu conceito. A atividade foi proveitosa no que se refere a compreensão dos alunos com a proposta pedagógica, inicialmente eles tiveram algumas dificuldades de relacionar o som com a grafia, devido a suas dificuldades, porém tiveram a mediação da professora e de outros alunos que se propuseram a ajudar os colegas.

Já com os alunos que se encontravam na etapa de escrita silábica alfabético conseguimos trabalhar com palavras mais complexas, focando os encontros consonantais, dígrafos e acento tônico. Essas atividades foram propostas através dos jogos soletrando, memória e bingos de palavras. Quando trabalhamos com o jogo da memória, para esses alunos, serviu de recurso para aproximar a criança de uma situação na qual a leitura e a escrita demonstravam-lhe sentido, pois, nesse jogo, além de acertar a posição das peças, localizando seu par, era necessário fazer a leitura da palavra. Pudemos perceber que, ao familiarizar-se com as regras do jogo, a criança demonstrava entusiasmo quando acertava o jogo, então, se tornou ponto de partida para desenvolver o uso da leitura e da escrita.

O destaque dessas atividades além do interesse geral dos alunos pelos jogos, é que faziam comparações com outras palavras do cotidiano deles. Ou até mesmo no início das atividades os alunos traziam novas palavras e jogos que adaptamos na pesquisa, como o “jogo das cartas” que tem por objetivo descrever a palavra e o outro jogador descobri-la. O fato da metodologia da professora regente ser voltado para o trabalho com jogos e atividades lúdicas para o processo de aprendizagem facilitou o desenvolvimento da pesquisa, pois os alunos já estavam habituados a fazer o uso dos jogos em sala de aula.

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, quando mergulha na ação lúdica, dessa forma o jogo se relaciona diretamente com a criança sem confundi-la. Kishimoto (2005, p.21). O fato da metodologia da professora regente ser voltado para o trabalho com jogos e atividades lúdicas para o processo de aprendizagem facilitou o desenvolvimento da pesquisa, pois os alunos já estavam habituados a fazer o uso dos jogos em sala de aula. É preciso ressaltar que, para ser considerado pedagógico, o jogo precisa estar voltado para a aprendizagem de algum conteúdo, como defende Kishimoto (2003, p.36).

Sendo assim, a presente pesquisa trouxe indícios de que é importante para o desenvolvimento intelectual da criança que os jogos lúdicos sejam incorporados na grade curricular, ou seja, sua aplicação possibilita a aproximação dos usos e funções da leitura e da escrita tornando-a significativa.

Considerações Finais

Faz-se enfatizar a necessidade de continuidade deste estudo, pois nenhum estudo deve ser encarado como uma receita infalível para o sucesso escolar, já que nenhum conhecimento deve ser visto como algo acabado – ele se constrói e reconstrói.

Na da área da Educação é bastante comum a vivência de situações em que é necessário estabelecer a intervenção pedagógica em função das dificuldades de aprendizagem do aluno, e o jogo é um recurso que se tem mostrado eficaz.

Segundo Cocco (1996), as concepções da criança sobre a linguagem se dão na medida em que neste processo o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até chegar ao código alfabético usado pelo adulto. “Da mesma forma que o ser humano nasce, passa pela infância e adolescência, até atingir a idade adulta, a criança apresenta 'fases' ou 'níveis' de desenvolvimento quanto à construção do pensamento em relação à linguagem escrita.”

Portanto, para haver a alfabetização é necessário que se estabeleça correspondência entre a representação e a prática. Para tanto, essa compreensão pode ocorrer de diferentes maneiras, o adulto pode ensinar a criança a correspondência entre imagens e seus respectivos nomes fazendo a codificação sonora da composição das palavras, mas isso não significa que a criança aprendeu a codificar corretamente de forma escrita sem ter visualizado ou praticada essa ação de aprendizagem; sem que houvesse unicamente a capacidade de memorização.

O potencial dos jogos como recurso pedagógico deve-se ao fato da reunião de alguns pontos essenciais no âmbito educacional. São eles: cultura (o jogo é um objeto sócio-cultural-histórico), interesse do aluno (brincar é a atividade principal da criança) e conteúdos

curriculares (diferentes jogos podem expressar diferentes conteúdos). Outro aspecto que deve ser levantado se refere às relações e interações sociais mobilizadas pelo jogar em grupo, na medida em que nessa situação o aluno vivencia regras, discute, faz negociações, levanta e testa hipóteses e, sobretudo aprende com o outro (um colega mais experiente, o professor e/ou pedagogo ou o jogo mesmo) e consigo próprio.

No processo de alfabetização, como nos trazem indícios às observações realizadas neste trabalho, através de jogos é possível ao aluno superar a fusão inicial do objeto com o significado, que se traduz na aquisição da leitura e da escrita pela diferenciação do símbolo e do significado.

Tomando a alfabetização como uma atividade sistemática, o exercício da escrita e da leitura deve ser encarado como algo prazeroso, a medida que permite ao indivíduo enxergar e significar sinais gráficos e linguísticos que ampliam seu leque de conhecimento.

Descreve-nos a autora Rosamilha (1979, p. 101), “a sequência de jogos frequentes para o início da alfabetização garante que maior número de palavras e frases possa surgir das combinações realizadas”, ou seja, por meio dos jogos as crianças aumentam seu repertório linguísticos que favorece e impulsiona a linguagem expressiva, pois, exige a relação entre os demais participantes, possibilitando maior interação que possam prover estímulos positivos, gerando novas necessidades que favorecem essa ampliação do vocabulário.

É através dos jogos que a criança se comunica com o mundo e se expressa. Para o adulto o jogo é um espelho, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil (Friedmann 1996, p.14).

É importante destacar que a ludicidade, em especial na Educação Infantil e escreve que é necessário que os professores resgatem esse sentido lúdico através dos jogos e brincadeiras na escolar atuais. A autora aborda também sobre a necessidade do caráter lúdico, pois sem eles os jogos e brincadeiras perdem o sentido e a sua importância no desenvolvimento integral da criança (Friedmann 1996).

Dentro do contexto educacional tem por objetivo propiciar a autonomia aos alunos, os jogos facilita o domínio e o uso do código da escrita e leitura, bem como suas funções e práticas.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997

Faria, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. Ed. Ática, 3ª edição, 1995.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M., O jogo e a educação infantil. São Paulo, Cortez Editora: 1996

- KLEIMAN, A., Os significados do letramento. Campinas, Mercado das Letras: 1995.
- KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). A aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÓVOA, Antônio. A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor. São Paulo: Cortez 1991.
- PIAGET, J., A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar, Rio de Janeiro: 1971.
- PIAGET, Jean. Inteligência e Afetividade. São Paulo: Artes Médicas .34ª ed. 20001.
- PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos? Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- QUEIROZ, Tânia dias. Dicionário prático de pedagogia. São Paulo: Rideel, 2003.
- ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo; Pioneira, 1979.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOARES, M. B., Letramento: um tema em três gêneros. Autêntica, Belo Horizonte: 1998.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. IN: SOARES, Magda.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: O ADESTRAMENTO DO CORPO E O SILENCIAR DO SENSO CRÍTICO

Francieli de Oliveira Anequini⁹

Helena Prestes dos Reis¹⁰

Adelino Francisco de Oliveira¹¹

Resumo

O corpo sempre teve pouco espaço na educação, no entanto o estudo sobre a corporeidade vem se constituindo um dos mais importantes temas da educação na atualidade. Portanto o intuito deste artigo é pensar sobre a corporeidade na educação para que a escola forme alunos autônomos, capazes de refletir e agir sobre o mundo. A metodologia do trabalho será baseada em um levantamento bibliográfico, como pesquisa de campo qualitativa exploratória, e na análise do rendimento escolar relacionado ao uso do corpo em sala de aula, e o bom relacionamento entre professor e aluno. O trabalho pretende contribuir na transformação do olhar do educador sobre a criança, e será fundamental para o desenvolvimento de futuras bases de ensino a respeito do uso do corpo na educação.

Palavras-chave: Corporeidade; Educação; Autonomia.

Abstract

The student body language has always had little space in education, however the study on corporeality has constituted one of the most important topics in education today. Therefore, the aim of this article is to think about corporeality in education so the school formed autonomous learners, able to reflect and act upon the world. The methodology of the work will be based on a literature, as exploratory qualitative field research, and analysis related to the use of the student body language in the classroom, school performance and the good relationship between teacher and student. The work aims to contribute in transforming the look of the educator on children, and will be instrumental in the development of future bases of teaching about the use and interpretation of the student body language in education.

Keywords: Embodiment; education; Autonomy.

⁹ Aluna do 4º Ano de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazeta, 2445, CEP 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: francielianequini@hotmail.com).

² Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005. Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica e de TCC no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

³ Graduado em filosofia, teologia e pós-doutorando pela ESALQ/USP. Docente do curso de graduação das Faculdades Network, orientador de TCC (adelino.oliveira@terra.com.br).

Introdução

Freire (1996), faz-nos refletir sobre nossa passagem no mundo, segundo ele, estar no mundo sem fazer história, sem fazer parte da história, sem vivenciar cada momento e experiência que a vida nos proporciona, não faz sentido. A educação deve interagir entre o mundo do professor, o mundo do aluno e todas as experiências que podem surgir dessa convivência, o professor deve oferecer o melhor para que o aluno possa viver e se desenvolver em sua totalidade.

Ao discorrer sobre autonomia, Freire mostra-nos várias situações onde o professor pode trabalhar o desenvolvimento de atitudes que geram autonomia. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor fala sobre a liberdade de refletir, da autonomia necessária para o homem viver e fazer, ser parte do mundo conscientemente, e através dos escritos deste, podemos perceber no homem a diferença quando se trata de um ser autônomo, e um ser alienado, pois é impossível viver em um ambiente sem ser influenciado ou sem exercer alguma influência sobre ele.

Sabe-se que o homem é o único animal que pode ser educado. Por meio da linguagem falada o indivíduo é instruído para o convívio social e alcança condições para desenvolver suas potencialidades. O domínio sobre a linguagem torna o ser humano capaz de exercer controle sobre outro da sua espécie. Isso porque quem domina o discurso, possui persuasão; já o sujeito controlado que não domina a linguagem oral vive inerte, age sem pensar sobre o que e o porquê está agindo, tem sua vida ditada e regida por quem detém o poder do discurso.

O professor em seu exercício diário dentro da sala de aula deve ter percepção que ele não é o único detentor do discurso, mas que o discurso precisa ser realizado entre ele e a criança - como um diálogo claro e objetivo, e não um monólogo - para que com a troca de saberes venha o aprendizado. Baseado em Freire (1996, p.41) percebemos que é essencial que o professor auxilie a criança a se assumir como um ser social, capaz de exercer sua cidadania, que possui uma história ao qual está inserida em um contexto histórico, que seja capaz de se comunicar, de criar, criticar, transformar, e amar assim como sente raiva, ou seja, assumir seu papel e não deixa-la na responsabilidade de outros. Pois quem domina a linguagem falada, também domina o corpo, e ao auxiliar o aluno nessa busca, suas ações serão refletidas em seu corpo, pois um indivíduo crítico é capaz de fazer escolhas que modificam a forma como vive; o posicionamento do seu corpo passa a ser o meio pelo qual ele impõe seus pensamentos, de conquista de um espaço, de respeito.

Acredita-se que a mente desenvolve-se como o corpo, assim torna-se imprescindível que a escola propicie à criança situações e problemática jamais vivenciada, como por exemplo: debates e confrontos entre o que está sendo proposto pelo professor naquele momento e a realidade do aluno, de modo que o provoque a pensar sobre sua existência e as possibilidades que este tem para modificar o seu entorno. Tais experiências tornará a criança capaz de se defender, de questionar, de produzir e não apenas reproduzir. A respeito disso Freire (1996, p.48) diz que o discurso do professor deve ser um exemplo concreto, ou seja tudo que é visto na teoria deve ser vivenciado na prática; o professor deve ser o exemplo prático de interação entre o que diz e a forma como age, e utilizando o corpo como forma de representar o que está sendo discutido, torna-se capaz de modificar sua metodologia e atingir alunos com dificuldades.

O corpo não é uma simples máquina como era vista na Idade Moderna, mas deve ser visto como uma unidade, composto por alma e razão. O corpo possui sentidos que nos fazem ver, ouvir, sentir, provar e inalar o que há no mundo, cada ação do corpo é uma leitura do comando do cérebro, mas este por sua vez, é “movimentado” pelo que abstrai do mundo. Não se utiliza apenas a razão para aprender, e também seria improvável uma educação sem os sentidos, as sensações provocadas e sentidas a partir do corpo. Por isso, entendemos que a educação deve ser repensada, o modo como ela é transmitida é essencial para a forma como

ela é valorizada, pois o valor atribuído pelo aluno ao que aprende é referente à motivação que recebe durante o processo de ensino e aprendizagem. Se utilizar melhor o corpo em sala de aula, abandonar de vez o tradicional (disciplina, silêncio absoluto), e propor ao aluno uma liberdade – o que não deve ser confundido com licencioso, ou tida como uma educação sem direcionamento – para que o aluno adquira um pensamento dinâmico sobre o mundo que o cerca.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre uma proposta de educação baseada na corporeidade, e ainda encontrar uma solução para a pergunta-chave deste artigo: “*Como promover uma educação emancipadora e/ou autônoma?*” Para isso, basearemos uma parte da pesquisa bibliográfica em autores, dentre eles estão (FREIRE, 1996), (ALVES, 1986) e (MORIN, 1979) entre outros, e outra parte em uma pesquisa de campo com base em análise de três salas, onde o objetivo geral será verificar como os professores vêm trabalhando no processo de interagir o corpo no espaço de construção do saber, e as dificuldades enfrentadas quando se fala da proposta *Corporeidade* em sala de aula.

Este artigo dividiu-se em três etapas:

1. Na negação do corpo o silenciar do senso crítico:

Aqui se busca entender a relação entre o corpo e suas diversas formas de expressão, a importância da linguagem falada, do diálogo na imposição de pensamentos, e ainda as ideologias impregnadas através desse tipo de linguagem. Aqui podemos refletir sobre um tipo de diálogo que não é vazio de sentidos, mas uma ferramenta necessária para que o professor e aluno se entendem igualmente, um diálogo capaz de produzir críticas sobre as várias situações da vida.

2. Corpo e movimento: a dimensão da corporeidade:

Neste ponto busca-se salientar sobre a interação do corpo com tudo o que existe, e a importância desta interação para uma educação de qualidade; ampliando alguns conceitos abordados na fenomenologia humana. A escola aqui é vista como um espaço de emancipação do corpo, e, portanto, do indivíduo, através do diálogo e de atividades que promovam a interação da criança com o mundo.

3. Dor e prazer: do tédio à motivação:

Neste último tópico do artigo, busca ampliar a discussão sobre os benefícios para a educação utilizando a corporeidade. Ainda busca baseado em La Taille ressaltar a necessidade de ambos os sentimentos (dor e prazer) para uma prática que explore todas as potencialidades da criança.

1. Na negação do corpo o silenciar do senso crítico

Toda nossa relação com o mundo e tudo o que nos cerca não teria sentido se não tivesse como ponto de partida os sentidos. Há várias formas de expressar o que sentimos e pensamos através do corpo, a linguagem é uma das formas mais utilizadas para traduzir o que diz a razão, os sentimentos e sensações. Pelo corpo a mente se relaciona com o mundo, e através dele rompemos os limites entre o mundo material e a alma. Assim, um depende do outro para sua existência, se o corpo é negado, mantido aprisionado a um espaço físico, não se está negando somente o corpo, mas toda forma de expressão da alma, da razão, portanto da negação do corpo vem o silenciar do senso crítico. A educação transmitida em sala de aula não consegue ter um dinamismo entre as experiências do aluno, e o conhecimento científico, mas fica preso a quatro paredes.

De acordo com (ARANHA e MARTINS, 2009, p.49) a linguagem humana é uma forma imaterial de reorganizar nossas experiências em um novo contexto. Através da linguagem transportamos do abstrato pensamento, ideologias das quais acreditamos e defendemos, se o aluno não tem espaço para expor seus sentimentos, o professor terá poucas oportunidades para auxiliar na transformação de seu aluno em um indivíduo pensante, crítico, autônomo. Quando se fala em linguagem, a primeira coisa que lembramos é a linguagem verbal, oral ou escrita, isso porque é por meio delas que nos comunicamos, nomeamos objetos, damos “vozes” ao que pensamos, aos nossos sentimentos, desejos e a nossa subjetividade. Porém a linguagem falada ou escrita é limitada, e comprovamos isso ao analisar os sentimentos, sensações e emoções incapazes de serem traduzidos através da linguagem, o corpo aqui constitui-se como veículo capaz de transpassar esses sentimentos, isso porque o corpo se comunica diretamente com a alma, e esta por sua vez se corporifica de tal forma que podemos enxergar a alma pelo nosso corpo.

Portanto, se o corpo é deixado de lado, posto em segundo plano, logo o senso crítico é silenciado, pois é através da linguagem que transmitimos uns aos outros as nossas verdades. A respeito disto Ernst Cassirer¹² articula a ideia de que a linguagem, o mito, a arte, a religião, a ciência são elementos interligados e responsáveis por elevar o sentido da nossa existência, todos esses elementos de certa forma nos identificam e nos discriminam, dando um sentido real, amplo, ou seja, gera a nossa consciência social.

Nos identificamos e discriminamos pessoas, objetos, pensamentos e ideologias que acreditamos como verdades por meio da linguagem, por meio dela exercemos a consciência social, assim, se o corpo não é tido como parte essencial do homem, essa interação entre homem-linguagem-mundo não existe. Ou seja, o sujeito não é capaz de identificar, discriminar e selecionar o que trará benefícios para si.

Alves (1986, p.19) afirma que a educação é o processo capaz de humanizar, através da educação, um indivíduo torna-se civilizado, apto a viver e exercer sua função na sociedade. Basicamente tudo o que aprendemos é através da linguagem falada, a educação é um processo mediado por essa linguagem. Portanto, podemos afirmar que quando temos limites na linguagem, logo encontramos limites no mundo, pois um influencia diretamente o outro. Assim o desafio dos professores é propor uma educação capaz de uma interação entre o mundo dos docentes, da criança, e da linguagem.

A fala é movimento e inteligência, e não se pode separar um do outro. A linguagem falada e a linguagem do corpo estão interligadas e separá-las, acarreta em um desequilíbrio, pois o corpo é moldado de acordo com a cultura que está inserido, e a cultura é transmitida através da linguagem falada. O que nos leva a refletir na metodologia e didática utilizada em sala de aula, que em todo momento tenta disciplinar os alunos, controlar seus movimentos, de modo que somente se expressem quando questionados pelo professor, e permaneçam sentados numa mesma posição durante o período da aula. E não havendo diálogo entre professor e aluno, se o corpo não faz parte do que é ensinado, perde-se a qualidade do que é aprendido, do conhecimento absorvido pelo aluno, pois se transforma em um diálogo vazio, sem sentido para a criança, e, portanto sem motivação para a promoção do senso crítico.

Ao discorrer sobre a importância da interação entre o que é falado e o que é visto em prática através do corpo, podemos pensar em uma educação que transmita ao aluno clareza e segurança ao que é proposto. O aluno aprende melhor quando vê o que é falado pelo professor na prática, ou seja, um conhecimento direcionado para o mundo, o aluno é capaz de utilizar em qualquer lugar, não fica limitado entre os muros da escola. Quando há interação entre o que é dialogado e o corpo, num movimento uniforme onde um complementa o outro, o aluno encontra na educação uma base confiável para desenvolver seus pensamentos, para refletir

¹²CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972, p.349-351 *Apud* ARANHA, Maria Lucia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

sobre cada ação, e ainda produzir críticas das situações vivenciadas que implicará numa autenticidade como indivíduo. (Freire, 1996)

Analisando a dimensão do corpo dentro da história da filosofia, constata-se que ele era visto como um receptáculo da alma. De acordo com as reflexões de Platão, o importante era a alma, o mundo das ideias e em segundo plano as sensações, imperfeitas por serem transitórias e mutáveis. O homem era um ser composto de dois mundos diferentes: o espírito ou a alma é intelectual (racional) e superior. O corpo é irracional (sensível) e inferior. (Gallo, 2003)

Como nossos sentidos estão ligados ao corpo, não é confiável, já a alma por não ser material pode ter acesso ao mundo das ideias, não se contamina com o mundo, e é capaz de escolher o modelo que seguirá. Ou seja, o corpo é o que impede a alma de alcançar a perfeição. Com o surgimento da ciência experimental na Idade Média, o corpo é tido como um objeto de conhecimento, e passa a ser estudado como uma máquina, enquanto que a alma continuava a ser a mais importante, pois era o que diferenciava o homem do animal.

Somente a partir do século XVII através de uma corrente filosófica identificada como os vitalistas¹³ o corpo começa a ser visto como parte importante do homem. Segundo estes o corpo não é uma máquina, mas é um ser constituído de sentimentos, emoções, de inteligência. Essa linha de pensamento conduziu uma mudança radical na forma de pensar sobre o corpo ocorre no século XX com o existencialismo, a partir daí o corpo não é mais um receptáculo da alma, é ligado à alma, pois para os autores “um só pode existir pelo outro”.(GALLO, 2003, p.62).

A partir de *Emílio ou da Educação* de Rousseau (2004), há uma mudança substancial, mas que marcou o início de um novo olhar sobre o infante. Antes de Rousseau a criança era tida como um adulto em miniatura, a menina estava sempre na companhia da mãe para aprender os afazeres domésticos, como ser uma boa filha e posteriormente uma boa mãe; enquanto que os meninos estavam sempre com os pais para aprender a administrar e cuidar dos negócios da família, para que na ausência do pai este pudesse assumir a responsabilidade por sua família. Ou seja, o olhar dos pais, e dos adultos em geral, estava voltado para a utilidade da criança, aqui o corpo é visto como uma máquina, não havia nenhum interesse quanto aos sentimentos das crianças, e a necessidade de carinho, respeito.

O corpo foi batizado de grande razão em oposição a exaltação do saber, pois de acordo com ele, a razão faz parte do corpo. E com base nisso, podemos dizer que corpo e alma são interdependentes, que o corpo também possui capacidade de avaliar, que o corpo também é inteligente, isso porque através dos sentidos ele é capaz de responder aos estímulos do mundo (Nietzsche, 1995).

De acordo com Battista Mondin, o ser humano não é dono de seu corpo, mas é regido por ele pois através deste corpo, o homem pode formar, mudar, transformar e dominar o mundo. O homem vive em função do mundo, pois seu corpo se transforma com as modificações no mundo, e o mundo é moldado para suprir as necessidades do homem. Por isso a educação deve ser valorizada, pois ela é adequada para aprimorar as qualidades do ser humano de uma forma geral. (MONDIN, 1982, p.30)

2. Corpo e movimento: a dimensão da corporeidade

⁵ O **vitalismo** é a posição filosófica caracterizada por postular a existência de uma força ou impulso vital sem a qual a vida não poderia ser explicada. Tratar-se-ia de uma força específica, distinta da energia, estudada pela Física e outras ciências naturais, que atuando sobre a matéria organizada daria como resultado a vida. Esta postura opõe-se às explicações mecanicistas que apresentam a vida como fruto da organização dos sistemas materiais que lhe servem de base. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vitalismo>. Acesso em: 03 Out. 2014

Estudar corporeidade implica em saber como o cérebro reconhece e utiliza o corpo. A educação tem se apropriado dessa linha de pensamento filosófica para entender como o cérebro se relaciona com o corpo, e como isso é utilizado para melhorias na forma como é pensada e praticada o ensino. O estudo da corporeidade é relevante para que através dessa relação entre corpo e mente, o educador possa oferecer condições e incentivos que despertem o infante para a reflexão, de forma que se perceba como um ser único, individual; e a partir disso, seja capaz de fazer escolhas, criar seus próprios caminhos.

O estudo da corporeidade faz-se necessário para que não haja separação entre corpo e alma, sentidos e razão. O estudo sobre o corpo não deve ser resumido a uma teoria, mas deve ser uma práxis, e para isso, é imprescindível que se trabalhe o indivíduo em sua integralidade, começando a respeitar o corpo e suas expressões. A criança ainda é tida como um ser indefeso, mas apesar da fragilidade do seu corpo, por ter um porte menor que o do adulto, ela deve ser preparada para enfrentar os desafios da vida adulta. O corpo e a mente devem ser preparados juntamente, de forma que a alegria e o prazer façam parte não apenas da vida infantil, mas também da vida adulta do indivíduo, é nisso que consiste o estudo da corporeidade na educação. (La Taille, 2003)

O corpo sempre foi dissociado da alma, porém, um completa o outro. O corpo está em constante movimento e transforma-se a cada dia, pois suas sensações, seus sentidos se modificam e se aprimoram com as mutações do mundo exterior. O corpo se adapta as condições estabelecidas pela sociedade que está inserido. Essa interação é possível através de estudos sobre a Fenomenologia¹⁴ e a Metafísica¹⁵, esses tipos de estudos permitem ao homem um conhecimento ampliado sobre o modo como seu corpo reage diante das mutações do mundo.

A escola é o ambiente que passamos a maior parte de nossas vidas, e também o ambiente onde acontece uma maior interação entre indivíduos na infância, e se bem explorado pode propiciar ao aluno conhecimentos sobre o seu corpo, a forma como percebe e reage sobre o mundo, sobre a vida e tudo que a constitui de um modo geral, atrelado aos conteúdos programados pelo professor e também da vivência, a troca de ideias, dos debates que surgem durante a aula. É necessário que o homem se reconheça para reconhecer o mundo onde vive, e esse reconhecimento consiste em assumir-se como um ser pensante e praticante do senso crítico, que conhecendo seu corpo e suas potencialidades ligadas a sua racionalidade, na forma como entende e sente o mundo, ele seja capaz de identificar e conquistar seu espaço.

Segundo Oliveira, para que o homem aprenda sobre si, a educação deve ampliar seu conhecimento de forma que este idealize o que é primordial em seu processo de humanização, que se constitui em integrar-se na sociedade de forma integral. Para que o homem não apenas passe pela história da civilização, mas que faça a diferença transforme-a. Portanto, o processo educacional deve considerar o indivíduo em todas as suas potencialidades, abrangendo a criatividade, a arte, imaginação e tudo o que constitui o ser. (OLIVEIRA, 2012, p. 140-141).

O fato do homem se conhecer pode ampliar suas possibilidades para lidar com as influências que o mundo produz em seu corpo, para lidar com o medo produzido pelo desconhecido, para lidar com a emoção das descobertas. O estudo do corpo dentro da Fenomenologia pode auxiliar nesta tarefa árdua para o homem que é se descobrir ao descobrir o mundo. Esse reconhecimento pode ser visto como humanização, e é necessária para que o sujeito reconheça e saiba utilizar seu corpo em todas as suas potencialidades, e a partir desse reconhecimento, ele utilize o seu corpo no mundo de forma que reflita sobre suas ações e não tenha suas habilidades manipuladas.

Até o século XVII, pouco se falava nos sentimentos da criança, que era vista como um adulto em miniatura, e, portanto deveria se comportar como um adulto. Mas Rousseau defendeu a humanização, mostrando que cada coisa deve acontecer a seu tempo, e que a

¹⁴ Aqui entendido como capacidade de refletir o que sentimos através do corpo.

¹⁵ Entendido como capacidade de fundir o conhecimento e a realidade, ou seja, transpor do abstrato para o concreto.

criança deve ser respeitada por ter que lidar com coisas tão complexas como é o mundo da razão, com sentimentos desconhecidos. Tudo tem o seu lugar na ordem das coisas, a infância deve ter um lugar na vida do homem, assim, a criança deve vestir-se, falar e se comportar como criança, brincar e fantasiar, deve ser respeitada e ouvida até chegar a fase adulta. Passar por todas as fases da vida, atribuindo a elas significados, e absorvendo o que contribuiu para o seu amadurecimento, para seu processo de humanização, toda essa vivência, é o que traz um bem-estar ao homem. Rousseau (2004)

Portanto, se a criança não for ensinada a reconhecer os seus sentimentos, os seus sentidos e como isso interfere em seu ambiente social, no futuro será um adulto inseguro quanto ao mundo e as relações que o envolvem, mas esse reconhecimento deve respeitar o tempo da criança.

O conceito de corporeidade é essencial, pois o corpo nunca para de se modificar e aprimorar há sempre algo para conhecer e analisar, a escola e a sociedade em geral deve assumir o compromisso de conduzir o indivíduo a se conhecer e reconhecer como responsável por si e pelo mundo, ampliando seus conhecimentos para que exerça o pensamento crítico, sabendo que as suas ações influenciarão o mundo, e vice-versa. A escola deve estar preparada para confrontar-se com essa realidade e garantir ao aprendiz uma visão ampla e subjetiva, estabelecendo uma educação para a vida, frente a isso, as instituições de ensino devem estar aptas a “formar um indivíduo pleno, competente, atento, deve colocar o sujeito humano no centro de suas atribuições educativas. Privilegiando um ensino crítico e problematizador – que forma para a cidadania – e, concomitantemente, combatendo visões fragmentadas – que fundamentam posturas alienadas. Ou seja, a escola deve ser o espaço que explore o corpo em todas as suas possibilidades, para que o aprendiz tenha autonomia para sentir, pensar, criar, recriar, estabelecer metas, transformar a si e a natureza, dar um novo sentido a humanidade, escolher o que é necessário para viver. (OLIVEIRA, 2012, p. 146 e 147)

Salientamos a importância da interação entre o que é falado e o que é visto em prática através do corpo, desta forma podemos pensar em uma educação que transmita ao aluno clareza e segurança sobre o que é proposto. Frente às descobertas que o mundo proporciona, é natural que a criança sinta medo, por se tratar de algo desconhecido. O medo provocado pelo desconhecido, quando bem trabalhado em sala de aula, gera autoconfiança, autoestima, que culmina na autonomia do aluno. Portanto, o professor deve exemplificar tudo o que é dialogado, e através da interação entre este e a criança, o aluno compreenderá claramente as mudanças que ocorrem em seu corpo, na sua forma de pensar e agir conforme cresce. (Freire, 1996)

Discutir a corporeidade é uma tentativa de restabelecer a relação entre corpo e mente, entre a parte sensível e a parte inteligente, como forma de superar a visão mecanicista. A partir do método da complexidade de Edgar Morin podemos refletir sobre a relação entre *o todo* e *as partes* que constituem o ser humano. Existe um modelo que controla o campo cognitivo, intelectual e cultural de onde nascem teorias e raciocínios. Isso porque o paradigma, o modelo a ser seguido, é imposto naturalmente pela cultura, o que determina as formas do indivíduo conhecer, pensar e agir sobre algo, ou seja, as partes (tudo o que constitui o ser humano, seus sentidos, e a razão) determinam sobre o todo, ou seja, conhecendo os sentidos, os sentimentos que compõem o indivíduo, é possível controlar a razão. (Morin, 1998, p.267)

Dessa forma, insistimos que o professor como agente mediador, deve propor uma interação entre a linguagem, a cultura, e o corpo, para que a criança tenha pleno controle sobre sua inteligência, e seja capaz de fazer escolhas conscientes dos modelos que seguirão.

3. Dor e prazer: do tédio à motivação

O educador deve estar preparado para auxiliar o aluno na busca pelo seu “eu”, o reconhecimento do seu corpo e suas implicações no espaço em que vive, pois a criança não

é capaz de sozinha, compreender a mistura de dois sentimentos que de certa forma as acompanham durante a fase de desenvolvimento, dor e prazer. Há uma ligação entre dor e prazer quando se fala em educação, pois a dor é necessária para o amadurecimento e desenvolvimento saudável da criança, e portanto, um bom professor não ensina apenas o que seus alunos desejam dentro do que é questionado, mas um bom professor preenche todas as lacunas de conhecimento, ampliando a visão de mundo, instigando o aluno a ampliar e adquirir novos saberes, vai além do que é proposto pela escola, este professor oferece à seus aprendizes saberes necessário para uma existência autônoma. (LA TAILLE, 2003, p.23).

Se pararmos para analisar a dor é mais constante na vida, e, portanto na educação pois o prazer é interrompido, como se a criança tivesse que crescer imediatamente, e todas as suas alegrias não mais pudessem existir. Isso é consequência do olhar do adulto sobre a criança, o aluno tem “medo” de crescer, porque tem suas ideias interrompidas pelo professor e todos que estão envolvidos na educação, que em sua maioria julgam errôneo a forma de pensar da criança, e a corrige sem antes dar-lhe a chance de “ressignificar” suas ideias.

Conhecer é entender, e para entender é preciso que haja um “desequilíbrio” de saberes, uma informação quando é posta em evidência surgem novas possibilidades, novos significados e sentidos; para que haja uma ressignificação de algo, é necessário que o aluno compreenda o que está sendo exposto, um conhecimento não pode ser puramente verbal, mas é necessário que tenha significados, aqui o corpo se torna uma poderosa ferramenta metodológica, pois permite ao professor esse dinamismo entre o que é verbalizado e o que se pode ver. E o prazer, fica perdido entre as dores e angustias do estudante, e entre o recurso metodológico adotado pela instituição.(PIAGET, *ibid.*, LA TAILLE 2003, p. 24)

A respeito disso, salientamos que a arte e brinquedo são aspirações do ser humano, pois este almeja momentos de criatividade e inovação sem ter a preocupação e todas as responsabilidades de uma vida adulta; quando adultos, poucos conseguem se realizar totalmente porque perdem a fantasia, não conseguem enxergar a beleza da vida, quando não há uma articulação entre o que é verbalizado e o corpo, a criança se torna um adulto com seus sentimentos e prazeres oprimidos pelo mecanicismo do dia-a-dia.(ALVES, 1995, p.104)

A dor e o prazer são de igual modo essencial para a educação, e são interdependentes. Primeiramente vem a dor, por não ter mais tanto tempo para brincar como antes de ir à escola, por terem seus corpos aprisionados à uma cadeira numa mesma posição, por terem suas vontades controladas e limitadas, mas principalmente quando o professor coloca a criança em contato com outra forma de pensar, as coloca em frente a um pensamento um tanto que mais complexo que o que já possuíam. Pois é nesse embate entre a forma de pensar da criança, baseada em sua subjetividade e o conhecimento proposto pelo professor, um conhecimento complexo, que há o crescimento, um amadurecimento, e o surgimento do pensamento crítico. E a partir do momento que acontece essa interação entre professor e aprendiz, há um maior interesse do aluno em adquirir mais conhecimento, e logo o prazer em saber. Nesse processo de dor e prazer, é que podemos pensar em motivação, pois uma criança não fica motivada automaticamente por um assunto, mas deve ser estimulada em todo momento a dominar informações adquiridas e transpô-las a sua realidade, de forma que possa recriá-la, reorganizá-la, e para isso, o adulto deve incentivar a criança, ajudando-a a identificar seus limites, e oferecer a ela ferramentas para que possam ultrapassá-los. (LA TAILLE, 2003, p. 33)

Portanto, é imprescindível que o professor seja capaz de entusiasmar o aluno para que este se sinta parte da aula, envolvido, atraído pelo assunto, e para que se aproprie das informações e as transforme em conhecimento. Ou seja, que sejam capazes de utilizar uma informação para transformar e agir sobre o mundo.

4. Metodologia

A análise foi necessária para ampliação da discussão proposta nesta pesquisas obre o uso do corpo, e as implicações de uma educação onde o corpo é tomado em segundo plano.

Foram observadas duas salas de segundo ano e uma sala de quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da região metropolitana de Campinas, durante dez dias; além da observação em sala de aula, as respectivas professoras responderam um questionário contendo perguntas sobre esse desenvolvimento, embasada em pesquisa de campo exploratória qualitativa com bases nas referências documentais já citadas na introdução.

5. Análise e Resultados

Durante os dias de observação, pode ser constatado que há uma dificuldade do professor em manter o equilíbrio entre autoridade e afetividade, e isso tem sido a justificativa para um uso mais controlado do corpo. Isso se justifica pelo fato de que as professoras nos segundos anos utilizaram o corpo com maior frequência, como na hora da oração, na contagem dos dias da semana, em sua rotina diária. Enquanto que a professora do quinto ano teve maiores dificuldades por se tratar de crianças maiores, que pensam mais rápido e por isso necessitam de conteúdos que as envolvam.

Nos segundos anos, as professoras defendem a ideia de que o corpo é utilizado também como um recurso metodológico, sendo parte da aprendizagem em seu desenvolvimento. Elas salientam que a alfabetização deve ocorrer primeiro no concreto para depois ser utilizado apenas, ou com maior frequência no abstrato, respeitando os níveis de desenvolvimento da criança, além do seu tempo de maturação.

Na sala do quinto ano do ensino fundamental, não pode ser observado um frequente uso do corpo. De acordo com a professora da sala, isso é devido ao fato de serem maiores e por isso já não dependem do concreto para resolução de problemas matemáticos, por exemplo. Possuem um raciocínio mais rápido, e por isso são mais cobrados, segundo a professora.

Vale ressaltar que esse tipo de pensamento é contrário ao que constatamos com a pesquisa, pois não existe um limite de idade para o uso da corporeidade, mas sim uma ampliação do seu estudo e modos de utilização em sala de aula. A afetividade é algo que de certa forma amedronta os professor espor terem em mente que é o mesmo que abrir mão de sua autoridade como adulto dentro da sala de aula. Contudo, fica comprovado que sem o uso da corporeidade a dor é mais evidente na educação, e a criança perde o prazer em aprender, em estar dentro da escola, pois passa a vê-la como um aprisionamento para seu corpo e suas vontades, e não como um espaço de interação entre diferentes corpos e saberes.

De acordo com Naddeo, para que um indivíduo seja capaz de exercer sua cidadania, é necessário receber uma formação integral em seu aspecto social, emocional e cognitivo. Essa formação, pressupõe-se que seja realizada na escola, dessa forma as crianças têm a oportunidade de serem desenvolvidas como cidadãos do mundo, são humanizados, pela integração de todas as suas habilidades e competências vividas na escola.(NADDEO, 2005, p. 27)

Consideramos que a educação atual ainda mostra bases tradicionais, pelo fato de não reconhecerem que apesar das mudanças ocorridas na forma de ensinar, na didática, o corpo ainda é mantido aprisionado em carteiras, entre quatro paredes. O pensamento crítico não é desenvolvido, porque “não há tempo para tantos questionamentos”. As crianças saem da escola, e é como se todas as informações transmitidas pelo professor permanecessem guardadas naquele ambiente. A criança não é capaz de desenvolver uma informação, transformando-a em conhecimento, aplicando em seu dia-a-dia, em seu grupo de convivência.

6. Considerações Finais

A questão central deste artigo foi: *Como promover uma educação emancipadora e/ou autônoma?* E acreditamos que uma educação emancipatória de fato só é capaz a partir de um trabalho em conjunto, professor e aluno envolvidos em uma busca diária por uma melhor

educação. E a grande busca é por uma educação alquimista, uma educação que seja capaz de motivar o discente a utilizar todas as informações coletadas durante a aula, e transformá-las em conhecimento, aplicá-las para melhoria de algo em seu entorno.

Utilizando o corpo como um recurso metodológico dentro da sala de aula, o corpo terá seu valor reconhecido, pois como propomos, a criança é um ser inteiro, e merece receber uma educação integral, que explore todas as suas potencialidades em sua completude. O corpo tem um papel fundamental na formação do infante, pois o envolvendo durante a aula, o professor passa a ser um facilitador, mediador, entre o mundo e todos os sentidos da criança. Além de tornar o processo de aprendizagem, não só escolar, mas da vida de uma forma geral, um caminho menos doloroso para o aprendiz, pois terá a oportunidade de expor seus medos, e uma vez que vencê-los, com autoconfiança, rapidamente desenvolverá sua autonomia. E com autonomia, o aluno será capaz de optar pelo que é melhor para si, terá mais possibilidades para agir sem necessariamente ser influenciado por algo ou alguém. É nesse tipo de educação que temos falado, numa educação libertadora, que não tenha que aprisionar o ser para convencê-lo de que estudar é o melhor; mas uma educação que ofereça opções, que instigue a pensar, questionar tudo, que entusiasme o aluno para que este tenha o desejo de melhorar o mundo. Uma educação que forme pensadores, críticos, e porque não dizer sonhadores, e não apenas bons alunos, alienados, cedidos a viver uma vida ditada por outros. Uma educação verdadeira, que ultrapasse os limites da sala de aula, que não necessite somente de carteiras, cadeiras, ou lousas, mas apenas de pensadores. Pois acreditamos assim como Naddeo, que educar é uma arte, um processo de alquimia. Essa alquimia se constitui na transformação de informações recebidas durante o ano letivo em conhecimentos para a vida.(NADDEO, 2005, p. 18)

Segundo toda essa vivência, concluímos que aprender é ser livre para expressar verdades e verdades na arte de sorrir, pular, abraçar, brincar em amplo espaço, apenas criar uma vida que gera o novo. Viver é relacionar-se com o mundo, interagir com as possibilidades postas pelo mundo. Essa vivência deve ser explorada pelo professor em sala de aula, de forma que garanta que a criança desenvolva as suas potencialidades. É importante salientar que o desenvolvimento dessas potencialidades é que trarão à educação um novo olhar sobre a criança.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, e porque sou mais um milagre em suas mãos. Agradeço a Ele porque hoje posso dizer com mais autenticidade que “Tudo posso Naquele que me fortalece” (Filipenses 4 v. 13). Sou grata a Ele por ter realizado esse sonho, e pela graça a mim concedida para concluí-lo; e por estar ao meu lado nos momentos difíceis.

Tenho muito a agradecer a minha família, e em especial aos meus pais que tanto amo: Elcio Anequini e Euza Anequini, que foram as minhas maiores inspirações, pela força que me deram tanto financeira, quanto emocional, durante esses quatro anos a motivação e o apoio deles foi muito importante.

Às minhas amigas: Ester Alves, Jéssica Ribeiro e Roseli Arruda, meus agradecimentos pelos quatro anos de respeito, carinho, compreensão e pelas experiências que obtivemos juntas. Todos os momentos foram de muita importância para o desenvolvimento de novos saberes.

Quero externar meus agradecimentos aos meus orientadores Adelino Francisco de Oliveira e Helena Prestes dos Reis que acreditaram no meu tema e me auxiliaram na elaboração deste, com paciência e comprometimento.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubem. *O corpo e as Palavras*. In: BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. 1995. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. **Ética e Cidadania: Caminhos da Filosofia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2003.

MONDIN, Battista. *O homem, quem é ele? Elementos da antropologia filosófica*. Ed. Paulus, 1982.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

NADDEO, Maria Lúcia Mercante. **Educador alquimista: a arte de transformar informação em conhecimento e bons exemplos em princípios de vida**. São Paulo: Educação e Cia, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

OLIVEIRA, Adelino Francisco de. *A via da Educação e as perspectivas de humanização no contexto da pós-modernidade*. Apud *Culturas de violência, cultura de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*. 2012. (ORG).

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TECENDO RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Rosângela Silva Lino Ferreira¹⁶
Bárbara Barros Chacur Rodrigues¹⁷

Resumo

O presente artigo versa sobre questões referentes ao relacionamento escola e comunidade. Tem como objetivo verificar se ocorre esse processo na escola por parte dos professores, gestores e comunidade, observando como a escola proporciona situações nas quais professores e pais possam trocar experiências e se isso é bem aceito por parte dos professores. A gestão da escola, mais ou menos participativa, pode influenciar no desempenho do aluno. Já que muitos estudos mostram que o aprendizado torna-se mais significativo em instituições onde os gestores dão importância a participação e a interação entre escola e comunidade. É importante que a família e escola sejam parceiras, pois as ambas instituições precisam criar, através da educação, força para sanar as dificuldades e assim construir uma identidade coletiva, sendo ambas agentes facilitadoras do desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: relacionamento, processo, participação, gestão, família.

Abstract

This article addresses issues related to school and community relationship. Aims to determine whether this process occurs in school by teachers, administrators and community, noting how the school provides situations in which teachers and parents can exchange experiences and its well accepted by teachers. The management of the school, more or less participatory, can influence student performance, many studies show that learning becomes more significant in institutions where managers give importance to participation and interaction between school and community. It is important that family and school are partners who deal and walk this partnership, both school and family institutions need to create, through education force to recover the difficulties and thus build collective identity, and both agents facilitate the development of the student.

Keywords: Relationship, process, participation, management, family.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão acerca do tema Escola X Comunidade baseada nas respostas dos questionários aplicados em uma instituição escolar do município de Nova Odessa-SP, onde trabalho como estagiária. Nessa instituição chamada Emefei Prefeito Simão Welsh conta com 430 alunos e 26 professores entre o período da manhã e da tarde e que lecionam no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação Infantil.

A comunidade apresenta um rendimento sócio-econômico é uma comunidade muito participativa em todos os eventos que a escola proporciona, como datas comemorativas,

¹⁶Graduanda do curso de Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa-SP, Brasil (rosangelasilvalino@hotmail.com).

¹⁷ Professora Mestra do Curso de Pedagogia Lato Sensu, das Faculdades Network, Nova Odessa-SP, Brasil. (barbarachacur@nwk.edu.br).

reuniões de pais e até mesmo quando solicitada para uma conversa a respeito dos seus filhos. Esse presente artigo tem como objetivo descrever os métodos e procedimentos para mostrar como se dá o processo de socialização entre a escola e a comunidade, que se faz tão importante para a formação dos indivíduos nos aspectos cognitivos, sociais, culturais e de convivência democrática. Para que isso ocorra é necessário criar projetos e buscar parcerias com a família, propor medidas para incentivar a construção dessa convivência e a interação família – escola, que é de suma importância para o sucesso da educação.

Tendo como base que a escola deva estreitar essas relações sociais foi analisado o planejamento escolar, que precisa ser adequado com a realidade de cada comunidade, onde constam quais estratégias e situações em que a comunidade participa efetivamente do ambiente escolar, seja através de projetos desenvolvidos pelos professores, ou de atividades que fazem parte do calendário escolar anual.

Segundo Libâneo (2013,p.117), “a escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.”

A relação existente entre escola e família tem um papel muito importante que é o de contribuir para a vida do educando, trabalhar valores e contribuir para sua formação, sabemos que a instituição familiar é um determinante das relações entre escola e comunidade, portanto é na escola que podemos entender como o processo educativo fora da família acontece. O papel da escola é o de ser responsável pela correção de noções equivocadas, preconceituosas adquiridas na educação familiar.

De acordo com Faria Filho (2000, p.44)

No campo das pesquisas acadêmicas talvez a área que mais tem se voltado para o estudo e entendimento das relações entre escola e família, é a das políticas educacionais que vem discutindo temas clássicos como o fracasso escola, seja pelas questões frequentes recentemente ou pelas implicações da instituição familiar com a escola.

Segundo Montandon e Perrenoud(1987), citado por Faria Filho (2000) de uma maneira ou de outra onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora a escola faz parte da vida cotidiana de cada família.

Com isso, podemos observar que a escola tem o papel de lapidar os valores pré-estabelecidos e propiciar aos alunos um entendimento global do mundo que os cercam, criando situações nas quais os alunos tenham a oportunidade de estar em contato com diferentes opiniões, que muitas vezes confrontam os valores estabelecidos pela família, mas que com o direcionamento correto, auxiliam e constroem a identidade dos mesmos.

No decorrer da pesquisa observamos a resistência por parte de professores e gestores, que pouco disponibilizam situações para que essa relação seja estreitada, e que não compreendem a importância para o melhor aproveitamento das competências que podem ser desenvolvidas através dessa relação, que auxilia no compartilhamento de valores.

Vários estudos detectaram que, nas primeiras décadas do século XX, o afastamento da família da escola, resultante em boa parte da ação dos defensores e instituidores da escolarização, é uma preocupação constante destes mesmos agentes (FARIA FILHO, 2000).

O papel da gestão escolar é fundamental para a construção dessa relação, onde escola e comunidade possam interagir de forma efetiva e constante, deixando assim, de ser fragmentada apenas em momentos de datas comemorativas ou reunião de pais, pois sem o direcionamento inicial e a criação de situações que atendam as necessidades de cada comunidade podem ao invés de aproximar, afastar esses pais e alunos. Pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não vive sem a família e a família não vive sem a escola, pois é através dessa interação, ou seja, desse trabalho em conjunto, que tem como finalidade o

desenvolvimento do bem estar e do processo de aprendizagem do aluno/filho, os quais contribuem efetivamente para a formação integral do mesmo.

Sendo assim, esse artigo busca evidenciar a importância da parceria Escola e Comunidade, uma vez que podemos observar que nos dias atuais surge como uma das questões muito discutidas por pesquisadores, professores e gestores.

O texto está organizado da seguinte forma, Revisão teórica, Metodologia, resultados e discussões, considerações finais e Referências.

Referencial Teórico

Considera-se a participação da comunidade na escola tem papel fundamental para que a educação dos alunos não seja tarefa atribuída unicamente à escola, portanto a discussão sobre relação escola e comunidade levada a cabo com intuito de abarcar possibilidades sobre esta relação, que conduz a uma formação mais ampla e consciente, possibilitando assim, se posicionar a respeito dessa relação de maneira consciente e fundamentada.

Alarcão (2001) descreve a necessidade de uma reflexão que evidencie o ponto de destaque para o tema e reafirma a necessidade crítica e acentua a dimensão coletiva da atividade dos professores, abordando o conceito de reflexão, focando no que pensam os educadores e como avaliam o seu projeto educativo e a necessidade dessa relação, qualificando não apenas seus alunos, mas também a comunidade.

Quando se trata desse tema gerador, iremos nos deparar com a necessidade de um gestor articulador, que compreenda a importância de oportunizar situações de interação, onde os pais participem ativamente das atividades desenvolvidas na escola.

Alarcão (2001, p. 1112) conceitua o que é uma escola reflexiva:

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambiente formativo que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis, o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir interação com os outros cidadãos. Tendo como adquirido que aprendizagem é um processo continuado de construção experiência de saber e que escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, em particular a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos.

É de extrema relevância que o gestor tenha uma boa e sólida formação para enfrentar os problemas cotidianos, sem perder a visão educacional maior “o aluno”. É exigida uma liderança do gestor junto à comunidade escolar, compreendendo os objetivos gerais e específicos da escola, do projeto pedagógico com capacidades e habilidades de seus dirigentes. Esse desenvolvimento constitui-se de um processo aberto de formação continuada e permanente, no entanto, é importante que o dia a dia dos gestores seja um aprendizado, onde os resultados da ineficácia dessa ação em termos individuais, organizacionais e sociais, possam colaborar para que essa prática seja melhor, para isso é preciso profissionalismo.

Guimarães (2002, p.235) fala sobre o diálogo que deve existir entre a escola e a família e os benefícios adquiridos com essa relação:

“A distância das comunidades em relação às instituições estatais pensados para beneficiá-la deve ser encurtada e suprimida, o melhor caminho é o diálogo sincero e fraterno, de iniciativa de quem melhores condições para propô-lo em muitos casos, a escola, através de sua direção e equipe técnica,

visando clara e diretamente ao benefício, ao crescimento e à valorização do aluno através de procedimentos pedagógicos e, inclusive, administrativo. Nesse sentido, mesmo que as festas sejam na escola, podemos entender que, simbolicamente, é a escola que vai à comunidade nesse específico e central sentido de partir da primeira as iniciativas de aproximação da escola com a comunidade. Porque quem assume um trabalho na educação, deve adotar como princípio de ação, um compromisso social, este não é um campo como qualquer outro ele requer do seu profissional o comprometimento com os resultados sociais do seu trabalho: a formação de alunos para serem cidadãos plenos na sociedade contemporânea.”

Por esse motivo, o diálogo e a participação da comunidade permite que os diferentes interesses e significados presentes nessa comunidade, juntamente com gestores, professores, funcionários, educandos e especialistas tornam-se relevantes na gestão da unidade escolar.

É evidente que o papel da comunidade escolar tenha dificuldade em manter essa relação estreita com a comunidade, por esse motivo educadores, funcionários e gestores devem estar em constante aperfeiçoamento para ampliar as habilidades com o trato desses indivíduos em formação, o que exige que modifiquemos constantemente nosso modo de ser e fazer.

Assim sendo, uma verdadeira democratização da escola coloca-a como uma instituição a ser debatida e administrada, levando em conta a presença efetiva dos que tem depositado nela partes de suas vidas, os alunos e a comunidade escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a relação da educação escolar deve se dar com o mundo do trabalho e com a prática social já nesse sentido, podemos aprender que não se resume a educação escolar à sala de aula, e muito menos a relação entre professores e estudantes. Para que seja vinculada a prática social, a educação escolar deve ter como parâmetro a própria prática cotidiana possibilitando aos estudantes o contato com a prática social por meio da sua participação e do convívio com a comunidade na escola.

Archangelo (2007, p. 213) fala claramente sobre a importância desse processo de interação entre a escola a comunidade na qual ela está inserida.

Á abertura ao outro no âmbito de relação entre escola e comunidade é um esforço que requer aprendizado de posturas, de procedimentos e de linguagens. Assim, um projeto de escola que se produz que é vivenciado por todos interessados, é um projeto que no ponto de partida inclui o pensar o encontro com o outro: outro como aluno, outro como professor, outro como funcionário, outro como população do entorno da escola que pode ver nela um lugar de experiências cultural ampliada e criadora.” (ARCHANGELO, 2007, p.213).

Como podemos observar acima, esse fato tem causado dificuldades para decisões da gestão conforme a necessidade local, por motivo do atendimento a normas, valores e leis já estabelecidas.

A Gestão é que facilita a interação dos grupos que compõe a escola, estabelecendo assim, objetivos para uma construção coletiva do projeto pedagógico, tendo em vista o favorecimento da participação efetiva da comunidade. Desta forma, o trabalho coletivo entre escola e comunidade, aproxima os pais do ambiente escolar e oportuniza que eles sejam partes integrantes do processo de aprendizagem de seus filhos.

Segundo Sander (1995) apud Nascimento Silva (2006) a eficiência da gestão do sistema de ensino deve ser pelo encantamento com a causa da educação, o que torna refletir sobre a centralidade que ocupa a avaliação externa ao ser acrescentada por uma determinação legal e consequência dos resultados da prática avaliativa podem produzir a eficiência do sistema de ensino e a hegemonia na educação por uma lógica do sistema.

Portanto precisa-se tanto de gestores como educadores que reflitam sobre a política educacional, tendo compreensão do processo de equipe, tomando como princípio um bom

planejamento que vai ao encontro as necessidades da comunidade escolar local e com isto, buscando compreender o papel da escola, e sua organização como um todo, ouvir a comunidade para trocar suas metas e objetivos.

Portanto acredita-se que comunidade inicia-se um envolvimento efetivo no planejamento escolar onde possa ampliar sua forma de participação e determina uma relação com o espaço público.

Com isso, as ações que são implantadas pela gestão da escola devem servir para contemplar suas relações, enfatizando a importância do processo educativo que se realiza na sala de aula, ou seja, é preciso desocultar e interpretar as estratégias políticas do que está sendo proposto.

Fica evidente um distanciamento entre o diálogo da gestão com os demais setores da escola. Felizmente essa realidade pode ser transformada quando a gestão favorece a participação dos demais no processo escolar, ou seja, facilitando assim a comunicação entre professores, gestores e pais.

A partir disso, os pais e profissionais percebem a escola não como responsabilidade do gestor, o que deveria decidir sozinho os rumos da escola e sim como uma decisão coletiva, um compromisso de todos em prol de um objetivo comum que podem contribuir para melhoria da qualidade da escola, uma vez que participa significa que todos podem contribuir com igualdade de oportunidade, nos processos de formação discursiva da vontade.

Desta forma, através dessa participação na escola, as comunidades começaram a exercer sua participação em âmbitos maiores da sociedade, neste sentido a participação na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade se constituirá aprendizagem e o caminho para participação em nível macro numa sociedade onde não existem mais setores ou pessoas marginalizadas.

Metodologia

Para a realização deste presente artigo, foram utilizados como instrumento de pesquisa questionários, com perguntas fechadas e abertas, sendo divididos entre os funcionários da gestão escolar, professores e pais de alunos.

Os questionários continham 11 perguntas fechadas e 5 perguntas abertas, sendo distribuídos dez questionários para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 10 pais de alunos e 3 para gestores da unidade escolar, totalizando 23 questões.

Nessa unidade escolar todos os professores e gestores possuem nível superior em pedagogia, no total de 26 professores com especializações. A escola encontra-se localizada na cidade de Nova Odessa-SP.

Durante a entrega dos questionários observei e fiz um comparativo muito interessante, pois a maioria dos entrevistados colaboram quando solicitados, apesar de perceber inicialmente que alguns divergiam sobre a participação dos pais na escola.

Resultados e Discussões

A análise da pesquisa está baseada em três questionários, destinados a professores, pais e gestores. Cada questionário contém 6 e 5 questões respectivamente, sendo estas com específicas relações com o tema abordado, ou seja, o processo de relação entre escola e comunidade.

Aos Professores

A primeira e segunda pergunta destinadas aos professores, foi se os mesmos elaboravam atividades para inserir a comunidade no ambiente escolar e a frequência com a qual fazem, constando que 20% disseram que nunca e 80% disseram que fazem regularmente essas atividades.

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Brasil 1996) enfatiza em seu artigo 13, que umas das funções do professor é colaborar com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade.

Na terceira questão foi abordado numa escala de 0 a 10, qual era a importância de se desenvolver esse tipo de atividade, 60% atribuíram nota 10, 10% atribuíram nota 7, e 10% nota 8 e 20% não atribuíram nota, porém a maioria dos professores dissertaram sobre a relevância dessa interação, outros disseram que sentem-se invadidos, pois as vezes um olhar vindo de fora pode ser interpretado erroneamente no contexto escolar por não entender a dinâmica do mesmo e até fazer uma leitura inadequada

Na seguinte questão foi abordado em quais momentos o professor costuma solicitar a participação da comunidade, se eram através de datas comemorativas, projetos pedagógicos ou em apenas reuniões de pais, foi constatado que dos 10 professores foram unânimes as respostas positivas, o resultado foi através de datas comemorativas e projetos pedagógicos. No entanto no que pude observar é uma comunidade participativa desses encontros.

A quinta questão aborda se a escola oportuniza momentos para discussão de estratégias para aproximar escola e comunidade. Os resultados apontam que 80% dos professores entrevistados responderam que sim e 20% responderam que não, sendo que maioria oportuniza discussões de estratégias através de reuniões de conselho, reuniões de APM e projetos pedagógicos

Na sexta e última questão foi perguntado sobre a Formação e quantos anos cada professor atua na área, as respostas foram que todos possuem formação em Pedagogia, e muitos deles com especializações, quanto os anos de atuação na área de educação, os dados apontaram variação entre 2 a 20 anos.

Com base no questionário aplicado observamos que muitos professores ainda possuem uma visão distorcida sobre a presença dos pais na escola, com isso, perde-se muito, pois essa relação quando desenvolvida de forma integral onde a família e a escola estejam em constante parceria possibilitam uma construção saudável e benéfica, tanto para professores, pais e alunos.

Muitos profissionais ainda veem a presença dos pais na escola como uma ameaça, porém, quando esclarecidos os objetivos do trabalho pedagógico já no início do ano e quando a gestão escolar sabe de todos os projetos realizados pelos professores, essa presença passa a ser respaldada, dando mais tranquilidade e confiança para os professores.

Aos Pais

No segundo questionário aplicado aos pais apresentando 5 questões entre elas, quatro questões fechadas e uma questão aberta, totalizando 10 entrevistados.

A primeira questão foi sobre a frequência de participação nas atividades escolares; as alternativas eram sempre, regularmente, ou nunca. O resultado da questão foi que 40% dos entrevistados disseram que sempre, 40% disseram que nunca e 20% deles disseram que nunca.

A segunda questão abordada foi se eles gostam de participar dessas atividades porém o resultado foi que 90% dos entrevistados disseram que gostam e 10% disseram que não.

Na terceira questão a perguntava se os mesmos participavam de conselho ou APM, o resultado mostrou que a maioria, totalizando 80% disseram que não e 20% disseram que sim.

Melo (2011, p.166) afirma que “não se pode confundir o papel dos pais na escola como meros arrecadadores de verbas para ocasiões especiais, como as clássicas festas juninas e as de final de ano; ou como signatários burocratizados das APMs, que obrigam a sua participação”.

Na próxima questão foi perguntado numa escala de 0 a 10 qual a importância da participação dos pais na escola, obtivemos que 90% dos entrevistados atribuíram nota 10 e 10% atribuíram nota 7, porém todos os pais dissertaram sobre a importância desta participação

A quinta e última questão abordou quais eram as atividades frequentes durante o ano letivo, como opção os mesmos tinham, datas comemorativas, conselho de escola, APM ou apenas reuniões de pais.

De uma forma ou de outra, a participação da comunidade escolar quando realizada de forma organizada fornece possibilidades de crescimento social para os alunos e para a escola enquanto instituição que visa essa parceria.

A presença dos pais na escola quando é restrita apenas a datas comemorativas as datas pré-estabelecidas pelo calendário escolar, pressupõe que os demais momentos serão sempre os mesmos, por esse motivo torna-se fundamental o papel do professor enquanto mediador dessa relação, que possibilita momentos diversificados no decorrer do ano letivo para tornar não só uma obrigação, mas um por prazer de estar junto com os filhos na escola.

Aos Gestores

No terceiro e último questionário aplicado foi destinado a equipe gestora que compõe o quadro, diretor, vice diretor e coordenador, que aborda seis questões, entre elas, três questões fechadas e três questões abertas.

A primeira questão aborda como a escola elabora estratégias com o objetivo de apresentar a escola com a comunidade. As opções de alternativas eram através de reuniões com os pais, planejamento com os professores ou apenas em datas comemorativas. O resultado da questão foi que todos responderam que através de reuniões com os pais.

Na segunda questão foi perguntado com que frequência a escola oportuniza essas atividades tinha como escolha sempre, regularmente e nunca, o resultado foi que todos responderam que sempre.

Na próxima questão a pergunta foi se a comunidade na qual a escola é inserida é participativa? O resultado da questão foi que todos responderam que sim.

A quarta questão perguntou que tipo de projetos a escola trabalha com a comunidade.

Todos dissertaram que através do projeto Violeiro, projeto Mirim, projeto Auto Ban, datas comemorativas, projeto Guri, projetos pedagógicos como: semana da água e feira cultural.

Na quinta questão aborda que numa escala de 0 a 10 qual a relevância dessa interação para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. O resultado da questão foi que todos responderam que numa escala de 0 a 10 a nota é 10.

A sexta e última questão perguntou qual sua formação? E quantos anos atua na área. Todos responderam que tem formação em Magistério e Pedagogia e todos com especialização, e quanto aos anos de atuação na área teve-se uma variação entre 14 e 28 anos de atuação na área.

Para Melo (2011, p. 150) a gestão democrática, sem dúvida, é uma das bases para a relação entre escola e comunidade, pois a escola somente pode se abrir de fato para a participação se tiver como princípio a democratização do acesso à escola. Dessa forma, a

gestão democrática é o meio pelo qual, atualmente, a comunidade é recebida na escola e, com base nos mecanismos democráticos, reiteram-se os espaços para essa participação.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados e diante dos dados coletados, podemos observar que há uma controvérsia nas respostas dos profissionais da educação com relação a respostas dos pais de alunos.

De fato todos os entrevistados consideram de extrema importância a participação da comunidade no ambiente escolar, porém muitos dos profissionais ainda sentem-se desconfortáveis com a presença constante dos pais na escola.

Infelizmente podemos observar que a participação da comunidade na escola se dá apenas em momentos fragmentados, ou seja, não há uma participação efetiva, pois poucos são os momentos nos quais os pais podem opinar e contribuir para o andamento das atividades escolares.

Muito se fala em comunidade democrática, porém é nítido que muito ainda precisamos caminhar para que isso torne-se realidade, pois para que isso seja possível é necessário que ambas as partes sejam conscientes do papel que exercem na formação dos alunos.

De acordo com Veiga (2011, p. 34), a qualidade da educação não depende apenas de uma gestão democrática, mas de um planejamento participativo e de um projeto pedagógico eficiente e contextualizado com a realidade da escola.

Portanto devemos considerar que a gestão escolar precisa elaborar bem seu PPP (Projeto Político Pedagógico), de forma que auxilie o trabalho educativo de professores, alunos, coordenadores e gestores, estabelecendo uma comunicação que propicie estruturas metodológicas mais flexíveis: essa situação descrita, só pode ocorrer em uma instituição escolar autônoma.

Esse artigo deixa evidente que a escola e comunidade quando conseguem construir uma relação de interesses mútuos, ou seja, que tenham os mesmos objetivos, que é formar cidadãos que compreendam a importância de seu papel social dentro e fora da escola, mas que para que isso ocorra é necessário que pais e a equipe pedagógica deixem de lado seus “pré-conceitos”, e compreendam que essa relação tem muito mais de positiva para a vida escolar do aluno e da própria comunidade como um todo.

Referências

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE ESTEVE EM DISCUSSÃO NO CONGRESSO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS. Disponível em : www.magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1783-a-relacao-entre-escola-familia-e-comunidade-esteve-em-discussao-no-congresso-de-praticas-educacionais acesso em: 25 de jun. de 2014.

ALARCÃO, Isabel (Org), **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARCHANGELO, Ana. ESTUDO, **Pensamento Criação.** 2 Ed. Campinas: Unicamp, 2007.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 Set 2014.

COMUNIDADE E ESCOLA: reflexões sobre uma integração necessária. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000200016&script=sci_arttext> acesso em 24 de abr. de 2014

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Para entender a relação escola-família:** uma contribuição da história da educação. Revista São Paulo em Perspectiva - SEADE, São Paulo, v.14, n.2, p. 44-50, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>. Acesso em: 18 set.2014.

GUIMARÃES, E.R.J. (org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem:** as disciplinalização das ideias linguísticas. Campinas. Pontes 2002. V.1. 160p.

LIBÂNIO, José Carlo. **Organização e Gestão da Escola.** Teoria e Prática 6 ed.. Goiânia: Alternativa. 2013.

MELO, ALESSANDRO. **Relações entre Escola e Comunidade.** Curitiba: Ibpex, 2011(Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia).

PARA ENTENDER A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA .Uma contribuição da história da educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200007&script=sci_arttext > Acesso em 04 de nov. de 2014.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: As percepções de professores, pais e alunos sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa. Disponível em :<http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=106> acesso em 15 de set. de 2014

PROGRAMA de Educação Voluntária - As relações escola-família-comunidade na LDB. Disponível em:<<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/programa-de-educacao-voluntaria---as-relacoes-escola-familia-comunidade-na-ldb>> acesso em 12 de jul. de 2014.

ESCOLA E COMUNIDADE. Revista Escola, Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/escola-comunidade>> acesso em 20 de ago. de 2014.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina.** Construção e reconstrução do conhecimento. 4 ed. São Paulo Cortez/ Autores associados 1995.

NASCIMENTO, S. V. **A gestão escolar numa visão participativa.** 2006, 43 f. Trabalho de Conclusão de curso (Pós Graduação em Gestão Escolar) – Faculdades Network, Nova Odessa, 2006.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Comunidade e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1973. v.1. p.96-116.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Coleção Magistério. 29. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ANEXOS

Pesquisa de Campo (TCC) Pedagogia.

Aluna: Rosângela da Silva Lino Ferreira.

Tema: Tecendo relações Escola e Comunidade.

Venho pedir sua colaboração para responder o questionário abaixo, em que será de suma importância para conclusão da pesquisa que se pretende realizar como trabalho de conclusão de curso da faculdade Network. 2014, tendo como tema. “Tecendo relações Escola e Comunidade. Tendo como orientadora Professora Mestranda Bárbara Chacur.

Serão apresentadas algumas questões abertas e fechadas em que todas deverão ser respondidas de acordo com sua opinião e experiências.

Questionário para Professores.

- 1) Você elabora atividades para inserir a comunidade e a escola?
() sim () não
- 2) Com que frequência ?
() sempre () regularmente () nunca.
- 3) Numa escala de 0 a 10 escreva a importância de se desenvolver essa interação entre Escola x Comunidade.

- 4) Quais os momentos em que você costuma solicitar essa participação da comunidade?
() Datas comemorativas
() Projetos Pedagógicos
() Apenas reuniões de Pais.
- 5) A Escola onde você trabalha oportuniza momentos para discussão de estratégias para aproximar escola x comunidade?
() sim () não
- 6) Qual a sua formação? E quantos anos você atua na área?

Pesquisa de Campo (TCC) Pedagogia.

Aluna: Rosângela da Silva Lino Ferreira.

Tema: Tecendo relações Escola e Comunidade.

Venho pedir sua colaboração para responder o questionário abaixo, em que será de suma importância para conclusão da pesquisa que se pretende realizar como trabalho de conclusão de curso da faculdade Network. 2014, tendo como tema. “Tecendo relações Escola e Comunidade. Tendo como orientadora Professora Mestranda Bárbara Chacur.

4) Que tipos de projeto a Escola trabalha com a Comunidade?

5) Numa escala de 0 a10, qual a importância dessa interação para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos?

6) Qual a sua formação? E quantos anos atua na área?

PEDAGOGIA HOSPITALAR : UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Bruna Maria dos Santos Padula¹
Helena Prestes dos Reis²

Resumo

Esta pesquisa aborda um olhar para uma educação em ambiente hospitalar, como, a brinquedoteca e os palhaços doutores. Os professores que atuam dentro do hospital, recebem esses alunos para que possam desenvolver procedimentos de aprendizagem conforme sua realidade, também construir conhecimentos de forma diferenciada e alternativa auxiliando o bem estar nesse ambiente. Esta pesquisa visa objetivo específico compreender aluno/paciente em seu processo de aprendizagem, com leituras, e as relações lúdicas que transmitam momentos de harmonia, no ambiente hospitalar, onde se possa propiciar espaço de metodologias para auxiliar o desenvolvimento de aprendizagem. Trabalhando com bases nos fundamentos teóricos ente eles: ESTEVES (2001) FONSECA (2008), LUCKESI (2006) E ZOMBINI (2011), em pesquisa qualitativa com uso de documentos a respeito desse tema.

Palavra chave: Ambiente hospitalar, brinquedoteca, palhaços doutores e aprendizagem.

Abstract

This research addresses a look at education in a hospital setting, as the playroom and the clowns doctors. The teachers who work in the hospital, get these students so they can develop learning procedures as your reality, also build knowledge in a different and alternative way helping welfare in this environment. This research aims to understand specific objective student / patient in the process of learning, reading, and the playful relationships that convey moments of harmony in the hospital environment, where they can provide space methodologies to assist the development of learning. Working with bases in the theoretical foundations being them: Esteves (2001) FONSECA (2008), Luckesi (2006) and ZOMBINI (2011), in qualitative research with the use of documents on this subject.

Keyword: hospital playroom, clowns and doctors learning.

¹Graduanda em Pedagogia da Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (brunapadula92@hotmail.com)

²Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Netwok 2005,Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br)

Introdução

A pedagogia hospitalar deve ser composta por educadores (pessoas que trabalhem no hospital em ajudar a cada aluno/paciente) que atuam dentro do hospital, isso acontece quando criança, jovens e adultos necessitam ficar por um longo tempo e não podendo participar de um ambiente escolar, surge a proposta de professores dentro do hospital preparando conteúdos e realizando atividades que propõem formas adequadas de aprendizagem a cada paciente. O educador tem o papel de contribuir com a aprendizagem, apresentando oportunidades e situações de crescimento intelectual para cada aluno/ paciente, permitindo aprimorar o conhecimento favorecendo o seu desenvolvimento e proporcionando qualidade de vida ao educando.

O tema surgiu após uma aula de Libras sobre Pedagogia Hospitalar, na qual a professora mostrou como é o trabalho feito dentro de um hospital, quais são os cuidados que tem que se ter, quais são as medidas didáticas que se espera que aconteça para um ambiente hospitalar sabendo não ser fácil agir em situações de extrema dificuldades que cada aluno podem apresentar.

O objetivo é descrever alguns procedimentos para o aluno/paciente em seu processo de aprendizagem possam ser envolvidos na leitura e escrita como: projetos de leitura, atividades lúdicas, ações que trabalham o equilíbrio emocional e afetivo do educando, proporcionando qualidade de vida, para aqueles que se encontra em situações enfermas. A importância das alternativas dos contadores de historias e os hospitalhaços apresentam grande ajuda na recuperação de afetividade e equilíbrio para momentos de aprendizagem desses alunos, ou seja, espaços de qualidade de vida nesse ambiente. A problemática que percebemos é a importância dessas ações.

Metodologia desta pesquisa aborda bases de fundamentos teóricos, entre eles: ESTEVES (2001), FONSECA (2008), LUCKESI (2006), ZOMBINI (2011) e uso de documentos que aponta no Brasil o crescimento dessas pratica pedagógica, também com o auxilio que pode trazer para as crianças impossibilitadas de estarem em escolas comuns. Também concluir ações como contadores de historia e palhaços doutores contribuem para auxiliar o bem estar e aprendizado nesses ambientes, equilibrando a autoestima desses alunos.

Histórico da Pedagogia Hospitalar

A pedagogia hospitalar surgiu com Segunda Guerra Mundial quando muitas crianças foram atingidas, mutiladas e impossibilitadas de irem a escola. Assim, no inicio de 1935, Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças em Paris, essa iniciativa também foi seguido por outros países, como Alemanha, França, Europa e Estados Unidos. Para Esteves (2001), foi um reconhecimento dos médicos sobre a importância do processo escolar para aquelas crianças e adolescentes atingidas na guerra.

Na França em 1939, segundo Vasconcelos (2007) foi inaugurado O Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes(C.N.E.F.E.I), com objetivo de formar professores para trabalhar em Institutos Especiais e nos Hospitais. Nesse mesmo ano foi criado cargo de Professor Hospitalar, aprovado pelo Ministério da Educação na França, com objetivo de ajudar as crianças e adolescentes com doenças, que por motivos de guerra, a criança\ adolescente era isolada da sociedade.

Já na cidade de São Paulo, foi inaugurada a escola Schwrester Heine, instalada na ala pediátrica do Hospital do Câncer A.C. Camargo, situado no Bairro da Liberdade no dia 15 de outubro de 1987, através de um convenio com a prefeitura. A escola recebeu este nome em homenagem a enfermeira alemã Heine, da Cruz Vermelha na década de 40, que conscientizava seus pacientes sobre a importância da educação e foi introduzida na instituição hospitalar pela fundadora Carmem Prudente. (Esteves, 2008, p.3).

O Hospital Menino Jesus, no Rio de Janeiro, no ano de 1950, possuía cerca de 200 leitos e uma média de 80 crianças em idade escolar. Em 1960, dez anos após o início deste trabalho, o número de professores era de apenas quatro, sendo que na ocasião ainda não possuía nenhum vínculo com a Secretaria da Educação do Estado. “Do ano de 1950 até 1980 existia apenas uma classe hospitalar no Brasil sendo que de 1981 a 1990, passou a existir oito classes, porém de 1991 a 1998, este número aumentou para trinta classes hospitalares, talvez em consequência do (E.C.A) – Estatuto da Criança e do Adolescente”, o qual relata, no capítulo IV. Art. – 53, que “A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (Fonseca 1999, p. 177-118).

Pedagogia Hospitalar

A pedagogia é a ciência que tem a educação como objetivo de estudo. No entanto, entende-se por pedagogia hospitalar, uma proposta diferenciada da pedagogia tradicional, uma vez que se dá em âmbito hospitalar e que busca construir conhecimento sobre esse novo contexto de aprendizagem que possam contribuir para o bem-estar da criança, adolescente e adultos enfermos. (Fontes, 2008).

Segundo o Ministério da Saúde em (1977, p. 3929), a definição do hospital, no espaço escolar é:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social cuja função básica consiste em proporcionar a população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas, em saúde, bem como de encaminhar de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente (FONTES, 2008, p. 74).

O objetivo do atendimento pedagógico educacional com a criança e ao adolescente em estado de adoecimento, é proporcionar o aprendizado no desenvolvimento da criança e adolescente.

Segundo Fonseca;

A criança hospitalizada, assim como qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja de fato, incapacidade para a criança um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar de forma ou de outra seu potencial. (FONSECA, 2008, p.18-19).

A secretária da Educação Especial (2002) define a classe hospitalar como atendimento pedagógico-educacional por ocorrer em ambiente de tratamento de saúde, em circunstâncias de internação. É uma modalidade de educação especial à crianças e adolescentes afastados da rotina escolar, uma dominação que ocorre no atendimento pedagógico educacional no ambiente de tratamento de saúde. Essa modalidade é compreendida como uma educação especial, pelas situações que apresentam as crianças e adolescentes nas suas condições de saúde.

Esteves afirma que, sobretudo aqueles que não acham pertinente falar sobre doenças com seus filhos, buscando recuperar a socialização da criança por um percurso de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão social será o resultado do processo educativo e reeducativo. (ESTEVES, 200, p. 5).

No Estado de São Paulo, são poucos hospitais que desenvolvem atividades pedagógicas educacionais, mas em alguns hospitais do Brasil pode-se ter o atendimento pedagógico para as crianças e adolescentes em estado de enfermidade. Esse atendimento pedagógico oferecido para os pacientes são realizados por professores da rede de ensino estadual, dando continuidade no aprendizado aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio matriculados em escolas públicas ou privado.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2009), as aulas são aplicadas para os alunos com permanência hospitalar após quinze dias. No período de internação é aplicado o conteúdo pedagógico da escola do aluno. Essas aulas ocorrem nas classes ou leitos hospitalares, a duração da aula depende das condições clínicas dos alunos.

Principais Objetivos da Pedagogia Hospitalar

Destacaremos, brevemente, quais são os principais objetivos do atendimento na pedagogia hospitalar, procurando destacar seus efeitos na vida das crianças, adolescentes e adultos envolvidos e favorecidos por esta modalidade de educação.

São eles:

A- Dar início ou continuidade aos estudos regulares, considerando as necessidades especiais de cada aluno/ paciente;

B- Diminuir traumas psicológicos resultantes da enfermidade, da internação ou reinternação, possibilitando o desenvolvimento integral do educando hospitalizado;

C- Manter o nível de vida tão normal quanto possível, enquanto o aluno permanecer no hospital, respeitando sua fase evolutiva e seu grau de compreensão;

D- Facilitar a inclusão no ambiente familiar, escolar e social, quando do processo da alta hospitalar, atendendo para os obstáculos de ordem física e de relacionamento.

O professor que atua no hospital precisa manter contato com a escola ou, se isso não for possível, proceder a análise dos livros e cadernos do aluno/ paciente, considerando que o caderno é um instrumento didático que contém importantes registros de ensino e de aprendizagem, e também de avaliação, conforme aponta Luckesi : "[...] a avaliação se destina ao diagnóstico e , por isso mesmo, a inclusão, destina-se à melhoria do ciclo de vida "(2006 , p. 180) .

O planejamento das atividades dos alunos matriculados regularmente, antes da internação hospitalar, deve ser feito de acordo com suas habilidades, suas condições emocionais e físicas, bem como devem ser levados em conta as informações da família e o conteúdo programático que estava sendo desenvolvido na escola de origem.

Portanto, a avaliação pedagógica precisa construir-se numa prática que permita ao professor, de posse dos dados que são relevantes dentro da realidade de uma educação hospitalar, tomar decisões rápidas e adequadas para que o aluno prossiga em seu processo de aprendizagem, mesmo em situações adversas, vale dizer, uma avaliação que contemplem uma ação pedagógica mais humanizada.

Luckesi cita que, "[...]a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio de instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento (LUCKESI , 2006, p. 84).

Hospitalhaços e Contadores de historia

No ambiente hospitalar, os profissionais da educação podem contar com a ajuda dos palhaços doutores, onde eles trazem um pouco de alegria para as crianças, com brincadeiras adaptadas para cada aluno/paciente, onde delas eles podem vim a trabalhar o Lúdico, a imaginação da crianças, pois mesmo ela estando dentro de um hospital ela deve sempre usar a sua imaginação para poder sair um pouco da sua realidade.

Existe também o auxilio dos contadores de historias, que vão ao hospital uma vez na semana para poder contar e dramatizar alguns livros para aqueles que estão ali internados, eles interagem com o aluno/paciente, assim a criança vai também exercitando a sua fala, o sua memória, e ate os seus movimentos com a dramatização.

Não há muito documentos sobre os Hospitalhaços, somente ONGs, uma delas fica em campinas, onde mostra um pouco da historia dos Hospitalizações : “A Hospitalhaços é uma Organização Não Governamental que utiliza a figura do palhaço para levar sorrisos ao ambiente hospitalar. Nosso desafio diário é criar uma atmosfera mais leve, alegre e descontraída para pacientes, familiares e profissionais da área da Saúde. E nenhuma figura seria mais adequada que o palhaço para tal missão. É por meio de atividades lúdicas - realizadas pelo personagem do palhaço, brinquedotecas e oficinas de artes plásticas, que criamos condições de bem-estar, humanização e, claro, muita diversão!” (<http://www.hospitalhacos.org.br/quemsomos.html#historia>) .

Também se tem a ajuda dos contadores de história na aprendizagem dos alunos/paciente, para poder ajudar na sua imaginação e fazer com que eles saiam da realidade que as vezes e até quase sempre é tão dolorosa. Existe vários site sobre os contadores de história, um dele é A casa do contador de história. “ A atuação da Casa na ação social se da por meio de rodas de histórias que são realizadas regularmente, sempre no mesmo dia e na mesma hora, na sede da instituições parceiras. Cada roda dura em média uma hora e delas participam de três a quatro contadores, em grupo. Para cada roda, selecionamos historias que levam em consideração de vida dos ouvintes naquele momento. (<http://www.casadocontadordehistorias.org.br/site/>).

Analise de dados

O hospital é um espaço novo e se faz propicio à educação, e tem mostrado um campo de atuação para o pedagogo e a criança, adolescente e adultos enfermo, atendendo ao aluno hospitalizado o direito e acesso à educação.

Compreende que a formação em pedagogia deve haver espaço mais aprofundado para atender esse setor. Hospitais nem sempre são encontrados com essa infra-estrutura, o atendimento à população está tão escasso que esse olhar fica em segundo plano. Brandão (1995) que a educação é difusa e acontece em todos os espaços tanto em uma situação formal ou informata, podendo ser utilizada para o crescimento do ser, e cita que, Guzzo (2004) cita também, Brandão (1995), que diz: “ a vida está sempre ligada à educação não havendo uma forma única, nem um modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece, a educação existe difusa em todos os mundos socais ”.

Assim, para esse trabalho pedagógico se realize, não só se exige uma preparação profissional prática e teórica da educação, mas uma capacidade para lidar com a diversidade de o ambiente hospitalar.

Desta forma, percebe-se que a pedagogia hospitalar é um meio de educação para que os alunos em estado de enfermidade, não percam seu processo de educação, e que este não seja limitado. Mais sim para que ele fique mais próximo da escola mesmo não estando nela.

Agradecimento

Primeiramente agradeço a Deus por te me dado força para chegar até aqui, agradeço também aos meus pais que mesmo em momentos difíceis eles estavam sempre ao meu lado, ao meu noivo que tanto me ajudou a concluir este trabalho e a me agüentar nos momentos de fúrias. Agradeço também a minha orientadora, com toda a sua paciência conseguiu me ajudar a fazer este trabalho.

Referências Bibliográficas

CONTADORES DE HISTÓRIAS (site) <http://www.casadocontadordehistorias.org.br/site/>

E.C.A – Estatuto da Crianças e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

ESTEVES, C. R. Pedagogia Hospitalar : Um breve histórico. Salvador, 2001.

FONSECA, Eneida Simões da . Atendimento escolar no ambiente hospitalar. 2º Ed. São Paulo : Memnon, p. 18-19. 2008.

FONTES, Rejane de Souza. Da classe à pedagogia hospitalar : A educação para além da escolarização. N1. P 72-92. Florianópolis, 2008.

GUZZO, Raquel S.L. Educação social e psicologia- / Sueli Maria Pessagno, Raquel Souza Lobo/ Campinas, SP. Editora Aliança, 2004

HOSPITALHAÇO (site) <http://www.hospitalhacos.org.br/quemsomos.html#historia> .

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições. São Paulo : Cortez, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE . Disponível em <http://www.saude.gov.br/>.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL . Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/offline.html>.

ZOMBINI, Edson Vanderlei. Classe Hospitalar : uma estratégia para a promoção da saúde da criança. 2011. 152f. Dissertação (Pós – Graduação em Área de Concentração : Serviços de Saúde Pública); Universidade de São Paulo, 2011, p, 128-132.

O PEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE EMPRESARIAL

Vera Lucia da Concepcion Luengo¹⁸
Barbara Barros Chacur Rodrigues¹⁹

Resumo

Este estudo visa pesquisar a Pedagogia Empresarial e o Pedagogo como profissional nesse âmbito dos processos de transformação e mudança nas organizações para enfrentar os desafios impostos pela nova visão de negócios gerados nesta virada do milênio. Há modelos de gestão que resultam em oportunidades de ambientes diversos para profissionais da educação. Para que haja garantia de qualidade no processo para humanizar o ato de gerir pessoas, este trabalho justifica-se pelo fato de as empresas aceitarem esse profissional, dada sua importância como um agente que propõe diversas maneiras de integração de grupos. O objetivo deste estudo é visar melhorias para a empresa com a contratação de Pedagogo, para que possa ser agente socializador de aprendizagem no grupo empresarial. Eteve base teórica através de documentos, revistas, palestras pesquisa tecnológica (Internet) e obras bibliográficas como Brandão (1995), Holtz (1999), Guzzo e Caro (2004), resultando numa pesquisa qualitativa.

Palavras-Chave: Trabalho e educação. Transformação de conhecimento. Integração e desenvolvimento empresarial.

Abstract

This study aims to observe the issues of Corporate Education and the Educator as being a professional in this sphere of learning on the processes of transformation and change in organizations to meet the challenges posed by the new vision of business generated at the turn of the millennium, there are models management opportunities that result from various environments in education and culture. So that there is assurance and quality service to its customers and a process for humanizing manage people with developmental foundations of being and knowing in learning justifying the issue of companies to accept this work and the importance of being an agent that proposes several ways integration groups. The aim of this study is to target improvements to the Educator in the company, so you can be socializing agent learning with the individual and the group. This study bases through documents, magazines, lectures and works as Brandão (1995), Holtz (1999), Guzzo, Dear (2004) among others, resulting in a survey of qualitative nature.

Keyword: work, education, transformation, knowledge, integration and development.

1 Introdução

Visando a necessidade e a curiosidade de conhecer o perfil das práticas do profissional formado em Pedagogia no ambiente empresarial, escolhi falar sobre o tema, sabendo que a aprendizagem ocorre em diversos ambientes e não apenas no escolar, e o trabalho do pedagogo não se limita apenas à instituição de ensino. Desta forma, esse profissional tem outras possibilidades de atuação, sendo uma delas na área empresarial.

¹⁸ Vera Lucia da ConcepcionLuengo – Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdades Network 2014.

¹⁹ Bárbara Barros Chacur Rodrigues - Mestra em Educação – Professora na Graduação e Pós Graduação da Faculdades Network.

A função do pedagogo empresarial é motivo de muita discussão por estar ligada à área técnica da pedagogia e, cada vez mais, as empresas descobrem a importância da educação no trabalho e desvendam a influência da ação educativa na empresa. Educação é um objeto em construção, que conduz finalidades e perspectivas transitórias, o que torna complexo seu conhecimento. De forma que a pedagogia é uma ciência que embasa reflexão do ser com seu meio de vivência ocorrendo a aprendizagem em suas diversas facetas. Assim, este trabalho pretende esclarecer a prática pedagógica no âmbito empresarial.

Guzzo e Caro (2004) desenvolvem um estudo em que demonstram a educação ser alicerce da função social:

(...) a educação aparece nas sociedades humanas com a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais. Uma das metas da educação, nas sociedades, tem sido demonstrar que os interesses individuais só podem se realizar plenamente por meio dos interesses sociais, ou seja, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra que, sozinho, o ser humano não sobrevive (GUZZO; CARO, 2004, p.25)

Atualmente, percebe-se e enfatiza-se a necessidade da aprendizagem nas organizações e as mudanças sobre o valor do trabalhador e do trabalho, visando integrar o homem e suas condições de vida, reforçando a responsabilidade da empresa no processo de inclusão e o seu compromisso social.

2 A Pedagogia e suas diversidades

Como dito, a pedagogia não se restringe apenas ao ambiente escolar, é uma ciência que estuda conceitos, modalidades e áreas de atuação do pedagogo. As mudanças curriculares e das reformas no século XX trouxeram aos poucos novos desafios para a Pedagogia, dessa forma, percebemos alterações legais associadas às transformações e exigências sociais, fazendo com que a atuação do Pedagogo ultrapassasse as fronteiras nas escolas alcançasse áreas executivas (diretorias, secretarias, ministério), passando este profissional a atuar em outras instituições já que tais transformações ocorridas no currículo da Pedagogia o capacitam para tal.

Um grande avanço no que diz respeito a legislação foi a recente aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, que considera o pedagogo um profissional apto para atuar em ambientes onde houver necessidade de conhecimentos pedagógicos, sejam eles escolares e não escolares.

No século XXI a cultura e o campo social, no qual o espaço e o indivíduo formam um contexto único de participação. De forma que a tecnologia influi diretamente nos comportamentos ambientais provocando mudanças em vários setores, principalmente nas empresas que cada vez mais solicita o pedagogo em seus quadros de profissionais.

Brandão descreve que

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece..., o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p.38).

Desta forma, o homem interage com o meio em que se relaciona e processa a sua aprendizagem tanto na forma letrada quanto na aprendizagem sociocultural, que é passada de geração a geração, como herança histórica que se transforma todos os dias quando em nossos conhecimentos e habilidades para transformar, criar novos objetivos, técnicas, linguagens, valores, atitudes e métodos de trabalho. E, desta forma, comunica seus conhecimentos a novas gerações, organizando formas de educação e criando oportunidades para a inserção de novos indivíduos no meio cultural, político, econômico, religioso, familiar e escolar. Transforma-se, dessa forma, o ambiente empresarial em campo de trabalho para a pedagogia, alargando seu campo do conhecimento científico e de estudos a novas modalidades, de práticas educativas concretas que nele se aplica para que o sujeito continue a produzir novos saberes. Diante desta nova realidade, qual a importância do pedagogo na gestão empresarial?

Gestão de pessoas ocorre nos ambientes diversos, tanto na escola, como na empresa, hospitais, entre outros ambientes. Assim, compreende-se a educação como conhecimento em situação difusa e envolvida nas funções sociais, que trabalha e associa as gestões. Guzzo e Caro (2004) citam Bronfenbrenner (1996), que descreve que “o desenvolvimento é considerado como um envolvimento dinâmico de interações entre o homem e o ambiente.

Nessa perspectiva, Morin (2001) nos ressalta que

A "Educação" é uma palavra forte: "Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano (...)". O termo "formação", com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. O ensino, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, do que apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra ensino não me basta, mas a palavra educação comporta um excesso e uma carência (MORIN, 2001, p. 10).

Ribeiro (2008) descreve a Pedagogia Empresarial como uma das possibilidades de formação/atuação do pedagogo, que é bastante recente, especialmente no contexto brasileiro, tendo seu surgimento vinculado à ideia da necessidade de formação e/ou preparação dos Recursos Humanos nas Empresas. Surge a preocupação como uma demanda ao mesmo tempo interna e externa por melhor desempenho e formação profissional. A autora também demonstra que existem incentivos governamentais para operar esse espaço para o pedagogo, citando o exemplo da Lei nº 6297/75. Ferreira(1995) citado por Ribeiro(2008) conclui que: “um dos propósitos da pedagogia nesse espaço é a de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e a produtividade organizacionais”. (FERREIRA, 1995, p. 74 apud RIBEIRO, 2008, p.9).

Ribeiro (2008) menciona que para o pedagogo atuar em área empresarial, é necessário que ele seja um articulador de interesses e “ocupar seu espaço de líder implica reconhecerem as relações interpessoais no trato com diferentes tipos humanos e, conseqüentemente, de lideranças (todas elas legítimas), se considerados os papéis que desempenham dentro de um determinado grupo” (RIBEIRO, 2008, p. 13).

2.1 O Pedagogo e sua postura nas diversidades de aprendizagem

A educação ocorre em vários lugares como já foi dito, seja sob forma institucionalizada ou não, seja sob modalidades formal, informal e não formal. O pedagogo é atuante em todas elas, dedicando-se a investigação e pesquisas, gestão educacional, animação sociocultural, atuando como pedagogo na formação continuada nas empresas, escolas, voltadas para o desenvolvimento social.

No campo educacional mais amplo, esses profissionais atuam na área das políticas educacionais, estruturas e gestão da educação (básica, especial, tecnológica, superior...). No educativo, existe a relação entre o ensinar e o aprender que envolvem objetivos específicos e metodologias diversas de forma que envolvam a reflexão do grupo. O pedagogo pode trabalhar em empresas de diversos setores, como ongs, editoras, sites, consultorias, museus, como instrutor ou orientador, desenvolvendo atividades não pedagógicas; em órgãos públicos e privados ligados às empresas, à cultura, aos serviços de saúde; em promoção social que se refira à transmissão de saberes ligado a outras áreas profissionais de atividades especiais que necessitam de trabalho educativo.

Na Educação Informal, o conhecimento se dá pela convivência social e surge espontaneamente, nem sempre de forma consciente, formando suportes físicos, emocionais e sociais do ser humano, desenvolvendo-se e transformando-se conforme o meio social em que ele interage. Afonso (1992), citado por Guzzo e Caro (2004, p. 24), descreve que “a educação era informal em casa, de pais para filhos, havia uma garantia de que todos tivessem as mesmas oportunidades. A escola é que vem trazer um saber elitizado, que acaba excluindo aqueles já marginalizados pela sociedade ficando a deriva os conceitos dos saberes”.

O autor afirma ainda que, por educação formal entende-se o tipo organizado com uma determinada sequência e proporcionado pelos ambientes de educação, com os quais os meios socioeconômicos geram norte nas Políticas Públicas, e estas desencadeiam os sentidos dessa educação para compreender os tipos de profissões que devem ser geradas para o cidadão ser integrado ao seu ambiente sociocultural.

Educação não Formal é mais flexível e não segue uma sequência convencional, empregam-se diversos procedimentos metodológicos, por exemplo:

- a mídia que se utiliza do som e da imagem para transmitir saberes em vários campos de interesse da sociedade, as empresas que propõem cursos de formação profissional aos seus funcionários,
- a importância e a amplitude do campo onde atuam a pedagogia e o pedagogo, que geram formas de algumas linhas de ação.

Segundo Masetto (2003)

Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, [...] são caminhos interessantes que, ao mesmo tempo em que incentivam a pesquisa, facilitam o desenvolvimento da parceria e coparticipação entre professor e aluno. (p.23). A mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está no foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e em que professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo.(MASETTO, 2003,p.24).

Na Educação Formal, o conhecimento adquirido nas instituições escolares possui estrutura com propostas políticas educacionais fechadas, seguindo um currículo a ser cumprido, com métodos e técnicas que são empregados com objetivos pré-definidos e tem seus resultados avaliados e desenvolvidos no ambiente escolar.

Assim de acordo com Brandão (1995), a globalização nos aspectos sócio econômico, implica também na educação e suas funções sociais. A pedagogia forma profissionais ampliando atuações em diversos setores, desenvolvendo comportamentos ou posturas que venham a valorizar a ética e a ampliar as diversidades culturais resultando em ações que compreende as relações interpessoais nos ambientes de educação formal e informal.

Nas relações interpessoais nos ambientes de educação, aprende-se a todo instante que não aprendemos sós e sim com o grupo e para o contexto, o que lembra Freire, “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição

de quem luta para não ser apenas ‘objeto’, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p.54).

2.2 Pedagogia Empresarial e sua importância

Conforme Ribeiro (2008), no campo da Pedagogia Empresarial, a formação é oferecida por diversas instituições de ensino superior em cursos de especialização e mestrado, sendo reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e tem, entre seus objetivos atuar em várias esferas da educação formal e não formal. Situando seu trabalho de processo ético, educativo com desenvolvimento de metodologia que utiliza áreas de comunicação, comunidade coletivo, tecnologia entre outros.

Para desenvolver essas atividades na empresa, é preciso entendimento profundo dos comportamentos humanos no contexto organizacional, pois sua atuação está totalmente voltada para a dimensão humana.

Segundo Almeida (2006)

A atuação do profissional de pedagogia nas organizações será importante e positiva na medida em que elas não estejam visualizando apenas a manutenção de políticas de RH clientelistas, mas sim estejam preocupadas com o desenvolvimento humano de forma efetivo voltadas para a potencialização da inteligência de cada um individualmente e da organização (ALMEIDA, 2006, p. 130).

As empresas necessitam do pedagogo desenvolvendo esse trabalho com seus funcionários para que possam sentir-se bem no ambiente laboral e, acima de tudo, saber que são valorizados para, dessa forma, permitir maior autoestima. Assim o empenho torna-se maior em ambos, trabalhador e empresa, que são conjuntamente beneficiados, afinal não existem organizações sem as pessoas, são elas que as controlam e as fazem funcionar.

Ribeiro (2008) cita que,

Na gestão, é necessário desenvolver pessoas e seu meio, afinal “pode se considerar o gestor como o centro nervoso de uma rede de informações. Nenhuma técnica de gestão é aplicável de maneira universal, nenhuma permite eliminar a incerteza ou garantir infalivelmente o desempenho organizacional e, sobretudo, nenhuma substitui a experiência pessoal do gestor.” (RIBEIRO, 2008, p. 119)

A educação muda constantemente e, do ponto de vista sociológico, nem sempre acompanha as mudanças da sociedade e, quando estas acontecem, os indivíduos têm que se adaptar à nova realidade e formação oferecida. Para que se desenvolvam e estejam preparados para as condições reais do mundo capitalista, o que influencia o mundo moderno, como no comportamento, nos valores, no estilo de vida, e também na personalidade das pessoas, que necessitam relacionamento interpessoal, alto poder de barganha com os fornecedores, status social para si e para a empresa.

Com as exigências de um mercado competitivo, é preciso encontrar um diferencial para que se sobressaia em relação a seus concorrentes, caso relatado por Marcondes, (2009) apud Platão (sec. VIII a.C.)

E suas reflexões que atualmente ainda influenciam a sociedade, em “a alegoria da caverna” em que ele descreve que dos homens que estavam aprisionados na caverna, um deles consegue se soltar e vai ao encontro da luz do fogo que vinha da abertura

da caverna e ao se deparar com o que estava lá fora, verificou que as sombras que ele via nos muros tinham um real significado e estavam muito além do que ele imaginava. Ele ficou deslumbrado e retornou a caverna para compartilhar o que tinha visto com seus companheiros, tentando convencê-los a sair da caverna com ele, mas apenas alguns o acompanharam. (PLATÃO apud MARCONDES, 2009, p.31)

Essas reflexões evidenciam que hoje ainda há sujeitos que vivem em suas próprias cavernas e que têm medo de mudanças, do crescimento, do novo e do desconhecido, tornando-se sujeitos acríticos, submissos e passivos, que vivem com seus conhecimentos limitados, ficando, dessa forma, estagnados ou acomodados em sua rotina, sem se importar com seu crescimento intelectual e sem perspectivas profissionais de futuro. Essas pessoas realizam suas tarefas sem noção do conjunto que envolve sua produção.

Podemos observar, por outro lado, que existem sujeitos, que preferem arriscar e se libertar das correntes, conseguindo sair da caverna e conhecer a luz. Com sua curiosidade, enfrenta seus medos e segue em direção ao desconhecido para se libertar da escuridão com desejo de conhecer, crescer e se desenvolver nesse novo mundo fora da caverna. Depois voltam à caverna para passar aos seus companheiros as informações de tudo o que viram e aprenderam do lado de fora, mostrando a eles que também podem chegar ao mesmo lugar a que ele chegou e podem caminhar juntos, rumo a novas descobertas e conhecimentos, compartilhando entre si seus conhecimentos.

Freire comenta “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. (FREIRE, 1996, p.33).

Assim, todos os espaços profissionais polivalentes que possuam iniciativas, empreendedores atuantes e que sempre estão se atualizando, sem medo do desconhecido, motivam seus funcionários a buscar novos tipos de conhecimentos. É aí que entra o pedagogo empresarial, profissional capacitado para desenvolver nas empresas mudanças que exigem novas posturas e valores organizacionais e fundamentais para que se mantenham ativas e competitivas no mercado e que possam desenvolver, em seus colaboradores capacidade de comunicação, visando à melhoria do clima organizacional, da qualidade laboral, da qualidade de vida e do aumento da satisfação pessoal e no convívio com fornecedores, clientes, colegas de trabalho, conduzindo também a experiências inéditas ao enfrentar situações agradáveis ou incômodas.

A atuação do pedagogo empresarial é ampla e pode focar seus conhecimentos em duas direções; no funcionário ou no produto da empresa avançando sobre as pessoas, instituições e empresas de todos os tipos, portes e áreas. Ribeiro (2008) relaciona algumas de suas funções:

- Mediador no relacionamento humano da empresa, através de ações pedagógicas, que garantam a manutenção do ambiente positivo e agradável, estimulador da produtividade;
- Conduzir com atividades práticas as pessoas que trabalham na empresa, dirigentes e funcionários na direção dos objetivos humanos, bem como os definidos pela empresa;
- Conhecer e encontrar as soluções práticas para as questões que envolvam a otimização da produtividade das pessoas humanas;
- Conhecer e trabalhar na direção dos objetivos particulares e sociais da empresa onde trabalha;
- Promover as condições e atividades práticas necessárias, pois o pedagogo é o responsável pela criação de projetos educacionais dentro da empresa que visam facilitar o aprendizado dos funcionários, realizando pesquisas para verificar quais as necessidades de aprimoramento de cada um e qual método pedagógico é mais

adequado. A partir daí, trabalha em conjunto com outros profissionais de Recursos Humanos (RH) na aplicação e coordenação de treinamentos, eventos, reuniões, festas, feiras, exposições e excursões, visando o desenvolvimento integral das pessoas e influenciando-as positivamente no processo educativo, com o objetivo de otimizar a produtividade pessoal, realizar atividades relacionadas ao treinamento e desenvolvimento do trabalhador;

- Aconselhar, de preferência por escrito, as condutas mais eficazes das chefias para com os funcionários e destes para com as chefias, a fim de favorecer o desenvolvimento da produtividade empresarial.

O pedagogo na empresa pode trazer caminhos para o empresário para que possa delimitar os fatores positivos e negativos na gestão de pessoas, de forma que possa melhorar a engrenagem de atividades e relacionamentos de sua empresa.

Dessa forma a interpelação entre os pares evidencia qualidades nas atitudes que a produção da empresa necessita. A pedagogia empresarial visa estimular o desenvolvimento nas interpelações para alcançar sucesso em produtividade com bases do equilíbrio e na humanização de sua equipe.

Na atuação nas empresas, fica necessário avaliar o espaço de organização, o que implica nos valores do capital intelectual dos seus membros para melhor desenvolvimento de seus desempenhos, o que leva a considerar que;

O conhecimento não se constrói apenas nas universidades e nas leituras, mas muito pela experiência e reflexão, bem como pela pesquisa e convivência com homens de inteligência, inconformados com a limitação do saber. Não é o saber privilégio de nenhuma pessoa e de nenhum povo. Não existe, no campo da conquista do conhecimento, privilégio de raça nem de nacionalidade, mas, simplesmente, a vitória da razão sobre a ignorância (SÁ, 2001, p.34).

Algumas empresas, como Petrobras, Microsoft, Grupo Disney, entre outras, investem em seus colaboradores para que haja devolutiva, gerando autonomia e competitividade no mercado internacional e globalizado da tecnologia. Sabendo disso, atenta para discutir uma economia que privilegie educação de qualidade que se comprometa a dar boas condições de desenvolvimento da aprendizagem dos cidadãos que são formados para os ciclos sociais hoje.

Dessas competências, o pedagogo mobiliza as seguintes dimensões humanas: intelecto, força física, emoções, habilidades, entre outras, para agregar e abrir oportunidades de integração no ambiente empresarial.

Sendo assim, é responsabilidade do Pedagogo Empresarial tornar o ambiente de trabalho agradável, pois assim estará dando grande abertura para que o funcionário demonstre seu potencial e possa vir a contribuir cada vez mais com a empresa.

3 Metodologia

Para fundamentar o tema, foi realizada pesquisa bibliográfica na área da gestão em educação, tecendo comparações. Este tema merece olhares mais amplos com o avanço tecnológico que propicia mudanças na relação ensino-aprendizagem hoje já ultrapassou os espaços escolares e se faz presente onde quer que exista socialização.

O presente estudo tem como referenciais metodológicas a pesquisa bibliográfica e tecnológica (Internet) que consiste no estudo das teorias de diversos autores, e nas práticas do Pedagogo na empresa, comparando e se preocupando com a contextualização de conceitos

que se encontram nos ambientes empresariais que apresentam a proximidade ou distâncias das diferenças dos estágios no desenvolvimento desses grupos na gestão de pessoas.

O pedagogo transforma sua área em cartilhas, palestras e atos dentro e fora da empresa colocando em curso as ações nessa comunidade e verifica as relações interpessoais através de capacitação dentro e no entorno de sua comunidade empresarial, contribuindo com a produtividade e em harmonia ambiental.

A relação interativa as quais cito no meu estudo vem aqui sendo manifestada em práticas.

4 Análise de dados

Esta pesquisa estudou a função do Pedagogo na Empresa em relação a avanços que se concretizam nas últimas décadas nesse âmbito. Ressaltou a importância desse profissional e suas competências nesse ambiente, alicerçando bases de formação de práticas sociais da educação e como essas competências influenciam na organização de gestão de pessoas em suas diversas categorias. Levam a gerir sucessos quando bem aproveitados os espaços profissionais com o equilíbrio de humanização.

Observamos que o progresso deste profissional nos ambientes empresariais o torna verdadeiro empreendedor tanto nas produções como no desenvolvimento das relações interativas na gestão de pessoas transita caminhos de melhoria de convivência com o meio, na coletividade, nos nortes que a empresa precisa gerir como espaço atuante na sociedade, com qualidade e respeito ao ambiente.

Este estudo faz atentar para a necessidade de aprofundar as pesquisas no olhar do profissional pedagogo nos setores empresariais, visto que a educação é difusa em todas as áreas, por que não ser bem aproveitada neste ambiente tão importante para que haja desenvolvimento interativo. A necessidade de gerir grupos com bases em práticas sociais e interagir pessoas com base na educação, cujo foco gerador seria todo o processo de vivência dos seres que aqui existem.

Morin (2001) nos lembra que “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento.” (MORIN, 2001, p. 23).

Estamos em 2014 e já sabemos que o nosso país é pacífico, possui muitas riquezas naturais e culturais reconhecidas mundialmente, mas poderia ser melhor reconhecido se houvesse mais investimentos na carreira do profissional (pedagogo) se ele fosse merecidamente reconhecido como base para o desenvolvimento da educação no país.

Mesmo diante dessa dificuldade o pedagogo avança para outros setores e espaços, interagindo com pessoas, formando novas gerações em nossa sociedade, desenvolvendo e estimulando novos conhecimentos. Diante dessa perspectiva no campo empresarial o pedagogo tem como objetivo mudar os sonhos para a realidade tanto no campo do planejamento pessoal como no profissional do aluno que por conta dessas mudanças percebe como são grandes as compensações diante das suas escolhas de profissão dentro da empresa após aprimorar suas capacitações, tanto na teoria como na prática profissional nas empresas que se preocupam em oferecer melhores condições de trabalho aos seus funcionários.

Muitas empresas já perceberam que os investimentos em qualificação profissional acabam por reduzir custos com novas contratações, rotatividade, entre outros problemas.

Diante desse fato, algumas empresas que, por terem um pedagogo entre seus colaboradores, desenvolvem projetos, cursos e palestras, como:

Preocupada com o uso e desperdício abusivo da água potável no mundo a empresa Deca se aprimora e faz sua parte no campo da sustentabilidade trabalhando com a conscientização no uso da água. Para isso criou uma cartilha que com certeza foi desenvolvida por um pedagogo para que através dela chegue à comunidade, o conhecimento e a preocupação que devem ser de todos.

Esta empresa trabalha com a reciclagem de forma consciente ao esclarecer impactos negativos do uso das sacolas de mercado, como sacos de lixo e ensina como utilizar, em seu lugar, jornais velhos através de fotos disponibilizadas no site da empresa.

AJINOMOTO – Centro empresarial - Nova Odessa – SP- www.ajinomoto.com.br/

A Empresa possui responsabilidade social corporativa que é uma das importantes missões do Grupo Ajinomoto no mundo.

Em 1999 foi criado o Instituto Ajinomoto, com objetivo de colocar em prática e apoiar ações sociais focadas em Nutrição, Educação e Saúde, com o intuito de promover mais qualidade de vida à comunidade.

O Instituto Ajinomoto aperfeiçoa as instalações de entidades assistenciais próximas às suas fábricas e mantém projetos de nutrição com parceria de entidades de educação. Além disso, apoia pesquisas, oferecendo bolsas de estudo aos mestrandos em Nutrição e Engenharia de Alimentos.

A Missão do Instituto Ajinomoto: *"O Instituto Ajinomoto, consciente de sua responsabilidade, se empenha em contribuir para uma sociedade saudável e vibrante, promovendo atividades de cidadania corporativa, focadas na nutrição, educação e saúde".*

O pedagogo é um profissional necessário em diversos ambientes sabendo que a educação se desenvolve a todo instante com necessidades de fundamentar diretrizes para ser bem elaborada. Dessa forma o pedagogo é base funcional na interação da comunidade empresarial, visando produtividade com interrelação de humanização do crescimento cultural.

5 Considerações finais

Com oportunidades geradas para grupos que se encontravam estagnados no que diz respeito ao desenvolvimento humano, o pedagogo poderá fazer intervenções nesses ambientes, construindo situações que possam desenvolver o convívio grupal, gerando autoestima de forma equilibrada na convivência social.

Freire (2003) lembra que;

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o eu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (FREIRE, 2003, p. 17).

Na constituição dos poderes de humanização esse é um bom caminho a seguir, já que a educação é algo que deve ser aprimorada no dia a dia durante toda a vida, tanto nos aspectos social, moral e ético quanto profissionalmente, não importando a situação vivenciada no momento. Como dizia minha mãe, a educação e o saber (conhecimento) não ocupam espaço, e só fazem bem para quem as têm.

Concluindo, com esta pesquisa, ampliei meu trabalho observando práticas de pedagogos em empresas foi gratificante observar as ações no meio ambiente com projetos de sustentabilidade com os seguintes elementos: água e reciclagem, entre outros que ampliam uma pedagogia em meio empresarial.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus que sempre me guiou para novos desafios e vivências, me deu saúde, força para superar muitos desafios e chegar até aqui; agradecer a meus pais que me ensinaram a ser tudo o que sou hoje, à minhas filhas que são bênçãos em minha vida, à minhas amigas de sala, aos meus amigos de trabalho e, por fim, agradecer aos professores por todos os conhecimentos adquiridos nestes quatro anos maravilhosos de convivência. A minha gratidão a todos.

REFERÊNCIAS

- AJINOMOTO. Leitura. <http://www.ajinomoto.com.br/> Acesso em 14/10/2014, 16h00.
- ALMEIDA, M. G. de **Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências**. Rio de Janeiro: Editora Brasport 2006.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203)
- DECA. Leitura, <http://www.deca.com.br/> Acesso em 14/10/2014, 16h00.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).
- GUZZO, R.S.L.; CARO, S.M.P. **Educação social e psicologia**. Campinas SP: Editora Alínea, 2004.
- HOLTZ, M. L. M. **Lições de pedagogia empresarial**. Sorocaba, 1999. MH Assessoria Empresarial Ltda. Sorocaba SP
- JUNQUEIRA, E. S.; TAVARES, H. M. Pedagogia empresarial: uma função técnica ou ideológica? **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 57-69, 2009 – www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica .
- LOPES, I. **Pedagogia empresarial: formas e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2007.
- MARCONDES, D. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. 4ed. RJ: Zahar - Rio de Janeiro, 2009.
- MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- RIBEIRO, A. E. do A. **Temas mais atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.
- SÁ, A.L. **Ética profissional**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

Karen Gleica De Sá Souza²⁰
Barbara Barros Chacur Rodrigues²¹

Resumo

Este texto apresenta uma pesquisa sobre a participação dos pais na escola na atualidade. De forma geral pesquisas nos tem mostrado que no decorrer dos tempos houve um aumento significativo na ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Isso acontece devido a inúmeras razões, são elas as mais diversas possíveis: famílias desestruturadas, pais que para oferecerem um conforto maior para os filhos trabalham mais, fazendo horas extras e as vezes acabam trocando o carinho pelo “carrinho”, até mesmo pais sem interesse nos filhos. A escola por sua vez acaba tendo de incorporar o papel da família e deixa a desejar o seu. Um fator de suma importância, pois isso é consequência de um número elevado de crianças nos consultórios para tratamento psicológico devido à agressividade, indisciplina, aprendizagem e desinteresse pelo estudo e pela escola. Este trabalho apresenta pesquisa realizada em uma escola do município de Sumaré durante 4 anos e ao utilizar os seguintes autores como referencial teórico, (SZYMANSKI, 1997)(MOREIRA, 1994), (CARVALHO, 2000), (PARO, 1999). Com esta pesquisa percebi que o posicionamento da instituição em relação a essa ausência também é um fator importante, pois deve ser feita uma articulação entre escola e família, tornando possível que a comunidade participe, sintam-se bem e queiram voltar sempre. No início pode-se até gerar alguns problemas como falta de paciência dos professores, pais confundindo o motivo de estarem ali, mas com o tempo acostumam-se a conviver dentro da escola e o resultado poderá ser muito melhor e bem aproveitado.

Palavras-chaves: Família. Escola. Pais. Dificuldades /Aprendizagem.

Abstract

This text shows us a research about to participation in actually of parents at schools. In goral form this Research has shown us that in the course of time there was a significant increase in the absence of parents in the school life of children. This is due to numerous reasons, they are the most diverse possible: broken families, parents to offer greater comfort to the children work more, doing overtime and sometimes end up changing the affection for "cart", even parents without interest in children. The school in turn ends up having to incorporate the role of the family and wants her. Of paramount importance because it is the result of a high number of children in clinics for psychological treatment due to aggression, disruptive, disinterested and learning by study and by school. This homework show us a research in a school in Sumaré city during for fours years and using this authors teori creferencial. (SZYMANSKI, 1997) (MOREIRA, 1994), (CARVALHO, 2000), (PARO, 1999). We've seen this research the positioning of the institution in relation to this absence is also an important factor, as there should be a link between school and family, making it possible for the community to participate, feel good and want to go back ever. At the beginning you can even generate some problems like lack of patience of teachers, parents mistaking the reason they were there, but over time they become accustomed to living within the school and the result can be much better and well used.

²⁰ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network .(kgssouza@hotmail.com)

²¹ Mestre em Educação – Professora em Graduação e Pós-Graduação das Faculdades Network.
(barbarachacur@.edu.br)

Keywords: *Family. School. Parents. Absence. Difficulties. Learning.*

Introdução

Conforme está estabelecido na Lei 9394/96 a educação é um direito da criança. Posteriormente foi discutido e assim decidido que a fase de alfabetização duraria nove anos. Hoje vivemos o chamado Pacto pela alfabetização na idade certa, defendido pelo governo federal, que tem apontado como imprescindível que a criança seja alfabetizada na idade certa, visando assim assegurar melhores condições de desenvolvimento pessoal e profissional posteriormente.

Entretanto podemos notar que cada vez é maior a ausência da família na vida escolar de seus filhos, os motivos são diversos, mas o resultado é sempre o mesmo, o rendimento dos alunos vai diminuindo gradativamente.

A parceria entre escola e família deve existir urgentemente, pois assim podemos ter a divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Sabemos que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta. O papel da família é essencial, insubstituível, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são as instituições que devem frequentar o que é necessário saber para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro, estabelecendo os primeiros parâmetros de aprendizagem.

Muitos estudos apontam que famílias onde os pais acompanham atentamente o desenvolvimento da vida escolar de seus filhos, o resultados dessas crianças é sempre bom e conseqüentemente essa criança irá se tornar um adulto mais preparado para lidar com questões relacionadas aos sentimentos, mais apto para encarar os obstáculos da vida, certamente terá condições de exercer melhores funções no meio profissional e irá se preparar mais para tal, já que esses valores foram vivenciados, transmitidos e mostrados.

Com base nos estudos acima citados meu principal objetivo durante a elaboração deste artigo foram:

Investigar, estudar e fazer levantamentos sobre a ausência dos pais na educação escolar dos filhos; buscar compreender sobre a falta de interesse dos familiares tendo como resultado o fracasso escolar; analisar o desempenho escolar e as representações sociais dos pais, dos alunos e dos professores no ambiente popular; considerar a posição da escola em relação à ausência dos pais e se buscam caminhos de vincular a relação família-escola; compreender como a participação de ambas as partes pode afetar de maneira positiva ou negativa o processo de aprendizagem do educando.

Este artigo possui como elemento de estudo pesquisa exploratória dentro de várias salas de aulas e reuniões de pais dentre outras, e análises e acerca da presença/ausência da família nas atividades escolares.

Foram feitas várias observações e vivenciado algumas experiências. Também presenciei discussões entre professores acerca da responsabilidade, ou a falta dela, por parte de alguns familiares em determinadas situações vividas na escola, instigando-me a levantar opiniões pessoais acerca do assunto, buscando entender porque as famílias agem assim, sendo que muitas das vezes não têm consciência realmente do que estão fazendo e em outras disfarçam não perceber até que seja tarde.

Metodologia

Esse trabalho é um estudo de análise em escola, com o principal objetivo conhecer o real motivo com que os pais, deixa de frequentar a escola e saber o porquê e o que eles pensar sobre esse assunto

O trabalho de campo foi realizando em várias reuniões de pais e mestre durante os 4 anos de estudo.

1. Como explicar a ausência da família?

Quando o aluno não apresenta um bom rendimento geralmente muitas vezes coloca-se a culpa na família. Os professores em sua maioria afirmam que se o aluno não tiver o acompanhamento familiar não terá um bom rendimento escolar. Por outro lado, também acontece com os pais, quando não podem ou não querem estar presentes na vida escolar dos filhos, procuram arrumar desculpas e a mais comum é apontar para a escola.

É comum os professores chamarem os pais só quando se necessitam de sua presença, como para reunião do Conselho da Escola, APM e outras burocracias.

A ausência dos pais na educação formal é muito comum. Imaginamos que a educação formal e informal esteja ligada entre si, pois o aluno que não tem acompanhamento na escola provavelmente, não tem em casa também, devido aos pais estarem dedicando o tempo a outras atividades que pensam ser mais importantes.

No dizer dos professores os pais se mostram cada vez mais ausentes e pudemos perceber, ao longo dos anos, que eles demonstram pouco interesse e até mesmo para muitos, nenhum interesse.

Um exemplo que podemos observar em muitas escolas e conforme depoimentos de professores é a grande ausência nas reuniões de pais e mestres ou mesmo aqueles que comparecem, estão sempre com muita pressa e têm pouco interesse na vida escolar dos filhos. Mas não se trata só das reuniões, está cada vez mais difícil trazer os pais para o âmbito escolar, seja em comemorações, festas, ou qualquer evento promovido pela mesma.

A questão da ausência, tem nos preocupado muito e por consequência resolvemos desenvolver este tema, chegando assim aos principais motivos que acarretam este problema.

Os pais, muitas vezes, alegam que trabalham e não podem estar presentes, afirmam até que os professores passam mais tempo com seus filhos. Outro motivo é a ausência por razões sociais como prisão ou empregos longe de casa.

Existem também os que alegam estarem presentes só por estarem em casa todos os dias, desempregados ou não, sendo ao mesmo tempo ausentes por não se importarem com os filhos, ficando alheios aos acontecimentos.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas-A miséria é cruel. Muitas vezes por questões pessoais. Relacionamentos com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas. Mais fácil é cobrar dos outros que sejam maduros, emocionalmente estáveis, que convivam meiga e amorosamente com um alcoólatra, ou que deixem de ser alcoólatras, que tenham sempre uma palavra sábia para os filhos e filhas desobedientes, que suprimam a violência (a social e as outras), que exerçam uma crítica á comunicação de massa e cerquem suas famílias contra as ameaças da sociedade de consumo.
(SZYMANSKI, 1997 p. 216).

Todas essas questões acarretam em dificuldades para o professor na sala de aula.

Há alunos que se fecham em um mundo só seu onde ninguém entra, ficam apáticos, desmotivados, mas também há alunos que se saem muito bem na escola parecendo não se importa com os problemas familiares.

Pudemos constatar, por meio desta pesquisa realizada, que quando há interesse e cobrança por parte dos pais, os filhos se empenham mais, pois é um incentivo para querer chegar cada vez mais longe, adquirir mais e mais cultura.

2. Relações na família

Quando os pais realmente estão dispostos a educar seus filhos de maneira correta, não podem ignorar certos princípios elementares de relações humanas, afim de captar a amizade deles. Para evitar surpresas, é necessária muita atenção a estes conselhos: se achar adivinhadora a própria intuição e infalível o jeito com que age, acautele-se, porque sem humildade não se penetra num espírito de criança e está se expondo a um insucesso.

Conhecer bem o filho não é privilégio, nem um fato accidental, é obrigação, é dever de todos os pais. Como em todos os setores da vida humana, também na educação, os extremos são prejudiciais e dessa forma a extrema condescendência como a exagerada severidade, não produzem bons resultados.

Muitas falhas na educação podem ser atribuídas ao completo desconhecimento dos filhos, e esse desconhecimento pode ser resultante da falta de amizade entre pais e filhos. Nem sempre a família é aquele modelo que imaginamos.

Se, um contador, ao constatar uma diferença em seus livros, esmurrasse os livros de contabilidade, estaria apenas extravasando a sua ira, não solucionando o erro. Se ele não for teimoso, além de nervoso, certamente procurará examinar desde o princípio, os seus assentamentos e tudo ficará resolvido.

A criança não pode acertar sempre. Os pais, com suas experiências e com o amor que dedicam a seus filhos, são o que devem orienta-los. Esses erros infantis não constituem fruto de nossa época.

Há centenas de anos, Sêneca, o grande pensador, dizia que quase sempre a criança erra porque desconhece o bom caminho, cumpre, portanto, guia-la, não repeli-la.

Se a criança crescer nesse ambiente de incompreensão e arrebatamento por certo não terá satisfações na sua mocidade, pois, segundo Froebel, o adolescente vê tudo através da reação familiar.

A falta de amor filial resulta na negligência dos pais em cultivar cedo o espírito de comunhão entre eles e os filhos; para reconquistá-lo, cumpre reascender esse sentimento íntimo na alma do jovem.

Aos pais cabe conseguir a confiança dos filhos desde pequenos, para que, na adolescência, se torne mais fácil um diálogo entre eles.

E se Froebel, em sua grande experiência de educador, admite que certas reações na adolescência, seguidas de atitudes de rebeldia, têm como origem a falta de intimidade entre pais e filhos na infância, por outro lado, a realidade de nossos tempos não tem mostrado um aspecto muito curioso da parte de certos pais, que denota ausência completa de conhecimento de seus próprios filhos.

Ser amigo dos filhos, não é perder a autoridade e o respeito e sim se aproximar cada vez mais, conquistando-os.

Devemos admitir, portanto que os filhos não devem ter falta de respeito com os pais, mas sim confiança neles, e essa confiança não se impõe, admite-se por meio de um contato íntimo com os filhos, orientando-os, guiando-os, aconselhando-os e, o que é muito importante, dando exemplos.

A influência do adulto, o exemplo, constitui fator preponderante na educação. A criança, sem o saber, imita os adultos. É uma tendência natural. Vamos exemplificar para que se torne mais claro. Tomemos por base um lar onde os pais querem que as crianças tenham bons modos. Deverão eles educa-las para isso, é claro. Mas, se as crianças, como é natural, tendem a imitar os adultos, então será necessário que esses pais, antes de tudo, também possuam maneiras afáveis, bons modos.

O que se lamenta é que a necessária conversa de amigo para amigo vai sendo esquecida e passada para trás, porque em nossos dias em consequência da própria vida que se torna cada vez mais agitada, vem se tornando comum a muitos pais julgarem levemente,

pelo simples fato de seus filhos estarem matriculados em boas escolas, que estão isentos de qualquer responsabilidade, que a escola deve encarregar-se de tudo. Seria realmente difícil pensar ou agir dessa forma porque o lar é tão importante quanto a escola.

Se a intenção real, pura, honesta, é a de formar cidadãos, não podemos deixar de admitir a grande influência do lar no processo educativo e insistimos para que esse laço se confirme.

3. Fases do desenvolvimento

Admitindo-se que o processo educacional começa realmente no lar, os pais não podem e não devem esquivar-se desse período crucial e importante que é a primeira infância.

Se, por outro lado, esperam que nada fazendo durante essa fase, a escola se encarregará de tudo futuramente, estão enganados, pois os pais devem ter consciência de que a escola tem a função, não de educar a criança, mais sim de leva-los a adquirir conhecimentos.

Aos pais cabe o papel de educação formal pois,

Nota-se frequentemente uma infusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa.
(SZYMANSKI, 1997p.213.)

Crianças que vão para a escola sem lastro de formação, alheias a tudo e a todos, ignorando a finalidade da escola e a sua própria finalidade poderão ter sérios problemas, tais como: traços negativos de personalidade, vícios, tendências antissociais e completo desajustamento escolar.

Crianças assim educadas certamente estarão habituadas a ser o centro de todas as atenções e dificilmente se convencerão de que é outra a realidade. E se a professora lhes dá, como deve fazer, o tratamento comum, cordial e amável, mas não exclusivo, surgem, desde logo, problemas.

Em casa, muitos desses pais dizem que a professora não presta, que os maltrata, que os outros meninos não têm educação, são uns brutos. Pleiteiam mudança de escola ou de professora, numa busca ao clima de exaltação afetiva a que se acostumaram.

O filho precisa das orientações dos pais para os passos difíceis, e os pais não podem falhar nessas ocasiões. Além do amor, é necessária e indispensável aquela amizade que se dedica aos amigos propriamente ditos.

Na realidade, o psiquismo infantil escapa-lhes por entre as mãos, como se escaparia a água...

3.1. Famílias desestruturadas

O tema dessa pesquisa é “A presença/ausência da família na vida escolar”. Optei por essa escolha, pelo grande índice de crianças maltratadas e sem nenhum tipo de apoio dos pais.

Diante da situação que presenciei em sala de aula, percebi a necessidade de realizar uma pesquisa mais aprofundada posteriormente para ampliarmos esta investigação. Para a compreensão desse problema e das dificuldades que eles acarretam na vida educacional da criança, no cotidiano familiar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É comum vermos professores rotularem os alunos, mas sempre há uma história a ser contada, que explica muitas vezes o perfil do mesmo.

Os educadores se deparam com crianças sem interesse, sem motivação muitas vezes o motivo pode ser a falta de apoio da família dentre outros. Para que possam entender e ajudar esses alunos é interessante que façam um estudo de caso com cada um, que procurem o foco

do problema e tentem ajudá-los. Para tanto é necessário o apoio dos órgãos governamentais, que promovam a proteção do professor em tais circunstâncias, que deem capacitações para tal.

Conhecemos escolas da rede municipal que promovem entrevistas do professor na casa do aluno, com os familiares. Mas para isso há amparo legal e todo um trabalho dedicado a esta parte, fazendo com que o professor possa criar um vínculo com o aluno, sendo conhecedor dos problemas que acontecem e dando suporte às famílias para aperfeiçoamento da relação com os filhos.

Assim os alunos e os pais possa ter um vínculo mais forte com a escola.

3.2. Articulação entre família e escola

A escola deve atrair os pais, a comunidade em geral para o âmbito escolar. No início o resultado pode não ser favorável, mas com o tempo os pais irão se acostumando e por consequência participarão com mais frequência.

Na escola pública estadual está acontecendo o Dia da Família na Escola. É um dia onde a família é convidada a passar um tempo com o filho, com os colegas de classe e com a professora, participando de atividades junto aos seus filhos. É uma oportunidade de conhecer a classe, os colegas dos filhos e a professora.

Um dia para dividir responsabilidades e somas de esforços. Com esse slogan, o Ministério da Educação e Cultura fez intensa campanha de divulgação para aproximar a comunidade da escola. O Dia Nacional da Família na Escola ocorrido em Abril de 2001, teve como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores, e diretores para a importância dessa integração.”
(MOREIRA, 1994p.09).

Infelizmente o comparecimento dos pais é mínimo, sabemos que eles dizem que não têm tempo a perder na escola.

É por pensar dessa forma que, muitos pais se mantêm longe da escola achando que, é perda de tempo saber e até mesmo participar do que acontece com o filho dentro da unidade escolar.

Muitos pais não entendem o significado da escola e nem tem interesse em saber, é por isso que muito acontece lá dentro e os pais não tem como cobrar atitudes, pois não entendem e quem não entende não tem do que reclamar.

O estado não deve desistir, não deve parar de chamar os pais, pois só com o tempo eles poderão entender a importância de sua presença na escola.

Já ocorreu este ano no primeiro semestre uma abertura da escola à comunidade, e haverá outra no segundo semestre. Percebemos que os órgãos governamentais procuram cumprir seu papel, dando oportunidades e abrindo a escola aos pais e aos familiares em geral.

Pensamos que não é comum ouvirmos os professores reclamarem desse dia a se recusarem a fazer qualquer coisa para que esses pais compareçam e se identifiquem com a escola. É muito fácil culpar os pais, mas a escola também tem culpa dessa grande ausência dos pais na educação dos filhos.

A escola deve criar um ambiente agradável para que a família tenha vontade de voltar. Se uma pessoa ou até nós mesmos vamos a algum lugar e não nos sentirmos bem não temos vontade de voltar, assim acontece com os pais.

Os professores devem tratar os pais bem, só assim a participação será cada vez maior.

A cada ano que passa sentimos os pais mais envolvidos em seus próprios problemas com o trabalho, desentendimento conjugal, drogas, álcool, roubo, criminalidade em geral.

Sabemos que, esses são problemas que infelizmente atingem grande número de famílias nos dias de hoje, e quem sofre as consequências, mesmo sem entender o que está

acontecendo são as crianças. Todos esses problemas vividos pelas famílias interferem na vida escolar dos alunos.

A educação formal e informal está entrelaçada.

O aluno quando senta em um banco de escola já vem com a educação informal e muitas vezes essa educação não foi adequada, no sentido de não ter sido acompanhada pelos pais.

Ao chegar à escola, a criança muitas vezes, não tem limites, apresentando um problema muito grave quanto a disciplina.

Quando os pais são requisitados pela escola, pouco podem fazer, já que não acompanham a educação dos seus filhos. Muitas vezes lamentam quanto a indisciplina do filho: “Não sei mais o que fazer, em casa também é assim.” Se os pais não sabem o que fazer, que tipo de pessoas devemos ser para ensiná-los a educar seus próprios filhos?

Muitos também falam que não querem criar os filhos do mesmo modo que foram criados, às vezes com rigidez ou autoritarismo, mas não sabem intermediar e acabam deixando a criança muito a vontade, com muita liberdade. E enfim, terá de conviver com os problemas gerados disso.

Relatório de campo de pesquisa

Jamais poderemos generalizar, ou comparar uma criança com outra, devendo sempre respeitar a personalidade de cada uma. Em uma sala de aula encontramos crianças com personalidades diferentes. Cada uma é uma, e por isso que às vezes o que fazemos para uma não serve para a outra; não se atinge a todos usando o mesmo método de ensino.

Analisando e estudando as situações, percebemos que as dificuldades maiores estão nos alunos que não tem supervisão dos pais. Esses alunos demonstram uma falta de interesse muito grande, parecem não ter a quem prestar contas do que fazem na escola, então porque se esforçarem!

O que se nota é que *“Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar”* (CARVALHO, 2000p.144).

De acordo com as pesquisas realizadas, os pais estão cada vez mais distantes da escola. A escola realiza vários eventos onde necessita da presença dos pais, como por exemplo, o conselho de escola, APM, reunião de pais e mestres, festas, comemorações.

Os pais parecem não querer assumir compromisso com a escola, às vezes parece ser falta de tempo. Percebemos que nos dias de hoje, as famílias estão cada vez mais preocupadas com o financeiro, se esquecendo de que é por meio da educação dada aos filhos que esse problema se resolverá com mais facilidade.

No âmbito escolar há necessidade da comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo que essa ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Na gestão democrática, afirma-se que a escola quando se preocupa em levar o aluno a aprender, precisa ter presente a continuidade, entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

PARO diz que será muito difícil a escola conseguir alguma mudança sem a participação da população dentro dela. É necessário que escola ofereça ocasião de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma da participação na vida da mesma.

Na medida em que a escola aceita a comunidade em seu processo de gestão, esta passará a acreditar e confiar na ação educativa da escola e do professor.

Os pais devem ter participação significativa no planejamento, uma vez que são decididos os conteúdos e práticas pedagógicas que serão oferecidas aos seus filhos no decorrer do ano.

As convivências entre professores e pais permitem um conhecimento mais profundo, estreitando o relacionamento professor/aluno, de forma mais humana favorecendo uma modificação no tratamento pessoal.

A associação de moradores deve ter assento garantido no Conselho Escolar, dessa forma a escola prestaria contas a comunidade, bem como executar planos, apresentaria pessoal para admissão ou demissão.

Por meio das pesquisas realizadas foi possível observar que a ausência dos pais é caracterizada por dois fatores: um de responsabilidade dos pais, outro por responsabilidade da escola.

Por parte dos pais observamos desinteresse, falta de tempo, falta de cultura, situação econômica, violência e uso de drogas. Os pais frequentam a escola apenas para obterem informações quando há queixas sobre o desempenho de seus filhos.

Por parte da escola observamos que não há articulação nas relações estabelecidas com a comunidade. O discurso exposto no Projeto Pedagógico propõe a presença dos pais na mesma por meio da participação em festas, palestras, excursões, lazer, conselhos de escola, mas notamos que isso se opõe a realidade de seu cotidiano, pois permanece com seus portões fechados á comunidade, com exceção dos horários de entrada dos alunos que são acompanhados pelos pais que permanecem do lado de fora dos portões.

Do ponto de vista da relação desta com a comunidade, verificam-se vários problemas como preconceito, desencontros nos horários de atendimento, abuso de autoridade, atribuição dos problemas de família, incompreensão, burocracia, falta de diálogo, mau atendimento, conflitos, entre outros.

A escola só poderá contar com a presença dos pais a partir do momento em que conseguir fazer a articulação família/escola.

A diretoria, a vice e a coordenadora são atuantes na parte pedagógica, sempre registram as atividades desenvolvidas e até participam quando é possível.

Quanto aos pais, percebemos que estão sempre sendo convocados. Às vezes comparecem quando há algo de diferente na escola.

Já, os professores, percebe-se que não se empenham para que os pais permaneçam na escola, agem dessa forma por medo de cobrança por parte da família. Muitas vezes criticam a direção por querer trazer os pais para a escola, reclamam da direção por apoiar os pais, acham que não deve dar abertura para os pais criticarem.

Em algumas situações a direção quer que os pais participem, mas os professores não.

Mas quanto às decisões a serem tomadas, percebemos que é bem democrática, antes de qualquer decisão os professores são primeiramente consultados, pois para a realização de um evento deverá contar com o consenso da maioria para a consumação de tal.

Considerações finais

Após termos pesquisados em diversas fontes e devido ao ambiente de trabalho podemos concluir que a ausência dos pais existe em todos os lugares.

Algumas instituições estão preocupadas só em estar tomando conta das crianças. Fazem o papel de babá sem se preocupar com a formação das mesmas.

Já, nas escolas o abandono parece ser maior ainda, os pais jogam as responsabilidades totalmente para a escola.

Os pais não entendem que a escola deve cumprir seu papel como instituição do saber e dar formação cultural. Deveriam estar preocupados com a parte da formação do caráter, educação, bons modos, ética. Mas não é o que detectamos.

As crianças estão cada vez mais revoltadas e agressivas, pois não são repreendidas pela família.

Podemos perceber que a presença da família é importante não só para um bom desempenho pedagógico com também quanto a disciplina, ao relacionamento com colegas, professores, funcionários.

A escola também tem um papel muito importante, a tarefa de trazer os pais para dentro. Para que a família participe cada vez mais, todos têm que ser articulados: direção, professores, funcionários, alunos e família.

Assim os resultados serão melhores, os alunos terão mais interesse, os pais terão menos decepções com o desempenho dos filhos e a escola resultados melhores no desempenho dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Regina L. Brandão. **O papel da escola e da família**. AMAE Educando. Rio de Janeiro: n° 277, Agosto de 1998.p. 27-29.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Relações **Entre Família e Escola e Sua Implicações de Gênero**. Caderno de Pesquisa, n° 110.p.143-152 julho 2000.

MOREIRA, A.F.B.; **Escola , Currículo e Construção do Conhecimento**. Tecnologia Educacional V. 22 (118) Maio/Junho 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro: SEPE, 1999 p. 57-99.

SZYMANSKI, Heloisa. **Os Desafios enfrentados no cotidiano escolar**. Idéias, 28, 1997,p. 213-224.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariani Ferreira da Silva²²
Bárbara Barros Chacur Rodrigues²³

Resumo

Ao se ouvir a palavra brincar, vêm à mente a infância, as brincadeiras de rua e longas tardes com os amigos ou sozinhos entretidos em jogos e histórias imaginárias. Pode-se pensar que a brincadeira seja peculiar à infância e deve ser praticada apenas nesta fase da vida. Contudo, brincar é além de prazer, simples diversão ou passa tempo, um bem necessário para o desenvolvimento da criança, não podendo de forma alguma ser menosprezado. Percebe-se hoje entre alguns pais e professores a relativização da importância desta prática tão sadia que traz em si grande valor educativo, chegando a tornar-se uma "ferramenta" e uma condição, essencial para o desenvolvimento infantil. Brincando, desenvolvemos capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Esta pesquisa tem como foco mostrar e criar consciência da importância do brincar no processo de formação do educando, e demonstrar como o tema está intimamente ligado a educação, e assim contribuir para melhores práticas nas salas de aula, onde nem sempre a brincadeira é evidenciada. Sendo assim enfatizamos a importância do brincar inserido no currículo do 2º Ano do Ensino Fundamental.

Palavra chave: desenvolvimento, infância, educação, aprendizagem.

Abstract

When hearing the word play , comes to mind childhood as play of long street and afternoons with friends or alone entertained them games and imaginary stories , can if either think that a joke is peculiar to childhood and must be practiced only this stage of life . However, playing and beyond pleasure, fun simple or free time, an asset necessary for the development of children, not being in any way been underestimated. Realize if today between some parents and teachers a gelatinization of the importance this practice so healthy bringing the great educational value in itself , coming to a making if ' tool ' and a prerequisite pair of child development . Important develop playing skills such as attention, memory, imagination and imitation. Search this show and focuses on creating awareness of the importance of not play formation process of educating , and demonstrate how closely theme this connected education , and so contribute par best practices at classrooms , where not a joke and always evident . So being inserted to emphasize the importance not play 2nd year curriculum of primary education.

Keyword: development, childhood, education, learning.

²² Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil
(mariani.ferreiradasilva@yahoo.com)

²³ Professora Mestra em Educação Sócio Comum, Graduação e Pós-Graduação, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Orientadora desta pesquisa (barbarachacur@nwk.edu.br)

1. Introdução

“Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.”

Cecília Meireles

"A criança que brinca vai ser mais esperta, mais interessada e terá mais facilidade de aprender - tudo isso de forma natural"

Ruth Elisabeth de Martin

Enquanto um adulto enxerga uma criança e seus brinquedos, para a criança aquilo significa experimentar diferentes formas de conhecer o mundo com suas diferentes cores e texturas, para a criança aquela brincadeira simples é um grande processo de aprendizagem. O fato de brincar faz com que a criança, de uma maneira mesmo que inconsciente analise, questione, discirna e entenda os papéis sociais e culturais na qual ela está inserida.

Para que a criança se desenvolva de forma independente e saudável, a brincadeira deve ser para ela não só divertimento, mas também uma proposta pedagógica. Esta pesquisa evidencia um assunto primordial para a Educação Infantil: a brincadeira como proposta pedagógica, que pode por resultado, desenvolver diversas capacidades importantes no crescimento e amadurecimento das crianças.

Ao contrário do pensamento comum dizer que, “o brincar é assunto apenas infantil”, o brincar é mais que isso, é uma linguagem humana essencial em todas as fases da vida, desde a infância até a idade adulta.

Certamente a brincadeira é de diferentes formas importante para a criança, no entanto ao fazermos uma análise do lúdico, nas diferentes fases da vida humana, notamos que ela é mais que mero divertimento, é uma expressão de quem somos no instante em que vivemos, contribuindo para a formação do ser.

Na infância, o brincar é a principal atividade a ser desempenhada, é também a forma onde se adquire uma percepção de mundo, expressando ideias, experimentando a vida, seus valores e as relações que pessoa é capaz de construir.

Para o adolescente, o brincar já é o mecanismo no qual se pode experimentar diversas habilidades, aprender valores e regras e sobre tudo o relacionamento interpessoal.

Já na idade adulta, o brincar se traduz por meio do lúdico e suas expressões, o lúdico então se torna o expressivo, seja esta expressão uma expressão musical, um hobby, alguma habilidade manual de escrita ou de composição criativa.

2. Análise bibliográfica

Com o objetivo de estudar o tema proposto, foi realizada pesquisa bibliográfica em vários livros e artigos, destacando-se alguns livros que tomaremos como referência para esta pesquisa.

Há uma gama imensa de oportunidades ao bom observador, pai ou educador, que analisa uma criança em suas brincadeiras rotineiras e tradicionais, de discernir a visão de mundo da criança. Veremos que quando nossas crianças brincam de forma espontânea, temos a oportunidade de compreender melhor o que elas nos dizem com o seu brincar, observando-as e refletindo a respeito do momento, da qualidade e do tipo de intervenção que se devem

fazer quando necessários. (Freendman 2006). São inúmeros os grupos de educadores que têm se debruçado nessa temática alinhando-se a esse movimento ao tratar de como a criança brinca, por que e como observá-la no processo das suas brincadeiras e como trazer para o seu cotidiano as brincadeiras tradicionais.

A formação humanística da criança lhe permite entrar em contato mais profundo consigo mesma e com os outros, lhe permite o desenvolvimento de seus potenciais únicos e individuais, esta formação acontece por meio de imagens, símbolos, mitos e signos, que são evidentes em diversas brincadeiras infantis, assim sendo Friedmann (2005) afirma que: "O professor precisa vivenciar as brincadeiras para, na seqüência, refletir a respeito dos seus potenciais e, assim, conscientizar-se da importância de devolvê-las à vida das crianças e ao seu próprio trabalho."

O ideal para as escolas públicas, visando o enorme potencial que a brincadeira traz, é que elas possuam um guia prático de atividades que possam ser aplicadas em salas de aula. Friedmann (1992) reúne mais de 200 brincadeiras tradicionais, destacando as que não possuem ênfase ao consumo de brinquedos.

De acordo Fabiane Fantacholi, em seu artigo Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: "o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo."

2.1. O papel e a importância do brincar

Para ilustrar a importância do brincar, trazemos o pensamento de Carlos Drummond de Andrade:

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.
Se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

Alguns autores dizem que a criança brinca por prazer, outros que ela brinca para dominar angústias ou dar razões à agressividade. (SANTOS, 2002, p.111), porém todos concordam que as crianças brincam sim por prazer, mas além disso, por recreação, interação com os pais e adultos e construção de experiências com o mundo de forma ativa, por exemplo na tomada de decisão entre brincar ou não. A simples decisão da criança em brincar ou não dá oportunidade ao desenvolvimento da autonomia e responsabilidade de suas próprias ações, assim brincar tem um significado transcendente ao divertimento e ao passa tempo da criança, sendo sobretudo essencial a saúde física, emocional e intelectual deste. Se não tivéssemos na nossa infância a brincadeira, seríamos seres inaptos à vida social, alguns de nós teríamos déficit de atenção, concentração e em outras habilidades.

A importância da brincadeira para a formação do indivíduo não pode limitar-se ao quintal de casa, deve ser também evidenciada na escola, para Friedmann (1996, p. 55) “a educação deve ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico”, para que isso ocorra é necessário que os professores invistam não apenas em aplicar todo o currículo proposto pelas diretrizes nacionais, deve-se também desenvolver a autonomia da criança no que diz respeito a sua própria inteligência e criatividade, acima de tudo, possibilitar a elas que desenvolvam a sua própria personalidade, o que pode ser adquirido por meio do lúdico. Friedmann (1996) acredita também que aprendizagem se dá pela motivação, pois quando motivadas as crianças prestam atenção nas atividades propostas, podendo exercer então sua autonomia de pensamento, pro atividade e confiança, auxiliando na formação de sua personalidade. Todos estes conceitos podem ser resultados de uma brincadeira bem aplicada em sala, o brincar no contexto de visão de mundo das crianças, pode ter resultados muito significativos e tangíveis, brincar se torna um importante veículo, permitindo por meio do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

Podemos chegar à idéia de que o lúdico aplicado na escola pode perder sua característica de ser lúdico, uma inverdade, pois a vida escolar, com suas normas e regras, tempos determinados etc, fazem com que a aplicação do lúdico nesse contexto seja diferente, assim o brincar na escola se torna um brincar diferente, que chama a atenção, e assim promove uma alfabetização significativa na prática educacional.

Conforme apontado por Friedmann (1996, p. 56) “... a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente.” Cabe ao educador então, apenas saber balancear a brincadeira proposta, visando sempre o educando, de modo que não seja tão difícil ao ponto de provocar repulsa e dúvidas, ou tão simples ao ponto de não somar nada a criança.

Sabe-se então que brincar é importante, precisamos agora entender esse conceito para que possamos aproveitá-lo corretamente na prática, para Friedmann propõe o seguinte conceito: “brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo trata-se de uma brincadeira que envolve regras; e o brinquedo, refere-se ao objeto de brincar.” Para que os conceitos dados por Friedmann sejam bem compreendidos, abaixo está listado, segundo Tizuko Kishimoto (2009), as definições mais exatas aos termos usados como brinquedo, jogo e brincadeira, que são considerações importantes a serem compreendidas para objetivar a idéia proposta neste artigo.

2.2. A Brincadeira

"Brincadeira é o ato ou efeito de brincar. Etimologicamente, "Brincando + eria": significa divertimento, passatempo, distração". (Friedmann, 2006, p.42)

Neste conceito subdividido, a brincadeira é nada mais é do que a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, através da exploração lúdica, isto é, o lúdico em ação.

2.3. Os Jogos

O jogo tem origem no termo latino *jocus*, que significa "gracejo, graça, pilhéria, escárnio, zombaria". Em latim, essa é a palavra originalmente reservada para as brincadeiras verbais: piadas, enigmas, charadas etc. (Friedmann, 2006, p.41).

Definir o que é jogo é um tanto quanto complexo, pois esta definição depende de várias variáveis, como o contexto cultural e o modo de vista do analisador. Por exemplo, uma criança indígena com seu arco e flecha pode estar brincando ao ser analisado por um observador externo, enquanto para a comunidade indígena isto se trata de uma caça, essencial para a sobrevivência da tribo, assim, uma mesma conduta pode ser caracterizada como jogo ou não jogo em diferentes culturas.

Pode-se então concluir, que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, o qual se expressa por meio da linguagem, ou o jogo passa a ser entendido como um sistema de regras, que permite identificar em qualquer jogo uma seqüenciação de acordo com a modalidade, ou ainda uma terceira identificação refere-se ao jogo enquanto objeto, como o Pião confeccionado de madeira, casca de frutas ou plástico.

2.4. Brinquedo

O brinquedo, conforme afirma Rosemary (2010), "Tem por finalidade dar suporte às brincadeiras, estimulando a representação, expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Além de ser percebido como objeto, proporciona a reprodução da totalidade social, criando novas relações entre as situações no pensamento e situações reais. O brinquedo estabelece uma relação íntima com a criança, e seu uso é indeterminado, uma vez que não há regras para sua utilização."

2.5. Diferentes visões do que é brincar

2.5.1. Interesses das crianças ao brincar

Em uma análise do lúdico, na infância, conforme Kédja (2014), brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. A brincadeira é a vida da criança sendo a melhor forma para ela conhecer o ambiente, aprender, movimentar-se, ser independente, desenvolver o físico, a mente, a autoestima, afetividade e criatividade, o brincar ajuda na resolução de problemas, desenvolvem as capacidades físicas, perceptivas, emocionais, intelectuais e sociais e sem que a criança perceba, favorece um aprendizado leve e natural.

As crianças de zero a três anos entram em contato com os objetos, as diferentes cores, texturas, formas, tamanhos e sons. Ao manejá-los fazem tentativas, erros e acertos, aprendem sobre a função de cada um, como utilizá-los, desmontá-los e montá-los.

As crianças de quatro a seis anos já estão na fase da fantasia e da imaginação, elas começam a ter amigos imaginários, conversar com seus brinquedos e a colocar sua própria personalidade ou de outra pessoa que esteja no seu convívio.

Dos sete anos em diante a criança tem interesse por jogos e brincadeiras com regras, com certo tipo de dificuldade e a partir desses jogos e brincadeiras acabam criando seus próprios jogos com suas regras e dificuldades.

Focando nesta faixa etária (entre seis e sete anos) sabemos que todo jogo e toda brincadeira tem certo valor na vida da criança, pois estimula a aprendizagem concreta de instruções por meio das regras dos jogos, comunicação, apropriação de vocabulário oral e escrito, cooperação com os colegas, competição com os adversários, estimulação da criatividade, percepção do ponto de vista do outro e respeito ao próximo.

2.5.2. A visão dos adultos sobre o brincar

É importante que os adultos tenham uma correta percepção do que é brincar, a fim de contribuírem com o desenvolvimento de seus filhos, porém e conforme afirmado no artigo do III Simpósio de Educação Unisalesiano: “A maior dificuldade encontrada pelos pais é a escassez de tempo em poder estar com os filhos, devido a dedicação ao trabalho para manter o sustento da família”.

Os adultos limitam a importância do brincar a mero passatempo infantil, como tempo perdido sem valor nenhum e por muitas vezes como julgam sem valor, acabam questionando os professores quando dão um tempo para brincar, pois acham que as crianças não vão aprender nada brincando e exige um ensinamento tradicional, lousa livros e copias focando na escrita e leitura. Com isso a hora de brincar se limita as aulas e Educação Física ou na hora do recreio, porém, são brincadeiras dirigidas e limitadas.

Os adultos devem reconhecer o valor, a importância do brincar e entender que é fundamental para o desenvolvimento mental, físico e intelectual da criança. O brincar precisa estar inserido no cotidiano delas, pois assim vão aprender a desenvolver suas próprias brincadeiras e a lidar com as dificuldades que encontram no dia-a-dia, estas brincadeiras podem ser dirigidas por um adulto, pelo professor ou até mesmo ser livre tendo em vista que indiferente de como forma ela vai aprender de alguma forma.

2.5.3. O brincar em sala de aula

Os professores têm certa dificuldade em brincar com as crianças, algumas dificuldade em inserir jogos e brincadeiras na sala de aula, pois precisam cumprir com as exigências existentes no currículo escolar dificultando assim o trabalho com jogos, brincadeiras em sala, de certa forma a ausência do brincar em sala de aula dificulta o relacionamento professor - aluno e aluno – aluno.

Dentro do currículo escolar é possível intercalar jogos e brincadeiras dentro de uma aula sendo um brincar livre ou dirigido, o brincar dirigido proporciona ao professor a oportunidade de conhecer as dificuldades e habilidades das crianças, já as brincadeiras livres servem para que o professor conheça mais cada aluno, é claro que indiferentemente da maneira de brincar o professor planeja de forma direta ou indiretamente os objetivos da aula.

Com a responsabilidade de planejar as brincadeiras em sala, conforme o artigo do III Simpósio de Educação Unisalesiano: “O professor deve propor atividades lúdicas em que imaginação, criação e cooperação façam parte delas, sendo que professor pode propor para a

turma que crie regras diferentes para o jogo, adequando-as aos seus interesses e visão sobre o jogo.

Existem formas eficazes de o professor inserir o brincar em suas práticas diárias em sala de aula e estabelecer vínculo de amizade e afeto com seus alunos, propiciando-lhes aprendizagem significativa e prazerosa.”

2.5.4. Sugestões de brincadeiras didáticas

Os recursos das salas de aula do ensino fundamental público nem sempre são ideais ou propícios para o desenvolvimento de brincadeiras.

Mais de 200 brincadeiras tradicionais, vem suprimindo a necessidade encontrada por pais e professores quando o assunto é brincadeira que chame a atenção das crianças, podendo ser desenvolvidas dentro de casa, na escola, no parque, no clube ou em qualquer local apropriado. Atualmente, quando a televisão, o computador, os videogames e o consumo estão tão presentes na vida dos nossos pequenos, este livro vem contribuir para uma infância mais saudável e adequada, propondo novas brincadeiras.

Friedmann (1992)

Neste livro são encontradas diversas sugestões de brincadeiras de pique, de correr, de pular, jogos de coordenação e destreza, corridas, brincadeiras de roda, pegadas, jogos de adivinhar, amarelinha, bola atrás, bola de gude, balança-caixão, duro ou mole, a canoa virou, pau de sebo, futebol de botão, queimada, ciranda, vaca amarela entre outras, o que põe fim a questão de qual brincadeira aplicar nos diferentes ambientes de forma adequada e saudável.

3. Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é quantitativa e analítica. O meio de investigação analítico se deu por um questionário composto por quatro questões dissertativas que foram entregue a quatro professoras do 2º ano do Ensino Público Fundamental, questionando-as quanto seu entendimento da importância do brincar na pedagogia aplicada em sala. O meio de investigação quantitativo formou-se por um questionário com respostas alternativas entregues aos estudantes do 2º ano do Ensino Público Fundamental, o que possibilitou verificar nas crianças suas brincadeiras preferidas, o grau de envolvimento dos pais nas brincadeiras dos filhos, e o envolvimento da escola nas brincadeiras. Todos os dados levantados na pesquisa tanto quantitativa quanto analítica, foram obtidos em uma escola estadual de Ensino Público Fundamental na cidade de Sumaré-SP, onde existem muitos recursos, jogos, brincadeiras, porém, não bem aproveitados. Os resultados da pesquisa nos mostram um panorama real do que representa a brincadeira nos dias atuais, tanto em casa como na escola.

4. Discussão e resultados

4.1. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental, na cidade de Sumaré-SP, notamos que lá existem muitos recursos, jogos, brincadeiras, porem, não bem aproveitados.

Para melhor compreender o que pensam os professores e os alunos, e ainda enriquecer esta pesquisa, foi elaborado um questionário com alguns professores e alguns alunos, nos dando uma ideia clara do que ocorre nas escolas e na vida de nossas crianças.

No questionário abaixo, fizeram parte da pesquisa quatro professores do 2º Ano da Rede Municipal de Ensino. A partir das perguntas aplicadas aos professores, e sob meticulosa pesquisa e análise foi norteado o presente trabalho:

1 - Quais os objetivos principais, em sua opinião, do 2º Ano do Ensino Fundamental?

Professora A: Garantir a alfabetização e letramento passando pelas varias áreas de conhecimento do currículo.

Professora B: Garantir a alfabetização e o letramento, articulando as diversas áreas do conhecimento do currículo básico.

Professora C: Desenvolver a capacidade de uso da linguagem oral e escrita em situações múltiplas, ampliar a compreensão e interpretação de diversos textos e existentes na sociedade. Possibilitar que todos os nossos alunos avancem em suas hipóteses de escrita e leitura.

Professoras D: É preciso ter claro que um dos objetivos principais é que o aluno é considerado como alguém que tem experiências, saberes e conhecimentos que, normalmente, não foram ensinados só pelo professor, mas construídos por ele, diante de novas informações, realiza um esforço para compreender e assimilar.

O conhecimento novo aparece como resultado da ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento que já detinha.

2 - Qual a importância do brincar, em sua opinião, para o desenvolvimento de seus alunos?

Professora A: Uma forma lúdica que permite o aluno apresentar um desenvolvimento físico e mental adequado para idade.

Professora B: Com o lúdico ter a possibilidade de desenvolver o raciocínio e suas habilidades mentais e físicas.

Professora C: Brincar contribui para a construção de significados estabelecendo relações com o meio em que vive. De forma lúdica, cria, dá prazer e faz parte da aprendizagem.

Professora D: O brincar oferece situação em que as normas, regras e valores da ética podem ser levantados, discutidos e combinados com os alunos.

3 - Em sua prática docente você integra o brincar em seu planejamento? De que forma?

Professora A: Sim, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado através de jogos e brincadeiras.

Professora B: Sim, através de jogos com objetivo no desenvolvimento da aprendizagem escolhida.

Professora C: Brincar está na leitura de textos, nos jogos educativos, nas aulas de educação física, na imaginação criando situações e buscando soluções liberando fantasias e possibilidades.

Professora D: Sim, a cada 15 dias para desenvolvimento dos projetos do EMAI com jogos que envolvam regras e raciocínio, já os jogos de alfabetização são usados com maior frequência.

4 - Você considera que a brincadeira contribui para o aprendizado?

Professora A: Considero que ao ser direcionado ao objetivo a ser alcançado, ela pode auxiliar no desenvolvimento, pois os alunos apresentam tempos diferentes de aprendizado e formas diferenciados também. Alguns alunos só conseguem aprender com formas diferenciadas de ensino.

Professora B: Quando está direcionada e com objetivo específico, sim.

Professora C: Sim, porque brincar dá sentido ao mundo das crianças, favorece a interação, constroem sua identidade, criam experimentam, estabelecem relações com o mundo.

Professora D: Sim, pois a hora de brincar é um tempo precioso e constitui um contexto onde se produz uma comunicação rica, ajudando no desenvolvimento físico e mental.

Nota-se claramente que os docentes têm consciência da importância que exercem na vida de seus alunos, consciência da importância da brincadeira em sala de aula, contudo, limita-se a utilizar este recurso apenas quando incluso no currículo, sendo em formas de projetos ou matéria a ser dada em sala.

Não podemos atribuir a falta de utilização desta metodologia tão rica apenas aos professores. Esta consciência precisa estar arraigada em todo o sistema de ensino, partindo das entidades regulamentadoras do governo até alcançar o nível prático na sala de aula.

A segunda entrevista foi realizada com alguns alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental. As perguntas foram feitas em uma sala de aula com faixa etária entre seis e sete anos, somando com um total de trinta alunos entrevistados, seguem as respostas:

1 - Quais tipos de brincadeiras vocês mais gostam?

Resposta: Trinta por cento da sala prefere jogos com regras, enquanto setenta por cento optaram por jogos simbólicos, fator importante por demonstrar na prática que o interesse por jogos, seja com regras ou símbolos, podem ser aplicados em sala, mesmo que com intenção pedagógica, e serão bem aceitos pelos alunos.

2 - Seus pais costumam participar de alguma brincadeira?

Resposta: Quarenta por cento dos pais não participam das brincadeiras dos filhos, enquanto sessenta por cento dos pais participam.

Este resultado é muito satisfatório e aponta que os pais estão envolvidos com seus filhos. É necessário por outro lado, que este envolvimento com as crianças venha acompanhado da consciência de que o brincar é mais que divertimento, é também uma forma de aprendizado importante para o desenvolvimento físico, mental e intelectual da criança.

3 - Quais dos tipos de brincadeiras que a professora costuma realizar em sala de aula, você mais gosta?

Resposta: Cinquenta e cinco por cento dos alunos preferem jogos estruturados. Vinte e cinco por cento preferem os brinquedos da sala. Outros quinze por cento preferem brincadeiras livres, enquanto cinco por cento dos alunos não souberam responder a pergunta.

O grande número de alunos que optam por jogos estruturados se enquadram na faixa etária de sete anos. Este número representa uma comprovação prática de que todo conteúdo apresentado serve como base para que se desenvolvam com segurança as brincadeiras em sala. Já os alunos preferem jogos estruturados é importante que estes jogos sejam educativos, satisfazendo a criança e alcançando objetivos demonstrados nesta pesquisa. Este resultado afirma o que foi antes mencionado: as crianças dessa faixa etária estão na fase da fantasia e da imaginação e do interesse por jogos e brincadeiras com regras, com certo tipo de dificuldade, validando nossa pesquisa.

5. Considerações finais

Visando apresentar a importância do brincar como processo de formação pessoal do indivíduo, como uma expressão humana presente em todas as fases da vida, esta pesquisa não tem por fim tornar-se imparcial, apresentando apenas os benefícios do brincar, desconsiderando que esta prática muitas vezes não pode ser aplicada em sala por fatores diversos, como, falta de tempo ou a pressão de se aplicar todo o currículo básico nacional.

Com base em toda teoria apresentada e valendo-se dos resultados das entrevistas propostas, pode-se afirmar que diante dos deveres da sala, cabe ao corpo docente um planejamento de momentos onde a criança possa brincar.

A maior parte dos estudiosos da educação infantil reconhecem que brincar é importante e que essa prática deve ser aplicada em sala, em casa, e na vida das crianças, mesmo com todo esse embasamento teórico o que se vê é que a escola tornou-se uma entidade a serviço do sistema, preocupando-se apenas na formação de mão de obra qualificada, despreocupando-se do seu principal papel: formar pessoas capazes e emancipadas.

As crianças por sua vez, neste cenário todo, sentem falta do brincar, sentem a necessidade que este brincar seja constante, sentem que estão presas a este sistema de burocracia e regras.

Conclui-se então que, toda a temática da educação nas escolas, do brincar e da formação do ser, tornou-se minimizada diante do caos que a falta de investimento e planejamento educacional gerou em nossas escolas e para nossas crianças.

Por fim as brincadeiras são os meios mais simples que oferecem a mais barata, eficiente e direta possibilidade aos professores de promoverem o desenvolvimento de nossos pequenos. Educadores aliados ao conhecimento do que agrega valor aos alunos, ao aplicarem brincadeiras simples, contribuem para a formação de cidadãos do futuro mais capacitados e independentes.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por sempre me dar forças pra continuar, aos meus pais, irmãs, ao meu noivo e aos meus amigos que me apoiaram e sempre estavam ao meu lado

nos momentos mais difíceis e não me deixaram desistir dos meus sonhos e objetivos, agradeço também as minhas companheiras de classe e aos Docentes por todo apoio.

Referências:

BERTOLDO, Janice Vidal. Jogar e Brincar: representando a criança constrói o seu próprio conhecimento. In: **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 61, p. 10-13, jan/mar. 2000.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico**. Revista Científica Aprender [On line]. Disponível em < <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>> Acesso em 13 jun. 2014.

FERMINO, Cirles Aparecida Costa. Silva , Elisangela Vanessa da . Previatto , Jéssica Amanda. Paixão, Prof^ª. Ma. Katia de Moura Graça. **A importância do brincar no 2º ano do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0105.pdf> > Acesso em 13 jun. 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. 3 ed. São Paulo: Vozes, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar no Cotidiano da Criança**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. 1 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

RODRIGUES, Kédja Lopes Queiroz. **O brincar inclusivo e o desenvolvimento infantil**, Disponível em < <http://cmais.com.br/vilasesamo/pais-e-educadores/o-brincar-inclusivo-e-o-desenvolvimento-infantil>> Acesso em 13 jun. 2014.

SANTOS, Santa. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Rosemary dos Santos. **A importância do brincar no cotidiano das ações educativas: um olhar pedagógico inovador para crianças cegas e com baixa acuidade visual atendidas na UEES “José Álvares de Azevedo”** Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/3relatos/RosemarydosSantosTellesrelatodeexperiencia-int.pdf> > Acesso em 13 jun. 2014.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Rafaela Menezes Mesquita¹
Helena Prestes dos Reis²

Resumo

Esse artigo visa refletir sobre a contribuição da leitura na formação do aluno dos anos iniciais, sobre a importância da criação do hábito de ler. Analisa o papel da leitura em seus diversos aspectos e possibilidades, visto que há a necessidade, por parte do professor ser mediador entre a leitura e o aluno, conscientizando e incentivando à leitura. Observar as intervenções nos procedimentos que o professor pode utilizar em sala de aula quando propõem atividades de leitura, atribuindo diversos gêneros com auxílio de busca nas fontes de portfolios. A importância de projetos de leitura no âmbito escolar nos anos iniciais. Considerando a leitura uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem, esse estudo teve bases nos fundamentos teóricos como Freire (2003) Vygotsky (1994), Emilia Ferreiro (1999), Vânia Dutra (2010), Ezequiel Theodoro (2002), entre outros, como também uma pesquisa qualitativa em campo numa escola da região de Sumaré.

Palavras-chaves: Leitura, procedimentos, gêneros, intervenção.

Abstract

This article aims to reflect on the contribution of reading in the student's education in the early years, about the importance of creating the habit of reading. Examines the role of reading in its various aspects and possibilities, since there is a need for the teacher to be a mediator between the reading and the student, educating and encouraging reading. Observe the intervention procedures that teachers can use in the classroom where they offer reading activities, assigning various genres with the aid of search in the sources of portfolios. The importance of reading projects in schools in the early years. Considering reading an essential tool in the teaching learning process, this study bases on theoretical foundations as Freire (2003), as well as a qualitative field research in Region School Sumaré.

Keyword Environment : Reading, procedures, genres, intervention.

¹Graduanda em Pedagogia da Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (rm_rafa@hotmail.com)

²Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

Introdução

A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes, sendo um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais deve ser algo que todos deveriam adquirir esse hábito. Há questão da leitura é interessante, a crença no ato de ler é algo imprescindível ao ser humano. Foi através da leitura que eu pude observar o mundo ao meu redor de uma forma mais crítica, ela me possibilita novos conhecimentos, habilidades, me desperta sentimentos e emoções. Trabalhar o tema da importância da leitura nos anos iniciais faz refletir sobre como as crianças nas escolas têm sido apresentadas a esse tão importante instrumento de inserção social e de descoberta do mundo. Na minha experiência enquanto aluna pude perceber que nas salas de aula muitas vezes a leitura é apresentada como uma exigência de uma avaliação ou para responder a questões exigidas e avaliadas por um professor.

Segundo Dutra (2011), ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo. Dutra cita que, "(...)Desenvolver um ensino de gramática que seja parte integrante do trabalho pedagógico com leitura e produção de textos é valorizar a dimensão comunicativa da linguagem e, mais ainda, é valorizar a língua como objeto de investigação na escola "(DUTRA 2011, pag. 9).

Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura na escola é de extrema importância nos dias de hoje. O presente trabalho busca analisar os fatores que são importantes para formar leitores, o que impede a formação de sujeitos leitores, refletir sobre questões relacionadas à leitura e demonstrar a sua importância para que se possam apresentar caminhos diferentes na prática pedagógica em relação à leitura.

Utilizando uma metodologia de pesquisa de campo qualitativa e, uma escola da região de Sumaré SP, observando as didáticas nos procedimentos de leitura, como também com auxílio nos fundamentos teóricos como Esse estudo foi embasado em autores renomados como Kramer (2010) Freire (2003), Vygotsky (1994) Ferreiro (1999), Dutra (2010), Ezequiel Theodoro (2002), entre outros.

1-Analise Teórica

Para começar a se falar da leitura e sua pratica nas salas de aula devemos ver primeira mente os direitos da criança, no Capítulo IV, do direito da educação, cultura, esporte e lazer do Artigo 53 e 54 fala:

(...)Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;(LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Isso nos mostra que Piaget estava completamente certo ao disser:

(...) Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dois conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade se a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.(PIAGET, 2002, pag. 34).

Partindo disso o PCN de português acrescenta:

(...) Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (PCN, 1997, pag. 22).

Por isso a leitura é muito importante para o conhecimento, considerando a leitura uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem. Esta pesquisa é sobre a importância da leitura para os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a contribuição da leitura na formação do aluno, da leitura feita em sala de aula, e do hábito da leitura na escola e fora dela. Existe uma grande diversidade de gêneros textuais que podem ser explorados pelos professores para incentivar os alunos a ler, tendo isso como partida, efetuar estudo de campo verificando se ocorre esse tipo de atividade.

A leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares é época de grande importância no desenvolvimento da criança e deixam lembranças positivas ou negativas profundas nos alunos. Freire (1989) trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, reforçando que a alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escrever, a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra. É preciso uma maior conscientização por parte dos educadores.

Sendo importante citar Freire que define;

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.28,29)

Em pesquisa de campo mostra professores que buscam o caminho para o hábito da leitura. A importância deste estudo é adquirir uma reflexão sobre as questões relacionadas à

leitura entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que ainda há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula.

Freire (2000), afirma que a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra e que todos trazem consigo sua experiência de vida para compor esta leitura, mesmo a criança tem suas imaginações e suas afeições que também vai ajudar na composição dessa leitura, enfatiza a importância de se fazer uma leitura crítica, e que o gosto pela leitura se desenvolve na medida em que os conteúdos sejam de acordo com o interesse e necessidade do leitor.

(...) O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2000, p.28)

Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são ações que a escola pode desenvolver com os alunos em diferentes faixas etárias.

Martins (2007) destaca que a leitura não é apenas as das palavras, mas a da leitura de mundo, sendo necessária a observação do que temos a nossa volta, cita também exemplos de como pessoas apaixonadas pela leitura, se tornaram escritores. Inicia-se mostrando o quanto pode ser amplo o sentido de leitura, não se restringindo à palavra escrita, mas um infinito, tais como imagens, sons, fotografias, situações e tantas outras leituras e interpretações do mundo que podemos fazer o que nos possibilita ler antes do contato com a escola. O interesse da criança em manusear um livro deve ser valorizado e trabalhado para melhor desempenho do seu conhecimento e o senso crítico aguçado e uma maior percepção das diversas leituras intelectuais e do mundo, permitindo assim analisar toda e qualquer leitura.

(...) Os estudos da linguagem vem revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam.(MARTINS, 2007, pag. 12).

No processo de leitura buscar a percepção crítica, a interpretação e a reescrita o papel do educador nessa proposta é de suma importância. O professor deve procurar aproximar os seus alunos dos escritores, seja através da visão de suas vidas, seja através de um bate papo, proporcionando a interatividade para se provocar esse contato entre escritor e o futuro leitor, incentivando essa prática as crianças desde o início das séries fundamentais com obras específicas, permitindo que os alunos adquiram conhecimentos gerais e aumentem sua capacidade de comunicação e interpretação. Junto a isso, os professores também devem ler e encontrar em suas leituras aqueles prazeres que desejam despertar em seus alunos.

Theodoro (2002) chama atenção para a deficiência da leitura aqui no Brasil que se encontram inúmeros problemas na área da leitura: formação deficitária do professor; falta de recursos financeiros para aquisição de livros; falta de bibliotecas nas escolas ou de condições adequadas ao seu uso (acervo pobre, inexistência de bibliotecária etc.) sendo pertinente retratando sua preocupação com o desenvolvimento não somente intelectual, mas da vida social do cidadão. Theodoro (2002) em seu livro, não tem como objetivo simplesmente levantar a problemática da leitura, mas contribuir com fundamentos psicológicos e filosóficos para chegar a novas metodologias para a educação, com a contribuição de suas pesquisas e reflexões dos seus vários anos de experiência no magistério.

Para Kramer a escola não produz leitores “(...) A Leitura na escola se encapsula em leitura da escola, onde notas, “provas de livros”, fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço que, na concepção daquele que – como eu – preferem o gosto ao hábito, precisariam ser tempo/espaço de desfrutar o livro. A aversão pelos textos literários aparentemente ganharia temerária unanimidade. (KRAMER, 2010, pag. 136)”.

A escola, por sua vez, deve dispor de bons livros, um plano diário de atividades ligado à leitura, garantindo que essas atividades tenham a mesma importância que as demais. O acesso à biblioteca deve ser livre e estimulado diariamente, tendo a finalidade e compromisso de despertar o interesse do aluno como leitor.

O professor pode ajudar o aluno deixando sempre comentar sobre o que leu o ajuda a atribuir sentido ao texto. Ao ouvir um conto, notícia ou lenda, o aluno o interpreta com base em seus conhecimentos de mundo e de outros textos, do que sabe e conhece do gênero ou do autor, do que antecipou durante a leitura. Quando houve outras interpretações sobre o mesmo texto, ele passa a considerar diferentes pontos de vista e revê os seus, modificando-os, ampliando-os ou reforçando-os. Considerar o que um colega compreendeu que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras.

Ferreiro e Teberosky explicam um pouco sobre esse mecanismo da leitura:

(...) A causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura(...) o primeiro passo, que pode ser repassado dos subseqüentes, é o reconhecimento das letras. Dizemos que uma criança reconhece uma letra quando pode, mediante solicitação, dar uma resposta específica diante dela.(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999,pag. 22).

Freitas (2002) organizou trechos da entrevista de Kramer- ano, em que se apontam os pensamentos da autora em torno da leitura, escrita e formação de professores, onde a entrevistada fala um pouco de seus trabalhos como pesquisadora e seus pontos de vista sobre a educação de hoje. “(...) A literatura ocupa um papel central nesse processo, porque ela nos permite o sentimento de aventura da descoberta, da compreensão do outro, ela nos ajuda a sentir a dor do outro, e pensando no outro, ela nos incita a pensar sobre nós mesmos, nossas dificuldades, limites, sentimentos de fracasso e conquista. (FREITAS, 2002, p. 03) ”.

A leitura ainda é vista como uma obrigação para os alunos, isso se deve principalmente ao modo como o texto é apresentado em sala pelo o professor isso causa uma consequência o modo que é apresentado ao texto, há influências sobre o aluno que está inserido no âmbito escolar, assim, a escola vem deixando de construir sujeitos críticos, criativos e capazes de realizar as mudanças na sociedade em que se vive.

Sonia Kramer (1999), conclui em seu artigo experiências de leitura/escrita e memória de professores. Baseado na teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial em Walter Benjamin, procura conhecer práticas de leitura e escrita de professores e compreender como foi construída ao longo de suas trajetórias sua relação com a escrita e de que forma tal relação influencia a prática escolar.

(...) Ler é produzir significados. Escrever é marcar, mudar. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Mas numa sociedade elitista, configurada por seu caráter excludente, ainda marcada por significativo índice de analfabetismo, a ideia de crise de leitura parece preconceituosa? Ou, ao contrário, aceitar falar apenas em alfabetização significa excluir a maioria do direito de ser leitor e produtor de escrita?(Kramer, 1999).

O ensino da língua escrita pode partir da pré-escola, conforme propõe Vygotsky (1998), pois crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Entre 3 e 6 anos de idade as crianças têm domínio de signos arbitrários e progresso na atenção e na memória. O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e que tenha significado para elas. O papel do professor como mediador tendo a interação são considerados primordiais por Vygotsky;

(...) Afirma que a influencia do aprendizado nunca é específica... o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente a formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para varias outras tarefas(...)adquire a capacidade de criar estruturas , independente dos materiais ela esta trabalhando e dos elementos particulares envolvidos (Vygotsky, 1998, pag. 108-109).

Ferreiro (1999) como grande precursora e estudiosa do construtivismo explica todo um complexo processo de aquisição da linguagem escrita e leitura, para todos os alfabetizadores que se importam realmente com a qualidade e eficiência de seu trabalho pedagógico, como estudar as etapas da aquisição da leitura e da escrita é admitir que as crianças fossem seres pensantes com capacidades de aprender, onde mediação deve ser conduzida de forma clara, tranquila e com conhecimento, uma criança que é ativa, que pensa e discute sobre a leitura e a escrita proporciona cidadãos pensantes que possibilitou conhecer suas ideias construídas, suas hipóteses, o como e o por que pensam do jeito que são.

A esse respeito, vale lembrar as palavras da própria Emilia Ferreiro (1999, p. 18-19) para explicar o que ocorre para a falta de leitores críticos:

(...) A declaração sobre "o prazer da leitura" leva a privilegiar um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos(...) um déficit bem conhecido em nível dos cursos médio e superior: os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as ideias principais e, o que é pior, não sabem seguir uma linha argumentativa de modo a identificar se as conclusões que se apresentam são coerentes com a argumentação precedente. Portanto, não são leitores críticos capazes de perguntar-se, diante de um texto, se há razões para compartilhar do ponto de vista ou da argumentação do autor (FERREIRO, 1999, pag. 18-19).

È possível realizar boas práticas pedagógicas, o professor deve conhecer o aluno para que possa efetuar uma leitura compartilhada ou colaborativa em que alunos e professor leem junto um mesmo texto e apresentam suas ideias e impressões, tem como finalidade, a formação de leitores, ensinando o aprendiz a ler, criando condições para que as estratégias de atribuição de sentido, para que se tenha a capacidade de leitura. A leitura compartilhada precisa ganhar mais espaço na escola com o intuito de dar aos alunos um modelo de leitor (o professor) e promover o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido.

Micotti faz um apanhado de artigos que relatam as perspectivas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem bem sucedido no cotidiano escolar, enfatizando o trabalho docente, em seus trabalhos foram pautados em crianças dos anos iniciais, um dos trabalhos realizado por Sonia foi a análise de professores que visam a melhoria de seu trabalho em sala de aula“(...)Os insucessos na aquisição da leitura e da escrita movem educadores á procura de alternativas pedagógicas que propiciem o êxito no aprendizado dessas práticas, uma vez que cabe á escola ensinar ás crianças a ler e escrever.(MICOTTI, 2009, pag. 93)”.

2- Metodologia

Esse estudo foi embasado em autores renomados como Kramer (2010) Paulo Freire(2003), Vygotsky (1994) Ferreiro(1999), Vânia Dutra(2010), Ezequiel Theodoro (2002), entre outros que tem como objetivo discutir propostas do trabalho de leitura em sala, visando a prática do docente da leitura em sala, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O objetivo desse trabalho era observar para a obtenção de resultados as atividades em salas de aula na escola estadual do município de Sumaré, visando à forma que era trabalhada a leitura no cotidiano escolar, sendo uma pesquisa qualitativa e pesquisa de campo, que proporcionou contato direto com a realidade estudada. A técnica utilizada na pesquisa foi à pesquisa de campo permitindo contato direto com o objeto de estudo, utilizando o registro e os sujeitos da pesquisa foram professoras e alunos do Ensino Fundamental I.

A pesquisa qualitativa teve como objetivo a preocupação com o produto final e com todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com foco na leitura. A observação proporcionou um novo olhar em relação ao desenvolvimento da leitura dos alunos das séries iniciais no fundamental I, fazendo com que a todo o momento fosse comparado a prática dos docentes com as bases teóricas estudadas.

Desta forma, a pesquisa teve um papel muito importante em todo o processo que envolve este projeto, através dela foram obtidos elementos imprescindíveis para responder a alguns dos objetivos da pesquisa e respostas para algumas indagações relacionadas ao desenvolvimento da leitura da criança nas séries iniciais.

3- Análise de dados

Diante do material teórico pesquisado, que discute o desenvolvimento da leitura nas séries iniciais, percebe-se a valorização do conhecimento prévio que os alunos trazem e no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, sempre trazendo o contexto social dos mesmos para as atividades propostas em sala de aula, visando formar leitores e cidadãos pensantes e estimulando a prática da leitura, o projeto visa esclarecer a necessidade de um trabalho mais focado na leitura em que os alunos tenham a oportunidade de participar dos trabalhos realizados com a leitura.

Foi observado nas salas de aula um grande número de leitura diária que não tem significado algum para o ouvinte, pois as professoras efetuavam a leitura de um livro que elas tinham pouco conhecimento didáticas, não lia de forma clara e pausadamente, não efetuava atividades com o livro de interpretação ou qualquer outro tipo de interação com o livro, o aluno não tinha o direito de escolha da leitura.

Não ocorria nas salas rodas de leitura, leitura compartilhada, contação de história, socialização de leitura, um horário no cronograma para a leitura, somente a leitura diária em que a professora escolhia o livro efetuava a leitura e nem ao menos os alunos tocavam ou viam as figuras do livro. Algumas professoras em raros momentos efetuavam a leitura e deixava o livro circular pela sala.

No período da observação não foi visto momentos de discussão de algo lido em sala, de momentos de interpretação somente ocorria do conteúdo dado, o trabalho de produção individual e coletivo era somente uma reescrita de contos que a professora escolhia. Não havia uma leitura para que houvesse uma socialização com o texto, em que o aluno teria a oportunidade do aluno fazer relação do texto lido com o contexto vivido por ele.

Não se tinha uma biblioteca na escola, tinha caixas de livros deixadas no fundo da sala, onde no começo da aula a professora escolhia a leitura diária.

Ocorreu um projeto de mala viajante, onde a criança levaria livros para a casa com o prazo de uma semana para a devolutiva, em que ela poderia escolher um livro para efetuar a leitura com seus responsáveis e em seguida efetuar uma redação sobre o que teria entendido da história. Esse projeto foi bem recebido pelas as crianças e seus responsáveis sendo bem cuidado e elaborado, tendo um cronograma de dias e obras a ser lido, porém o que não foi bem colocado é que as crianças não tinham escolhia diretamente do que gostaria de ler e sim de uma pré-seleção da professora.

Quanto mais cedo à criança tiver contatos com os livros, mais cedo ela perceberá a importância e o prazer que a leitura produz, e maior será a possibilidade dela tornar-se um leitor crítico e argumentativo. Isso porque através da leitura a criança adquire uma capacidade de refletir, extremamente importante à sua formação cognitiva, pois, quando a criança ouve ou lê uma história, essa ação possibilita que perceba, interprete, questione, duvide e discuta sobre ela.

As leituras e vivências ajudaram as crianças a refletirem sobre os diferentes valores respeito, amor, humildade, honestidade, solidariedade, disciplina, amizade, tolerância, cooperação, entre outros e sobre as suas atitudes para com a sociedade.

Acredita-se que o estágio contribui e muito para o processo de formação do pedagogo, pois, na prática, se tem oportunidade de perceber e agir diante das diversas situações nas dinâmicas das aulas que certamente servirão de base como saberes docentes imprescindíveis à prática na sala de aula.

4- Considerações finais

O trabalho com leitura parece estar em um novo patamar nas escolas nos últimos anos. Os professores compreendem a função da leitura em suas diferentes modalidades: leitura pelo professor, leitura pelo aluno, leitura compartilhada, leitura para apresentar aos outros. Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são ações que a escola pode desenvolver com os alunos em diferentes faixas etárias. No estágio foi observado durante 3 anos, verificando que o contato do aluno com a leitura ainda é insuficiente, em que a professora não trabalha a leitura voltada para formar leitores e sim para cumprir com uma norma.

Os alunos que não são letrados teriam que pelo menos ter o direito de escolha dos livros, gêneros literários e forma de leitura, porém o que ocorre é que a professora faz a escolha do livro efetua uma leitura em que o aluno não entende não deixa o aluno ter o manuseio do livro, pra ver o material, as figuras, o formato do livro, para ir se familiarizando. Não efetua um trabalho de interpretação do que foi lido. Não faz as rodas de leitura para socialização.

O aluno não tem um momento de leitura em sala de aula em que ele possa escolher o livro e pega-lo. Não leva o livro para casa.

A leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares deixam marcas profundas nos alunos.

Paulo Freire (2003) trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, reforçando que a alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escreve a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra. É preciso uma maior conscientização por parte dos educadores. Alguns tentam e consegue encontrar o caminho certo, já outros cruzam os braços por acharem sua prática correta, sem se preocupar em buscar formas alternativas de trabalho. Sendo que os docentes não trabalham em equipe para avaliar os procedimentos que poderiam ser relevantes para alcançar a aprendizagem no campo de leitura, apenas seguem para normas e metas a serem atingidas em

avaliações externas como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) como exemplo.

O interesse em ler e o conseqüente envolvimento em leituras, além do exigido pelo professor, são muitas vezes considerados como algo intrínseco ao aluno, dependendo exclusivamente de suas motivações internas e de sua boa vontade.

Daí a importância desta pesquisa em adquirir uma reflexão sobre as questões relacionadas à leitura entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que ainda há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula. Geralmente, a escola responsabiliza o aluno e suas condições familiares pela falta de interesse e não assume como sua a tarefa de incentivar o exercício da leitura.

Nesse sentido, se torna pertinente discutir algumas condições importantes que precisam ser garantidas para cultivar a motivação dos alunos pela leitura.

Ferreiro (1999, pag. 22), esclarece o que ocorre nas escolas, como o desenvolvimento da prática da leitura não é o suficiente:

(...) Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização. (FERREIRO, 1999, pag. 22).

Por meio dos estudos feitos nas observações sobre a leitura e seus registros em ambiente alfabetizador, foi possível compreender que não basta ensinar códigos da leitura e de seus registros, com finalidade dar sons as letras que se identifica. É preciso contribuir para que a criança seja capaz de compreender o significado da aprendizagem da leitura, para que possa usá-la em seu cotidiano de forma a entender as exigências da sociedade em que esta inserida.

5- Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus, que me deu força e vida para esta concluindo essa fase, agradeço a minha orientadora, Helena Prestes dos Reis que me ajudou em momentos de dúvidas e a meus familiares que sempre me ajudaram e apoiaram em todos os momentos.

Referencias

BARSIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Brasília, 1997.

DUTRA, V.L. R. Abordagem funcional da gramática na escola básica, Rio de Janeiro, 2010.

Disponível em: <http://www.apeesp.com.br>

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 7ª ed. 1999.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** 44ª ed. - Cortez, São Paulo, 2003.

FREITAS, M. T. **Leitura, escrita, formação de professores: velhos temas de pesquisa numa “e-entrevista” em novo formato.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br>

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação.** São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo, Brasiliense, 2007.

MICOTTI, Maria Cecília. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos.** São Paulo:Contexto,2009.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis

THEODORO, Ezequiel. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9ª ed.São Paulo, Cortez, 2002.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Karina Vieira de Carvalho Souza²⁴
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa²⁵

Resumo

Compreende-se que o ensino de Matemática é muito importante para a formação do sujeito ético, entretanto, observa-se dificuldade dos educandos nesta área do conhecimento, bem como baixo rendimento na disciplina. Dessa forma, o propósito do presente artigo foi buscar desmistificar a concepção do ensino matemático tradicional, abstrato, aquele conhecimento que ainda vigora entre pais e educandos, que muitos acreditam que não irão utilizar em seu cotidiano. Para tanto, este artigo visou apresentar as contribuições do jogo na aprendizagem da disciplina de matemática, buscando construir uma aprendizagem significativa, em que o educando desenvolve o interesse pelas atividades propostas. Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa da prática de seis docentes da rede municipal de ensino, na cidade de Sumaré-SP, cuja pesquisa de campo teve como base um questionário semiestruturado com questões abertas, elaboradas pela pesquisadora. Os resultados obtidos nesse estudo, quando analisados à luz das análises teóricas e práticas contempladas na revisão bibliográfica sobre o tema, trouxeram indícios de que a utilização dos jogos e das brincadeiras, como instrumento pedagógico, nas aulas de matemática proporcionaram maior interação e atenção dos educandos, estimulando o aprendizado lúdico.

Palavras Chave: Ensino de Matemática; Aprendizagem significativa; Jogos.

Abstract

It is understood that the teaching of mathematics is too important to the formation of the ethical subject, however, there is difficulty of students in this area of knowledge, as well as low performance in the discipline. Thus, the purpose of this article was to seek to demystify the concept of traditional, abstract mathematical teaching, that knowledge that still exists between parents and students, which many believe will not use in their daily lives. Therefore, this article aimed to present the contributions of play in learning the discipline of mathematics, attempting to build a meaningful learning in which the student develops an interest in the activities proposed. In this perspective, we carried out a qualitative research nature of the practice of six teachers of municipal schools in the city of Sumaré-SP whose field research was based on a semi-structured questionnaire with open questions prepared by the researcher. The results obtained in this study, when analyzed in the light of theoretical and practical covered in the literature review on the topic analysis brought evidence that the use of games and play as a pedagogical tool, in math classes provided greater interaction and attention of students stimulating the playful learning.

Key words: Teaching of Mathematics; Meaningful learning; Games.

²⁴ Licenciatura em Pedagogia nas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (Karina_svieira@hotmail.com).

²⁵ Orientadora: Prof^a. Dr^a Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades Network Nova Odessa, SP. Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail: gdfagnani@gmail.com)

1. Introdução

No âmbito educacional permanece a ideia de que o professor deve apresentar definições, resolver exemplos e exigir exercícios de fixação. Cabe ao aluno demonstrar sua aprendizagem através da reprodução do que foi explicado pelo professor. Entretanto, este método tem sido questionado, tendo como pressuposto que reprodução de atividades não significa compreensão e, conseqüentemente, não permite a construção de conhecimentos.

Certos resultados, da prática educacional, têm sido discutidas pela comunidade de pesquisadores em educação matemática, pois nota-se que os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos, criando a ideia de que fazer matemática é seguir a aplicação de regras, que foram transmitidas pelo professor, desvinculando-se, assim, a matemática dos problemas do cotidiano (D'Ambrósio, 1989).

Desta forma, os alunos passam a considerar a matemática algo que não se pode duvidar ou questionar, assim, a supervalorizar o seu potencial formal, desvinculando o conhecimento de situações reais. Como consequência, os educandos não manifestam sua compreensão sobre os conteúdos e acabam perdendo sua autoconfiança nesse conhecimento. Logo, observa-se que o ensino da matemática assumiu a postura de se encaminhar para o abstrato e libertar-se do espontâneo. É daí que vem o distanciamento entre as crianças e a matemática.

Sob a perspectiva de diminuir esse distanciamento, entende-se que os jogos matemáticos obtêm recurso do qual o professor pode usufruir para aprimorar o desenvolvimento intelectual da criança e que pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no seu processo de socialização. O docente, ao utilizar os jogos, cria nos educandos influência, motiva e permite a participação ativa no processo ensino aprendizagem, assimilando experiências e informações, reunindo atitudes e valores, para que a aprendizagem ocorra de forma natural (Kishimoto, 1993)

Por essa ótica, este artigo pretende discutir as reflexões apresentadas pelo professor acerca da utilização dos jogos como recurso para a construção de saberes matemáticos, investigando se o professor acredita que, através do jogo, é possível construir uma aprendizagem significativa, na qual o educando desenvolve o interesse pelas atividades propostas.

2. Revisão Bibliográfica

Sabendo dos obstáculos enfrentados no ensino da matemática, os docentes buscam, cada vez mais, priorizar não a cópia, mas sim a construção dos conhecimentos. Porém, para tanto, devem ser trabalhadas atividades relacionadas ao cotidiano do educando, que despertem o interesse e a motivação, propiciando a interação entre professor-aluno, saber matemático e possibilitando a compreensão de significações dos conceitos trabalhados em sala.

O entendimento do educando não pode simplificar-se a simples imagem ou a representação de um mundo independente do qual se vive. Este pensamento nos faz refletir acerca da incerteza ou da verdade absoluta presente no conhecimento matemático ensinado nas escolas. Isso significa proporcionarmos aos estudantes várias possibilidades de reflexão sobre suas ações durante as atividades de construção do conhecimento matemático escolar. Nesse sentido, os estudantes devem basear-se nas suas experiências anteriores, isto é, na base cognitiva em que eles se apoiam para conceber as noções matemáticas propostas pelos professores.

Dessa forma, o professor deve priorizar atividades que busquem romper com o modelo tradicional, pois, segundo esta reflexão, o professor detém o conhecimento, logo as falhas no processo de aprendizagem, na maioria das vezes, são justificadas pela pouca atenção,

capacidade ou interesse do aluno. Esse modelo chama-se empirismo, ou seja, a doutrina segundo a qual todo o conhecimento tem sua origem no domínio sensorial, na experiência. Esta teoria considera que a mente do aluno nada contém e, portanto, é receptiva e passiva. O conhecimento viria do objeto e o aluno o recebe passivamente através de experiências (Becker, 1994).

O surgimento de novas concepções sobre como se dá o conhecimento tem possibilitado outras formas de considerar o papel do jogo no ensino. Desta forma, a educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado provocador de aprendizagem. No entanto, o educador não pode submeter sua metodologia de ensino a algum tipo de material apenas porque ele é atraente ou lúdico, pois nenhum material é válido por si só, os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da Matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina (Moura, 1991).

Quando a criança vivencia situações lúdicas, compreende a estrutura da brincadeira e aprende também os conceitos matemáticos. O jogo, quando pensado desta forma, é recurso que pode ser assumido com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, pois possibilita à criança a oportunidade de criar planos para alcançar determinados objetivos, que permitam e avaliem sua eficácia.

Os jogos, se convenientemente planejados, são recursos pedagógicos eficazes para a construção do conhecimento matemático, uma vez que estimulam o desenvolvimento e despertam o interesse dos alunos, pois, por meio da brincadeira a criança aprende a cooperar, as regras do jogo, bem como obedecê-las, compreende a importância de respeitar o outro, a assumir responsabilidades, princípios básicos para uma convivência harmoniosa em sociedade (Kishimoto, 1993).

Nessa interação, através da experiência social, a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos, irá construir significados, pois ensinar é oportunizar essa construção. O papel do professor durante as aulas de matemática é provocar participação coletiva e desafiar o aluno a buscar soluções.

A matemática cria significado nas escolas, quando apresenta-se como útil, instrumento para a existência do ser, para o trabalho, pois ajuda a pensar com clareza e raciocinar melhor, também por sua universalidade, sua beleza intrínseca, como construção lógica, formal. (D'Ambrósio, 1990)

Assim, torna-se evidente a utilidade social da matemática para fornecer instrumentos aos sujeitos para atuarem no mundo de forma mais eficaz. Para tanto a escola precisa propiciar ao educando a possibilidade de desenvolver suas capacidades, afim que saiba enfrentar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneiras distintas. (D'Ambrósio, 1990).

Utilizar jogos na aula de matemática contribui para a formação das crianças, para o desenvolvimento de atitudes sociais como: respeito, senso de responsabilidade e justiça, obediência às regras, cooperação, iniciativa pessoal. Nesse âmbito, os jogos apresentam recursos úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa. Dessa forma, a o jogo torna a disciplina de matemática diferente, pois revela, tanto a criança, quanto ao professor outros modos de observar o conhecimento adquirido na escola. Para enfrentar as adversidades do cotidiano a criança precisa estar ativa, envolver-se nas relações, cooperar, ser responsável. Neste sentido, os jogos auxiliam a assimilação destes conceitos, pois funcionam em uma estrutura de projeto em que propósitos, recursos, processos e resultados articulam-se no contexto das regras e dão sentido ao jogo (Macedo, 2000).

Aprender através dos jogos matemáticos é mais significativo, pois possibilita a compreensão por meio da experiência e a produção de conteúdos escolares, bem como o desenvolvimento psíquico. Os jogos permitem estimular as crianças a atitudes que visam à formação do sujeito ético, que coopera, responsável, participativo, respeitoso, auxiliando o mesmo nas suas decisões, ajudando o sujeito a ter autonomia. Logo, entende-se a matemática

como um modo de pensar, que deve ser estimulado nas pessoas o quanto antes, tornando dessa maneira mais relevante o processo de ensino-aprendizagem e os jogos pode ser um bom recurso para despertar esse modo de pensar e de raciocinar (Piaget, 1998).

No ato do jogo a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, entre outros. É este fato que torna o jogo, um instrumento poderoso de aprendizagem, pois, em qualquer situação pedagógica, onde o jogo possa ser inserido como instrumento de aprendizagem, a atividade torna-se mais prazerosa, estimula as crianças, retirando o caráter maçante da aula (Piaget, 1998).

É válido ressaltar que Piaget não defende a didatização do jogo, mas sim que, com o auxílio do jogo, pode-se tornar o aprendizado desses conteúdos mais prazerosos. Como aponta o autor, os elementos utilizados na escola são considerados pelos alunos como “chatos”, logo com esses novos recursos, as crianças poderiam mudar seus pensamentos.

O faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita, no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. (Vygotsky, 1998)

A aprendizagem deve ocorrer em atividades cotidianas, como nas brincadeiras e, também, naquelas provocadas por situações pedagógicas intencionais, orientadas pelo professor, pois assim tornam-se o aprendizado significativo. É necessário compreender que a criança, inserida socialmente é produto de um contexto cultural. Partindo desse pressuposto, facilita a exploração da imaginação, a memória e o registro de sua experiência da criança. Isso evidencia que a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança é demasiado expressiva. O jogo provoca desafios genuínos nos alunos, gerando interesse e prazer e, por isso mesmo, eles devem fazer parte da cultura escolar.

Entretanto, para que os jogos produzam os efeitos desejados, é preciso que sejam de certa forma, dirigidos pelos educadores. Assim, não devem ser atividades extras, usados apenas depois que o professor já realizou o conteúdo proposto, devemos encarar a sua utilização como mais um instrumento a ser usado para atingir a meta estabelecida, explorando seus desafios, avaliando as estratégias usadas pelos alunos e ampliando os conhecimentos adquiridos (Tahan, 1968).

Quando bem utilizado, o lúdico auxilia-o em descobrir o que de fato o aluno sabe, criando subsídios para seu trabalho posterior, despertando o interesse deste aluno para o conteúdo trabalhado, fazendo-o utilizar a matemática como estratégia para solucionar problemas, criando condições de socialização entre os alunos, discutindo regras e propondo novas soluções, tudo isso sem que a aula seja temida ou frustrante (Tahan, 1968).

Seguindo este pensamento, compreende-se a necessidade de que o professor, ao trabalhar com o jogo tenha um planejamento detalhado de toda a atividade, que leve em consideração o espaço físico que irá utilizar, selecione o material que será utilizado e o tempo previsto para a execução da tarefa. Como define Grando:

“[...] o ambiente da sala de aula, onde serão desencadeadas as ações com jogos, deve ser propício ao desenvolvimento da imaginação dos alunos, principalmente se se tratar de crianças, de forma que, ao trabalharem em grupos, eles possam criar novas formas de se expressar, com gestos e movimentos diferentes dos normalmente “permitidos” numa sala de aula tradicional. É necessário que seja um ambiente onde se possibilitem momentos de diálogo sobre as ações desencadeadas. [...]” (GRANDO, 2008, p. 33).

Percebe-se que essa metodologia de ensino motiva ainda mais a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico, cooperação e socialização.

Na obra de Marcellino (1990), o autor nos remete a pensar numa ação educativa que considere as relações entre a escola, o lazer e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados de um futuro diferente, por isso vê-se de forma positiva, em um ambiente

escolar, a presença dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, pois o conhecimento construído por meio da ludicidade implica em uma escola mais autônoma, onde o aprendizado torna mais agradável e divertido.

O brincar está presente no cotidiano da criança, logo, torna-se necessário que o professor aproveite esse recurso como um instrumento que propicie ao aluno o aprendizado significativo do qual ele possa participar ativamente, compreendendo e buscando soluções para os problemas da realidade que o cerca, refletindo criticamente, não apenas sendo o receptor do conteúdo.

Alves (2001) afirma que o professor deve assumir o papel de incentivador, facilitador, mediador das ideias dispostas pelos alunos durante a ação pedagógica, visando sempre o crescimento do aluno enquanto indivíduo que vive em sociedade. Os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. A autora citada também defende a relação professor-aluno acreditando que, assim, torna-se mais fácil criar um ambiente que propicie direta ou indiretamente o desenvolvimento do conhecimento.

Sistematizando, são diversos os benefícios que os jogos oferecem em aulas de matemática, desde que tais atividades sejam motivadoras. Segundo Tahan (1968), os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os conteúdos já trabalhados. Consequentemente eles devem ser escolhidos e preparados com cuidado, pois possibilita à criança a aquisição de conceitos matemáticos importantes. Como consequência, os jogos devem ser utilizados não como recreação, mas como facilitadores, colaborando que visam sanar as dificuldades que os alunos apresentam em alguns conteúdos matemáticos.

Entende-se que as crianças pensam de modo diferente dos adultos, logo nosso objetivo não deve ser ensiná-las a jogar, mas sim acompanhar a maneira como as crianças jogam, observando atentamente, acrescentando questões interessantes, mas sem interferir na dinâmica dos grupos, assim, contribuimos para a construção de regras por parte das próprias crianças. É válido ressaltar que, não se deve “jogar, por jogar”, devem-se escolher jogos que propiciem a resolução de problemas, neste caso, a dificuldade deve ser de acordo com a problemática dos conteúdos, entretanto, não se deve esquecer-se de respeitar as condições de cada comunidade e o querer de cada aluno. Cabe ressaltar que toda atividade deve ser antes de sua aplicação, a fim de enriquecer as experiências através das propostas de novas atividades, propiciando mais de uma situação-problema.

Em relação à utilização do jogo como recurso pedagógico, para a construção de conhecimento significativo, segundo Kishimoto (1994, p. 22), o uso de material concreto como subsídio à tarefa docente tem levado os educadores a se utilizarem de múltiplas experiências, tais como: geoplano, material dourado, régua de cruzeiro, blocos lógicos, ábacos, sólidos geométricos, quadros de frações equivalentes e muitos outros. É válido ressaltar que, para o autor, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. Logo, o professor poderá utilizar outros conteúdos, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

No que tange a utilização dos jogos nas aulas de matemática das séries iniciais do ensino fundamental, é válida a compreensão da sua utilização no âmbito de sala de aula.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem desses jogos [...] a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos

distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

O uso dos jogos é uma excelente estratégia para a aprendizagem. Isto já é reconhecido pelos educadores, entretanto, são poucos os que utilizam desse recurso como estratégia para favorecer uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para o ensino da matemática. Por meio dos jogos, as crianças são capazes de ampliar seu repertório de ação, construir conceitos e habilidades, além de colaborar no processo de construção da autonomia. O desenvolvimento do raciocínio, a partir do trabalho com o conhecimento lógico-matemático, é construído a partir de desafios cognitivos, presente nos jogos.

O jogo tem por finalidade ajudar o aluno a desenvolver o seu raciocínio lógico com praticidade, adquirindo habilidades e competências, pois, através dessa prática de ensino, é possível construir também relações sociais cujo propósito é aprender a lidar com limite e ações de respeito ao próximo. Segundo Kishimoto (1999), o jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências. O autor ressalta as ações e as competências desenvolvidas ao jogar, que o vai tornando propriedades das crianças, caracterizando um conjunto de ações adequadas a atividade proposta. Conseqüentemente, este conhecimento pode ser transferido para outros meios, mudando de posicionamento diante de desafios que surgem na natureza lúdica. Desta forma, o jogo não pode ser compreendido apenas para o divertimento ou uma simples forma para as crianças gastarem energia, abrange outros aspectos, pois é um instrumento pedagógico e através dele ocorre o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral do indivíduo.

Questionar e observar a utilização ou não do jogo no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, é muito importante. Entretanto, o jogo só será viável quando os professores estiverem conscientes das necessidades e potencialidades de seus alunos. Acredita-se que, com isso, promove-se o desenvolvimento de algumas possíveis práticas mais libertárias, em que o aluno passa a ser o agente de sua aprendizagem e o professor deixa de ser o detentor do saber e assume um papel de mediador no processo ensino-aprendizagem. Através da brincadeira, é possível deslegitimar as relações autoritárias que alguns professores têm com os alunos, através de diálogos e intervenções, quando necessário. O professor deve estar atento ao que se passa durante o jogo. Dessa forma, ajudará os educandos na construção e aquisição de novos conhecimentos. A utilização de jogos é uma alternativa eficiente para ensinar vários conteúdos. Com eles, a criança encontra formas interessantes e diferenciadas de assimilação e também passa a participar das atividades rotineiras com mais entusiasmo.

Desenvolver na sala de aula uma atividade com jogos contribui para que os alunos participem, adquiram e construam o seu conhecimento e ajuda também a desenvolverem suas habilidades e competências, pois, quando o professor utiliza o jogo como ponto de partida, ele tem como meta melhorar o desempenho escolar do aluno em termos de notas, produção e compreensão de conteúdos. Nesse sentido, quando o professor, ao aplicar o jogo, tem o objetivo de desenvolver habilidades de resolução de problemas, propicia a criança a reflexão e a criação de planos de ação, visando alcançar objetivos pré-estabelecidos, bem como, executar jogadas de acordo com seu plano e avaliar a eficácia dos resultados. Ações como esta, proporcionam a aproximação do educando aos conteúdos matemáticos, através do desenvolvimento de suas habilidades e da resolução de problemas, permitindo ainda trabalhar os conteúdos culturais presentes no próprio jogo (Kishimoto, 1993).

Ao tornarmos o jogo ferramenta do ensino, a atividade passa a ter novas dimensões, e é isto que nos obriga a considerar o papel que pode desempenhar no processo de aprendizagem, pois o jogo pode, ou não, ser jogo no ensino. Ele pode ser tão desinteressante quanto resolver uma lista de exercícios de multiplicação, pois perde a ludicidade. No entanto, resolver tais exercícios também pode ser lúdico, dependendo da forma como é conduzido o trabalho. O

jogo deve ser o jogo do conhecimento, e isto é sinônimo de movimento do conceito e desenvolvimento (Kishimoto, 1993).

Desta forma, deve-se compreender o jogo de acordo com o pensamento da criança, pois, para elas, o jogo não tem como objetivo o desenvolvimento intelectual ou aprender o conteúdo matemático, este é o pensamento do adulto. O jogo e a brincadeira devem ser divertidos, desafiadores, promover disputas com os colegas, possibilitando estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue certa realização. O trabalho intencional com conhecimento matemático contribui para que as crianças elaborem e sistematizem, ampliando suas questões na perspectiva de superar desafios, alcançar algumas respostas e formular novas perguntas (Alves, 2001).

Os jogos nas aulas de matemática devem propiciar a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados pelos alunos. Sendo assim, o ensino da matemática deve priorizar o avanço do conhecimento das crianças, através dos jogos trabalhados em sala de aula (Brasil, 1998).

3. Metodologia

A pesquisa de campo realizada nesse artigo foi qualitativa, através da aplicação de um questionário semiestruturado, elaboradas pela pesquisadora.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, situada na cidade de Sumaré-SP, tendo como sujeitos seis professoras de Matemática do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que os nomes utilizados para as professoras na análise dos dados são fictícios.

A escolha dessa metodologia de pesquisa ocorreu por consequência imparcialidade e anonimato das docentes, não expondo as mesmas a uma entrevista e, também, pela praticidade que tal sistema proporcionaria a pesquisa.

4. Análise dos dados

O trabalho com jogos requer uma organização prévia e uma reavaliação constante. O professor que utiliza os jogos como metodologia de ensino deve dispor de um tempo determinado para esse tipo de atividade. A atividade com jogos precisa de mais tempo, principalmente quando os educandos aprovam o jogo. Logo, o professor deve organizar-se, planejando quanto e quando se deve jogar, não apenas deixar os jogos para o final da aula (Grando, 2008).

Seguindo esse pensamento, ao questionar a professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, que chamamos de Célia, sobre a utilização dos jogos como instrumento de aprendizagem, a docente ressaltou a contribuição dos jogos matemáticos para o desenvolvimento cognitivo dos educandos e frisou: “os jogos tornam o ensino mais eficaz por consequência da sua vivência concreta.” A docente salientou a relação dos jogos com as relações que o educando terá em sua existência: “(os jogos) ajudam a compreender que na vida existem situações desafiadoras e que elas (crianças) não deverão desistir”.

Nota-se que o objetivo de resolver situações-problemas e construir significados relacionando-a a diferentes problemas é aqui apresentado como consequência prática do jogo, em que o educando não apenas supera o desafio, mas produz conhecimento para a sua superação, podendo utilizá-lo em diferentes situações.

A docente, que é chamada de Eslaine, resalta por que utiliza com frequência os jogos matemáticos em sala de aula: “(os jogos) favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à experimentação, problematização, cálculo mental, sistematização de conceitos matemáticos, estimativa, etc.” E acrescenta: “o jogo rompe com a cultura da aula de matemática vinculada à memorização de conteúdos, de regras e de técnicas de cálculo e à

resolução de exercícios repetitivos, que, muitas vezes, contribuem pouco para a aprendizagem nos dias de hoje”.

As observações da professora Esleine ressaltam que ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas e sugere que os professores de matemática devem procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver autoconfiança, organização, concentração, raciocínio lógico-dedutivo e censo cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações dos alunos com as outras pessoas.

É válido ressaltar ainda que a professora Esleine compreende que apenas utilizar jogos para aprender Matemática não é suficiente para o aluno atingir patamares que contemplem as expectativas do professor. Faz-se necessário, além dos jogos, que o professor participe como orientador e facilitador da aprendizagem, pois os jogos são apenas uma ferramenta que possibilita tornar as aulas de Matemática mais atrativas e prazerosas para o educando.

A professora Márcia ressalta que a utilização dos jogos propicia a criança regularidade, conhecimento de regras, bem como a aprendizagem de forma lúdica, pois os jogos e as brincadeiras propiciam o conhecimento construído por meio da ludicidade, logo, o aprendizado torna-se mais agradável e divertido.

Já a docente Beatriz acredita que a utilização dos jogos auxilia na resolução de conflitos, como no caso de educandos que não querem brincar com o amigo, dividir objetos, do jogo com o colega de sala, pois o jogo propicia no educando o desenvolvimento da capacidade de resolver diferentes conflitos do cotidiano, de maneiras distintas, ou seja, aprender a compartilhar, dividir e trabalhar em equipe.

Para a professora Lenilse, as regras encaminham o educando as deduções, sendo adequados para o desenvolvimento das habilidades do pensamento, pois a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, entre outros. Nessa mesma perspectiva, a professora Simonica acredita que a disciplina de matemática fica mais atraente com a utilização do jogo, mas ressalta que não só na matemática, o jogo, em qualquer área do conhecimento deve ser observado como fonte de aprendizagem.

5. Considerações Finais

A análise desta pesquisa proporciona a reflexão crítica a respeito dos jogos como instrumento pedagógico na disciplina de matemática. Em qualquer âmbito, ele deve ser valorizado, pois, trata-se de instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas presentes na sociedade, logo, contribui de forma significativa, para a formação de um cidadão mais atuante.

Sendo assim, o estudo revela que os educadores entrevistados têm consciência da importância de organizar atividades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo afetivo e social do educando, o desabrochar do conhecimento, lutando contra o tradicionalismo do ensino de matemática, favorecendo assim um aprendizado significativo.

Através dos jogos, é possível estimular o educando a potencializar seus interesses pela investigação e pela solução de problemas. Os jogos propõem desafios a serem superados e, na sua superação, torna-se necessária a utilização de raciocínio lógico, indispensável na articulação do conhecimento matemático, possibilitando uma construção de saberes de forma agradável num ambiente voltado à estimulação do aluno. Desta forma, o jogo, se convenientemente planejado, pode ser um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. O uso de jogos no ensino de matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de apreender esta disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido (Kishimoto, 1993).

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro, memória e outros, permitem que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até

divertido. Para isso, os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Nesse sentido, há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas: o caráter lúdico, o desenvolvimento das técnicas intelectuais e a formação de relações sociais (Grando, 2008).

Seguindo esta perspectiva, compreendem-se as necessidades de uma postura, por parte do corpo docente, que possibilite a inovação dentro do ambiente escolar, em que o discurso caminhe junto a prática, pois os jogos são métodos que auxiliam no desenvolvimento de habilidades para o cálculo em Matemática, além de propiciar a interação dos educandos.

Sendo assim, o professor deve refletir sobre o trabalho que irá desenvolver para que o aluno não aprenda mecanicamente sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um aprender que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão fragmentada e parcial da realidade (D'Ambrósio, 1989).

Dessa forma, a escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente favorável para o processo de aquisição de autonomia na aprendizagem. Partindo do exposto, constatamos que a Matemática pode ser trabalhada de forma mais criativa e motivadora, tornando os educandos ativos e abrindo caminhos para a construção do seu conhecimento (D'Ambrósio, 1989).

Para tanto, é necessário que a seleção dos jogos seja feita de acordo com a faixa etária do aluno e com os conteúdos que se deseja ensinar. Se o professor não fizer um planejamento ou uma pré-seleção, os jogos provavelmente não terão fins educativos e servirão apenas para diversão e passatempo. Desta forma, cabe ao docente valorizar e instigar os alunos ao jogo. Através desta prática os educandos valorizarão os jogos e saberão dar a importância a esta atividade. Logo, o jogo não pode tornar-se obrigatório, caso isso ocorra, ao invés do jogo ser algo que facilite o aprendizado matemático, com prazer, será algo que facilitará o desinteresse dos educandos nesse sentido, cabe ao docente ter o devido cuidado, ao utilizar os jogos na sala de aula, para que não se perca a ludicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino da matemática: **Uma prática possível.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990.

_____. "Como ensinar matemática hoje?" In: **Temas & Debates.** Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

KISHIMOTO, M. T. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação.** São Paulo. Saraiva. 1990.

MACEDO, L. de. **Aprender com jogos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MICOTTI, M. C. de O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria A. V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999.

MOURA, M. O. de. **O jogo na educação matemática.** In: O jogo e a construção do conhecimento. São Paulo: FDE, n.10, p. 45-53, 1991.

PIAGET, Jean. Princípios de educação e dados psicológicos. In: _____. **Psicologia e pedagogia.** 9. ed. Rio de Janeiro. Forense universitária. 1998. p. 158-160.

TAHAN, M. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VON GLASERSFELD, E. An Exposition of Constructivism: Why some like it Radical. In: DAVIS, R. et al. **Constructivist Views ou the teaching and Learning of Mathematics.** Reston/VA: NCTM, 1990. p. 19-29.

A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PREJUÍZO OU BENEFÍCIO PARA AS CRIANÇAS?

Sheyla Gomes Luz¹
Helena Prestes dos Reis²

Resumo

A cada momento a informática ganha mais espaço no mundo inteiro, abrindo portas para um universo tecnológico e sem barreiras, desde os primeiros passos somos apresentados a diferentes tipos de tecnologias, afinal se o mundo em que vivemos se encontra em fase tecnológica, não existe a possibilidade de deixar de fora algo que sem dúvidas irá fazer parte de nossas vidas seja no trabalho, em casa, ou dentro de uma sala de aula, abordar essa questão é o objetivo geral desse artigo. Essa tecnologia vem ganhando grande importância na educação infantil, o que acaba gerando uma contribuição de maneira efetiva na aprendizagem de nossas crianças, isso porque através da informática, podemos expandir várias maneiras de aprendizagem levando o aluno a aprender, a pensar, agir, e raciocinar; dessa forma a criança acaba aprendendo de uma maneira moderna e extremamente interessante. Dessa forma gerando grande polemica entre os estudiosos sobre o assunto o que me leva a tratar esse tema como o objetivo específico nesse artigo sobre a aprendizagem diante desse círculo de tecnologias. Dentre os vários estudiosos da área, podem ser citados como norteadores desta pesquisa: Papert (1988), Preto (2000), Freire (1984), entre outros, com pesquisa de campo qualitativa realizada em uma escola particular de educação infantil do centro de Sumaré/SP.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Informática, tecnologia, educação, aprendizagem.

Abstract

Every moment, technology gains more space in the whole world, opening doors to a technological universe with no obstacles, since the first steps, we meet technology, there is no possibility to abandon something that surely will make part of our lives, even at work, at home, or inside a classroom, talking about this, is the goal from this article. Technology has been gaining a big importance in the children's education, what makes a great contribution on the learning process of our children, because through the computer science, we can expand many ways of learning, taking the students to learn, think, act and associate; on this way, the children learn in a modern form and very interesting, creating a strong polemic among the searchers on the area, we can mention as base of this research: Papert (19), Preto (2000), Freire (194), Arce (2001), Castells (1999), Bueno (2000), Setzer (1994), and others, with a field search made in a private children's school downtown in Sumaré/SP.

Keywords: Childhood Education, Computer, technology, education, learning.

¹Graduada em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (sheyla.gomesluz@yahoo.com.br).

²Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Netwok 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br)

Introdução

“O tema desperta interesse e, ao longo dos últimos anos, muitos educadores puseram-se a refletir sobre as questões que envolvem o assunto” (Freire, 1984 p.83).

Embora nem todas as instituições de educação infantil usem a informática nos anos atuais, o número que representa essa questão vem crescendo a cada dia, o que de certa maneira acaba comprovando que existem benefícios que a informática acaba trazendo tanto na aprendizagem quanto na formação das crianças.

O que se pode notar de maneira clara é que no sistema educacional brasileiro, é muito mais comum que se implemente computadores nas escolas a partir do início do Ensino Fundamental, porém não podemos descartar algumas escolas que iniciam esse processo desde a Educação Infantil, o que, de certa forma, acaba não representando um número expressivo de instituições. Sendo assim, de acordo com a nossa realidade, a criança acaba tendo os seus primeiros contatos com um computador em seu processo de aprendizado, aproximadamente, a partir dos seis a sete anos de idade.

O objeto de estudo deste artigo foi escolhido através de diversas pesquisas sobre o assunto e a possibilidade da implantação de uma sala de informática em uma escola específica do centro de Sumaré, com isso, surgiu o interesse sobre o tema e o seu desenvolvimento.

Este artigo busca levar as pessoas a pensarem a respeito dos benefícios e males que a tecnologia traz para as nossas crianças, sendo um assunto de suma importância, pois é algo presente no nosso dia a dia, a cada momento estamos expostos a algum tipo de informação tecnológica, seja em um celular, um computador, ou até mesmo na televisão algo que interfere na nossa vida social nos levando a um momento de êxtase onde ficamos reféns de algo que pode ser usado para nosso benefício, ou seja, até que ponto o uso das tecnologias nos ajuda a lidar com situações do nosso cotidiano? Se os adultos já encontram essa dificuldade de separar a realidade do mundo virtual, a dificuldade é ainda maior para as nossas crianças. Na busca para melhor entender o assunto este artigo, foi elaborado a partir de estudos sobre o tema em livros, sites, estudo do meio, e autores como: Borba (2001), Flores (1996), Freire (1984), Parpet (1988), Piaget (1999), Preto (2000), e pesquisa de campo qualitativa, onde foi realizada uma análise sobre a tecnologia no desenvolvimento da aprendizagem.

Discussão bibliográfica

Valdemar Setzer (1994) faz em diversos de seus artigos e publicações uma crítica veemente em relação ao uso de qualquer tipo de tecnologia utilizada na educação infantil. Justifica essa posição alegando acreditar que, mais do que modernização de educação, mais do que políticas públicas ou pressões de indústrias ou inter-relação dos recursos com os projetos pedagógicos, o uso da informática quando aplicada diretamente na educação infantil é prejudicial para as crianças tendo como efeito o comprometimento de seu desenvolvimento saudável. Para Setzer (1994), o computador desenvolve um tipo de linguagem denominada lógico-simbólica, ou seja, um pensamento matemático restrito que acaba forçando o pensamento da criança para esse tipo de construção, o que se intende como inadequado para essa fase de desenvolvimento do ser humano tendo em vista a pouca idade.

Independente de qualquer argumento que acabe enfatizando o uso de tecnologia com o intuito de acompanhar a chamada educação modernizada, o qual visaria a melhoria no rendimento do aluno e no aceleração do desenvolvimento intelectual, são, para ele, dispensáveis. Setzer (1994) mantém o seu posicionamento de forma determinada quando se trata da utilização de computadores até o momento em que as crianças venham a atingir os 14 anos de idade. Setzer (1994) ainda defende a ideia de que as tecnologias têm sido muito mais utilizadas como um tipo de cosmético na educação e que o aceleração no desenvolvimento

intelectual da criança pode ter efeitos prejudiciais no seu crescimento global, pois acaba forçando a criança a comportar-se e pensar como um adulto, cedo demais, roubando períodos importantes da própria infância que deveriam ser destinados a outros fins.

Setzer (2001) afirma que não se deve de forma alguma acelerar a maturidade de crianças e jovens pois acabando se tornando algo prejudicial a eles se levando em conta que na educação não podemos pular etapas, outro perigo também encontrado nesse processo é o de acabar desenvolvendo uma capacidade de se pensar de maneira formal sem que a base física e os sentimento sejam adequados para tal finalidade

É por esse motivo que Setzer (1994) acaba criticando de uma forma tão dura a utilização dos computadores nos anos iniciais, ele acredita que o que estaria acontecendo é um processo tão inadequado quanto imaturo para o desenvolvimento infantil, com base em sua opinião podemos notar que ele não está sozinho em suas ideias. Um documento recentemente publicado pela Aliança pela Infância vem a afirmar que são muitos os prejuízos causados pela utilização dos computadores nos anos iniciais que não estão sendo devidamente divulgados e tratados. Entre esses prejuízos citados se encontram, por exemplo: cansaço nos olhos, lesões causadas por tensão constante, obesidade, isolamento social e, em alguns casos, o desenvolvimento de doenças crônicas como física, intelectuais ou até mesmo emocionais. O documento ainda afirma que:

"As crianças necessitam de laços pessoais mais fortes com adultos atenciosos. Entretanto, as poderosas tecnologias estão desviando crianças e adultos um do outro. As crianças também precisam de tempo para brincadeiras ativas fisicamente; lições manuais de todo os tipos, especialmente nas artes; e contato direto com a natureza. Pesquisas corroboram a importância essencial destas atividades para o desenvolvimento saudável da criança. Entretanto, muitas escolas já excluíram as poucas ofertas nessas áreas, para substituir o tempo e dinheiro nelas usados por uma tecnologia mais cara, embora de eficácia não comprovada. A ênfase na tecnologia está nos desviando das necessidades educacionais e sociais mais urgentes das crianças de baixa-renda. O Professor SherryTurkle questionou: "Será que estamos usando a tecnologia dos computadores não porque ela ensina melhor mas por termos perdido a vontade política para capitalizar a educação adequadamente?"(Cordes, 2000).

Agora se tem um ponto para refletir sobre o tema: Existe uma ponderação entre os supostos benefícios e prejuízos que a tecnologia pode proporcionar as crianças nos anos iniciais? Os professores estão preparados e sabem como e porque utilizar determinados recursos e ferramentas disponíveis nos dias atuais?

Se tratando das políticas públicas e do governo, num todo, podemos verificar que existe por conta de diversos fatores uma concentração de recursos para as faixas etárias mais avançadas no que se diz respeito ao uso propriamente dito desses equipamentos, entretanto, é necessário ressaltar que existem sim no sistema educacional brasileiro alguns sinais de incentivo ao uso e contato da tecnologia também no que se refere a educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas a Educação Infantil dizem o seguinte:

"Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio

ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, *a ciência e a tecnologia*". (Parecer CEB022/98, MEC)

Quando seguimos alguns dos princípios de Piaget (1975), podemos notar que as crianças devem ter um tempo adequado para aproveitar de sua infância, ter seu período ideal para a entrada na escola respeitada para que aí sim possa começar ser alfabetizada, sendo assim, não podemos acelerar o desenvolvimento das crianças, e sim esperar que ela alcance determinado grau mínimo de maturidade para que se possa dar início a atribuições de uma responsabilidade maior.

Papert (1988) foi o criador da proposta de se utilizar computadores no processo de educação desde os anos iniciais, essa proposta passou a existir em cima de uma ideia de que o computador viria a reformular a mente das crianças, "ampliar a escola", e revolucionar a educação. Papert (1988) possui uma linguagem própria de programação, esta que foi projetada especialmente para as crianças. Influenciado pelo psicólogo e filósofo Jean Piaget, com quem estudou, ele afirma ter combinado com seu próprio trabalho no campo da inteligência artificial as complexas teorias de desenvolvimento infantil de Piaget.

1. Histórico da informática na educação infantil no Brasil

Sabemos que muito do que acontece em nosso país possui certa influência de outros lugares do mundo, com a educação infantil não foi diferente pois também acabou sendo baseada na educação de outras culturas.

Papert (1988) na década de 80 trouxe para o nosso país um movimento, este que recebeu o nome de filosofia e linguagem LOGO, foi através desse movimento que Papert (1988) encontrou um meio de divulgar algumas de suas ideias que tinham como principal objetivo fazer uma defesa da utilização do computador o citando como um instrumento que vem a catalisar conceitos complexos, o que segundo ele, leva o aluno a trabalhar de forma simples e lúdica esses conceitos, a partir daí ocorreu o desenvolvimento de uma linguagem de programação voltada para as crianças.

Com o passar do tempo o assunto começou a tomar uma dimensão muito maior e vários outros movimentos foram acontecendo voltados a informática educativa, entre eles, um que podemos destacar defendia que o ensino do computador como um instrumento que poderia servir de ferramenta para professor e alunos, sendo assim, tinha como foco o ensino e aprendizado da computação, através desse olhar o contexto social passou a necessitar de profissionais com conhecimentos de informática, sendo preciso que as instituições de ensino formal se preocupassem em ensinar esse instrumento capacitando assim os seus docentes.

Os primeiros passos dados pela informatização em nosso país vieram a ocorrer no ano exato de 1971, isso antes mesmo de Papert trazer para o nosso país o movimento LOGO com o uso do computador no ensino de física (USP de São Carlos). No fim dos anos 70 e início dos anos 80 novas utilizando as teorias de Piaget várias experiências foram realizadas na UFRGS, onde se pode destacar o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC). Com isso foram desenvolvidos trabalhos com crianças de escola pública que vinham a apresentar alguma dificuldade de aprendizagem.

Segundo Erailson (2013),

"Na década de 80, bem no seu início, a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) incorporou junto aos seus programas de pesquisa e pós-graduação várias propostas e recursos produzidos pelo grupo de Papert, resultando, nos anos

seguintes, no surgimento de métodos, técnicas e software educacionais voltados à realidade nacional que utilizavam tais contribuições. Em agosto de 1981 aconteceu um importante evento na área, o I Seminário Nacional de Informática (UnB), em que se destaca a importância de pesquisar o uso do computador, visando o processo ensino-aprendizagem. Indica, nesse evento, a necessidade do prevalecer pedagógico sobre as questões tecnológicas no planejamento das ações. A partir de então recomenda-se o computador como um meio de ampliação das funções do professor e jamais como ferramenta para substituí-lo". (Erailson, 2013)

Quando o ano de 1981 estava chegando ao fim, ocorreram subsídios do governo estes voltados para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação; o intuito desse programa era o de recomendar que as iniciativas nacionais devessem estar centradas nas universidades e não diretamente nas Secretarias de Educação como de fato ocorria. Com isso não só o desenvolvimento de softwares educativos, demarcados por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira e a formação de recursos humanos eram ações do programa.

Segundo Moraes (1997), foi a partir dessas iniciativas que se estabeleceu de forma concreta uma sólida base para a criação de um Programa Nacional de Informática Educativa esta que foi denominada - PRONINFE, devidamente efetivada em outubro de 1989, através da Portaria Ministerial nº 549/GM. A finalidade do PRONINFE era a de: "Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos". (MORAES, 1997, p.11).

Podemos então dizer que a partir daí que foi-se construindo a história da Informática Educativa no Brasil, ressaltando que se tem como objetivo principal a utilização do computador como recurso didático para qualquer tipo de prática pedagógica seja em qualquer componente curricular, incentivando de forma efetiva na descoberta de professores e alunos, preocupando-se "quando", "por que" e "como" usar a informática para que a mesma contribua na construção do conhecimento.

2. Informática na educação infantil

O computador não deve ser visto apenas como um meio de se ensinar sobre computação, pois o mesmo também serve como uma ferramenta para ensinar praticamente qualquer tema ou assunto que desejar. Falando sobre esse tipo de método de ensino o computador se transforma em um objeto de estudo, ou seja, o aluno acaba utilizando esse meio para adquirir conceitos teórico-práticos sobre a informática, podemos utilizar como exemplo: os princípios de funcionamento do computador, noções de programação, softwares disponíveis e implicações sociais do computador na sociedade.

Essa questão de inserir a informática na educação infantil e gerou e sem dúvidas irá continuar gerando uma certa revolução em teorias sobre a relação existente entre o ensino e a aprendizagem estes existentes anteriormente, por dois determinados motivos principais:

1. Os computadores em si acabam virando tutores eletrônicos pois podem sim ser utilizados para ensinar, isso ocorre devido a existência de muitos softwares educativos que foram e continuam sendo produzidos em todo o mundo, dessa forma, pode-se concluir que se trata sim de uma tecnologia que é muito útil no processo ensino-aprendizagem.

2. Foram efetuadas análises nesses softwares citados acima e pode-se constatar que eles podem ser utilizados como versões computadorizadas das metodologias utilizadas nos anos iniciais na sala de aula que trabalha com ensino presencial.

Para de fato efetivar esse processo que podemos chamar de incorporação do computador como mídia na educação, são sem dúvidas, extremamente necessários basicamente quatro elementos fundamentais:

- ✓ O próprio computador, os softwares educativos, o professor que deve estar preparado para utilizar-se do computador como forma de ensino e o aluno motivado para uma nova forma de aprender a ler e escrever com hábitos diferentes.

Porém, é extremamente importante o planejamento da aula antes de sua aplicação em ambiente computacional e que seus objetivos que devem ser atingidos sejam expostos aos alunos, ou seja, a elaboração das atividades deve almejar algo a ser atingido, quão significativa será a aprendizagem proporcionada pela situação a ser criada e se os recursos que o professor irá utilizar são os mais adequados.

Contudo, podemos citar como mais importante do que técnicas utilizadas o planejamento e também a postura do educador pois ele é quem vira mais a influenciar no resultado do processo ensino-aprendizagem. Sobre esse assunto, vale a pena citar o professor José Manuel Moran, da ECA_USP:

"Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicarmos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizam mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação. Então somos verdadeiros Educadores." (Moran, 2007)

Não podemos deixar de lado que a informatização do ensino, não deve de maneira alguma ser vista como algo que ira resolver todos os nossos problemas pois dessa forma estaremos criando uma ilusão de que todos os problemas existentes que sejam relacionados ao ensino-aprendizagem estão resolvidos, mas também não podemos deixar de medir esforços para utilizar tudo aquilo que venha a contribuir para a melhora na educação de nossas crianças.

Para que não se perca o objetivo central, existe a necessidade de que o educador seja um mediador este que deve orientar o educando, contribuindo assim para o desenvolvimento de valores pessoais e sociais pois dessa forma esse aluno terá um auxílio na construção de uma consciência crítica, tendo por finalidade a formação de cidadãos capazes de vir a avaliar suas atitudes e suas escolhas, assim como o mundo em que vivemos tem exigido de tudo e de todos.

3. A importância da tecnologia para a criança de 0 a 5 anos

Se tratando da informática na educação infantil temos como um dos objetivos a introdução desses computadores na vida das crianças para que eles venham a estimular suas

mentes potencializando o seu desenvolvimento intelectual, algo que deve ocorrer de forma paralela com o seu desenvolvimento psicossocial, pois não se pode esquecer que nessa faixa etária sua coordenação motora ainda se encontra em processo de estabelecimento seguindo seus gostos e relações sociais.

De acordo com Fróes(1992 pg. 06) seja os recursos atuais da tecnologia, ou os novos meios digitais como a internet, a multimídia, a telemática acabam trazendo novas formas de ler e de escrever, sendo assim, de pensar e agir também. O simples fato de se utilizar um editor para textos mostra a maneira que a pessoa pode registrar seu pensamento de uma maneira bem distinta daquela do texto manuscrito e dessa forma gerando no individuo uma forma de ler e interpretar aquilo que escreve diferente.

Segundo Flores (1996 pg. 47)“A informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do individuo”

De acordo com Levy (1994 pg. 11) Existem novas maneiras de conviver e pensar que estão sendo elaboradas no mundo da informática e da comunicação. Na verdade, a relação entre homens, o trabalho e até mesmo a própria inteligência dependem da metamorfose existente em dispositivos informacionais de todos os tipos.

Para finalizar, Borba (2001 pg. 34) diz que:

“O acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma ‘alfabetização tecnológica’. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania.”

Após tais colocações, é importante ressaltar que o professor deve refletir sobre a nova realidade que estamos expostos, dessa forma repensar as suas praticas e visar a construção de novas maneiras de agir que venham a permitir não apenas lidar com essa nova realidade, mas que possa também aproveitá-la, para que isso seja possível o professor precisa se deslocar até a sala de informática para aplicar a sua aula, e não deixar que outra pessoa faça isso por ele.

4. Metodologia

A pesquisa realizada nesse artigo pode ser classificada como pesquisa de campo qualitativa exploratória. Isso porque a pesquisa em mãos deve levar o leitor a se questionar sobre a utilização de tecnologias nos anos iniciais voltados a educação moral e intelectual da criança.

Quanto a metodologia utilizada este artigo com fundamentos teóricos como já citados na introdução. A coleta de dados foi realizada através de materiais impressos como revistas, livros e dados históricos, também foram realizados uma pesquisa em uma escola particular localizada no centro de Sumaré, essa pesquisa ocorreu em forma de observação e entrevista focalizada com os responsáveis pela escola com o objetivo central de coletar dados sobre o assunto abordado.

5. Análise dos dados

O artigo em mãos foi realizado através de coleta de dados, e é importante ressaltar a observação na elaboração do questionário aplicado aos docentes desta escola infantil particular localizada no centro de Sumaré. A escola não possui sala de informática e também o espaço para a instalação da mesma, questionada sobre o assunto, a responsável pela escola alega não ter interesse no momento sobre a implementação dessa tecnologia pelo fato de acreditar que nessa faixa etária ainda exista a necessidade de se aproveitar e aprender de uma maneira menos moderna, ou seja, sem o uso da tecnologia. Esse ambiente escolar acredita na importância da tecnologia nos dias atuais, porém para um uso não constante, existem crianças que chegam a levar para sala de aula: celulares e tablets, objetos que ficam na direção até a hora da saída dos alunos e que são entregues diretamente para os pais. Sempre é bom lembrar sem que, conforme combinado não é permitido que os alunos levem aparelhos eletrônicos para a escola.

A escola conta com alguns recursos tecnológicos para uso das professoras como computadores e retroprojetores, esses utilizados para apresentação de filmes e vídeos, algo que conforme a responsável acaba tornando a aula mais interessante ao aluno, mas exclui a possibilidade do uso constante desse material como forma de entreter os alunos.

Algumas professoras da instituição concordam com a postura da gestão, quanto ao não uso de matérias tecnológicas em sala de aula, pois acreditam que atrai mais atenção para o aparelho e assim a aula não se torna tão interessante, porém não descartam a possibilidade de em alguns momentos fazerem uso da tecnologia.

Uma das professoras afirma que gostaria de utilizar computadores em algumas de suas aulas, como por exemplo: a escola costuma enviar muitas pesquisas para casa, e seria interessante que os alunos fossem a uma sala de informática para fazer essa pesquisa juntos, mostrando para as crianças que o computador pode ser utilizado para esse fim, pois o mesmo nos traz muitas informações sobre praticamente qualquer assunto que se deseje.

Uma segunda professora alega que esse tipo de tecnologia deve ser utilizada apenas em casa com o acompanhamento dos pais evitando assim acesso a algo “inadequado”, a professora também diz que outro motivo para não concordar com esse mecanismo de ensino é o fato de se ter muitos alunos em sala de aula, a mesma acredita que todos juntos em uma sala de informática iria fugir do controle das docentes.

É importante lembrar sobre o questionamento em relação ao método mecanicista e autoritário utilizado pela escola ao retirar os aparelhos eletrônicos dos alunos assim que chegam à escola, pois nesse estudo foi observado, ao qual a gestão escolar afirma que a escola segue a linha construtivista, porém a metodologia aplicada acaba nos revelando através das observações e respostas descritas acima, uma metodologia mecanicista.

6. Considerações finais

Contudo o que foi pesquisado nesse artigo não pode afirmar de maneira concreta que a informática traz apenas benefícios ou prejuízos, pois encontramos durante a realização da pesquisa algo que nos desperta uma grande dúvida entre os dois, é importante ressaltar que a tecnologia traz sim benefícios porém se utilizada com consciência e não deixando de lado a vida social, principalmente das crianças que devem usufruir de forma efetiva desse momento de suas vidas. Devendo assim, assimenxergar os males e benefícios que esse tema gera para discussões, pois podemos notar em muitos casos crianças que se tornam reféns da tecnologia e que não vivem sem um celular ou um notebook por perto, é dessa maneira que identificando os denominados “viciados em tecnologia” que acabam esquecendo do mundo que existe fora

das telinhas. Um dos males gerados por esse vício é a obesidade infantil, algo que tem gerado muita polemica nos anos atuais. Para esses casos não podemos dizer que esta tudo perdido, pois a criança pode sim reaprender a viver em sociedade e utilizar os meios de tecnologias em momentos adequados visando uma vida saudável e uma aprendizagem moderna.

Com as observações feitas podemos dizer que não podemos fechar a porta para o novo, mas também não podemos deixar de refletir para agir e assim avaliar para percorrer caminhos ainda não conhecidos.

Morin nos lembra:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano; destino da espécie humana, destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra,,,(MORIN, 2003, p.61).

7. Agradecimentos

O Deus, pelo dom da vida e pela capacidade de realizar esse projeto. Aos meus pais, minha família e amigos por sempre acreditarem em mim. Aos muitos mestres que tive ao longo da vida e que de alguma forma colaboraram na realização deste trabalho. A minha orientadora professora Helena Prestes dos Reis pela dedicação com que orientou este trabalho.

8. Referências

- BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação Matemática:** Coleção tendências em Educação Matemática. Editora Autêntica Belo Horizonte – 2001.
- BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 4 set. 2014
- FLORES, Angelita Marçal. **A informática na Educação:** Uma perspectiva Pedagógica. Monografia – Universidade do Sul de Santa Catarina 1996.
- FRÓES, Jorge R. M. **Educação e informática:** A relação Homem/Maquina e a Questão da Cognição. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>> Acesso em 4 set. 2014.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência da inteligência.** Editora 34, Nova Fronteira - RJ, 1994.
- PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação.** São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- POSSOLLI, Gabriela. **Histórico da informática na educação.** Disponível em: <www.infoescola.com> Acesso em 10 ago. 2014.
- STEZER, Valdemar. **Computadores na educação:** porquê, quando e como. Anais do 5º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Sociedade Brasileira de Computação. Porto Alegre, 1994.
- MORAN, José Manuel. **Gestão inovadora da escola com tecnologias.** Campinas, 2007
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003

UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE JOGOS COMO RECURSO PARA ENSINAR MATEMÁTICA

“É preciso, porém, que o educador aja com amor, tenha consciência crítica, coragem e ousadia de investir em mudanças para atualizar a arte de educar” (LOPES, 1999).

Patrícia de Souza Braz²⁶

Gislaine Donizeti Fagnani da Costa²⁷

Resumo

As dificuldades encontradas pelas crianças para aprender matemática são causadas, principalmente, pela maneira como é ensinada nas escolas, desde os primeiros contatos da criança com os números as crianças precisam sentir-se estimuladas a aprender e se esta for ensinada de maneira que o aluno não consiga estabelecer relações com seu cotidiano não será possível despertar interesses pelo aprendizado. A matemática é vista como uma disciplina difícil de aprender, podemos atribuir a este problema o fato desta ser ensinada de forma que não permite aos alunos atribuir significados aos conceitos estudados. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa sobre o uso dos jogos como recurso para ensinar matemática, na qual foram realizadas observações e análises comparativas entre uma aula com jogos e uma aula com aplicação de problemas matemáticos comuns, em seguida a aplicação de um questionário para os alunos e um para a professora para analisar a visão deles sobre o uso dos jogos nas aulas de matemática. O resultado deste trabalho trouxe indícios de que os alunos tiveram um melhor desempenho durante a aula com a utilização de jogos e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação, Jogos, aprendizagem, Matemática.

Abstract

The difficulties encountered by children to learn math are caused mainly by the way it is taught in schools from the child's first contact with the numbers. Children need to feel encouraged to learn and this is taught so that the student does not able to relate it with their daily lives will not be possible to awaken interest in learning. Mathematics is seen as a difficult subject to learn, we can assign to this problem the fact that this is not taught in a way that allows students to give meaning to the concepts studied. A qualitative research was developed on the use of games as a resource for teaching mathematics, in which observations and comparative analyzes between a math class with games and another with common mathematical problems, then a questionnaire was applied for students and another one for the teacher to analyze their opinion on the use of games in mathematics classes. The result of this work brought evidence that students performed better in class with the use of games and hence meaningful learning.

Keywords: Education, Games, Learning, Mathematics.

Introdução

Ao ingressarem na escola, as crianças se deparam com uma realidade muito diferente da que estão habituadas, os primeiros contatos com a matemática é algo muito novo e que se

²⁶Graduada em Pedagogia Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (patriciasouza_braz@hotmail.com).

²⁷Orientadora: Prof^a. Dr^a Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades NetWork Nova Odessa, SP, Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail: gdfagnani@gmail.com).

não for ensinado de maneira que permita aos alunos estabelecerem relações com seu cotidiano causa diversos problemas para a aprendizagem da disciplina e situações que podem afetar o desenvolvimento dos alunos, causando obstáculos que se configuram em sentimentos como a insegurança, a dificuldade em lidar com regras, entre outros problemas que permeiam o ambiente escolar.

Considerando a crença de que a matemática é vista como ciência imutável e, por isso, carece de novas metodologias para ensiná-la, Pirola (1995) ressalta que o ensino dos conceitos matemáticos desvinculados do cotidiano causa menor motivação nos alunos para aprender os conteúdos da disciplina.

Segundo Guedes (1981) apud. Costa (2005) a matemática é caracterizada como ciência abstrata, desligada do cotidiano, muito difícil de aprender e que é mesmo inatingível para muitas pessoas.

Assim como apontado por Costa (2005) se o contexto escolar em que a matemática deve ser aprendida é desligado do contexto social, será difícil uma aprendizagem significativa, e os alunos podem apresentar dificuldades para aplicar os conceitos adquiridos em sala de aula, o que pode afetar a motivação.

Por essa ótica, Grando (2008) sugere que o ambiente da sala de aula deve ser favorável para o desenvolvimento da imaginação dos alunos, deve ser um ambiente onde sejam possíveis momentos de diálogo sobre ações desencadeadas.

É imprescindível que a educação seja favorável ao aluno, que considere cada um como parte desse processo, ou seja, como sujeito do processo. O ambiente educacional deve ser favorável para estimular a imaginação dos alunos, a criação, a reflexão, a construção do seu conhecimento. Que possibilite um prazer em aprender, e que não seja pela necessidade e sim pela investigação, ação e participação de todos nesse processo, como uma sociedade crítica e atuante.

Nesse sentido, Grando (2000) afirma que é importante pensar em metodologias de ensino que possibilitem uma aprendizagem significativa da matemática, sendo assim, podemos considerar a importância do jogo para a educação como um recurso viável para se aprender matemática nas séries iniciais.

Tendo em vista uma aprendizagem que possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento do aluno, o presente artigo tem por objetivo investigar o uso dos jogos como recurso viável para se aprender e ensinar, pautando-se nas considerações de autores que buscam justificar a importância dos jogos para a educação e para o desenvolvimento dos alunos, como Pirola (1995), Costa (2005), Grando (2000 e 2008), Ambrosio (2000), Lopes (1999), Kamii (1990 e 1991), Kishimoto (2006), DeVries (1991), Macedo (2005), Petty (2005) e Passos (2005).

Revisão bibliográfica

O jogo foi visto como um recurso muito eficaz para trabalhar regras com os alunos, nessa perspectiva, auxilia na compreensão de regras e, como obedecê-las é fundamental as crianças aprendem que na vida é importante também aprender a seguir regras e quais as consequências que suas ações podem trazer. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005) O jogo permite a reflexão acerca das decorrências de cada ação.

Piaget (1975) apud Grando (2000) critica o ensino de Matemática tradicional, no qual o aluno é um mero receptor de informações, sempre passivo nas aulas, sem experimentações, gerando, assim, grande dificuldade em estabelecer relações lógicas durante as aulas. O autor

defende que todos os alunos têm a mesma capacidade de ter um bom raciocínio matemático, mas isso dependerá das metodologias utilizadas em sala pelo professor.

D'Ambrosio (2000) descreve o novo papel do professor na educação, que é o de gerenciar, facilitar o processo de aprendizagem e interagir com os alunos na produção e crítica de novos conhecimentos. O autor enfatiza também a importância de se inovar no planejamento e execução das aulas, para que, dessa forma, evite-se que as aulas do professor caiam na rotina, o que é desgastante e estressante tanto para o professor quanto para o aluno.

Com relação aos conteúdos abordados nas aulas de matemática e aos métodos utilizados pelos professores, Grandó (2000) critica a valorização dos excessivos conteúdos e metodologias que não oferecem bons resultados, não sendo relevantes e significativos para os alunos.

Para Lopes (1999), alguns jogos se propõem a desenvolver a habilidade de antecipação e de estratégia que são tão importantes para a realização de muitas tarefas na vida. Raciocinando, criando hipóteses, aplicando-as e verificando os resultados, essas etapas de algumas atividades colocam a criança em contato com a realidade, preparando-a para as situações-problemas.

Segundo Piaget (1975) apud Grandó (2000) o trabalho em grupo apresenta-se como um recurso indispensável para influenciar no desenvolvimento da personalidade e dos aspectos intelectuais do aluno, conduzindo-o a uma autonomia intelectual.

Ao destacar o papel da educação na vida das crianças, as autoras Kamii e DeVries (1991) citam que os objetivos da educação devem ser o de formar alunos autônomos; reduzir o poder dos adultos o máximo possível (para construir uma relação o mais agradável possível entre professor e aluno); descentrar e coordenar diferentes pontos de vista; formar crianças alertas, curiosas, críticas e confiantes, esta autoconfiança auxilia no aprendizado.

Segundo Kamii e DeVries (1991) a autoconfiança é um fator essencial para um bom desenvolvimento do aluno, pois se este não se sentir capaz de acertar, nem irá se arriscar para não errar e sentir-se constrangido diante dos colegas. É necessário respeitar e considerar as opiniões de todas as crianças, pois segundo as autoras a confiança e o autoconceito positivo estarão prestes a se desenvolver se forem respeitadas e suas ideias levadas a sério, dentro de relações humanas que promovam o desenvolvimento da autonomia de cada um.

É importante destacar que trabalhar com jogos em matemática possibilita aos alunos se desenvolverem em grupos, interagindo e discutindo com os colegas, conseguimos alcançar um melhor resultado na apropriação dos conhecimentos.

Segundo Kamii (1990), os jogos são melhores que folhas de exercícios, principalmente porque o retorno é imediato e provém dos colegas. Além disso, os jogos fornecem oportunidades para criar estratégias, um trabalho intelectualmente muito mais estimulante do que apenas completar folhas de exercícios.

Kamii (1990) defende que, por meio dos jogos, as crianças identificam seus erros e colocam-se para pensar no que errou e chegar a outros resultados, isso com a ajuda dos colegas apenas, não sendo necessário ser corrigido pelo professor. Por isso é importante estimular a criança a trocar ideias com seus colegas.

Ainda conforme apontado por Kamii (1990), as situações que os jogos em grupo proporcionam são essenciais para a troca de opiniões, o que é muito mais eficaz do que aquilo que é ensinado através de atividades. Nesses momentos, os alunos analisam as ideias dos seus colegas e aprendem a depender apenas deles mesmos para corrigir seu raciocínio.

Segundo Kamii (1990), os jogos em grupo são situações ideais para a troca de opiniões entre as crianças. Com eles, as crianças são motivadas a controlar a contagem e a adição dos outros, para serem capazes de se confrontar com aqueles que trapaceiam ou erram.

Kamii (1990) destaca que a correção que provém dos colegas é muito mais eficaz do que as atividades que geralmente são desenvolvidas em sala de aula, como as folhas de exercício; nestas não são realizadas correções no momento do erro e não possibilita ao aluno corrigir seu raciocínio para chegar ao resultado correto.

Kamii (1990) afirma que corrigir ou ser corrigido pelos colegas nos jogos é muito melhor que aquilo que possa ser aprendido através das páginas de cadernos de exercícios. Ainda segundo a autora, ao preencherem exercícios, as crianças fazem apenas seu próprio trabalho e não examinam a maneira de pensar dos outros. Os jogos, por sua vez, são considerados e vistos como um recurso muito produtivo na educação. A importância desse trabalho já foi defendida por vários autores desde muitas décadas atrás como recurso educativo.

Alain (1957) apud Kishimoto (2006) defende a utilização do jogo na educação por considerar que este favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

Segundo Kamii (1990), é aconselhável que o professor questione os alunos sobre a resposta de um colega, mas não corrija as respostas deles, é importante deixar que eles mesmos identifiquem os erros. No momento em que a criança é contrariada pelo argumento de outra criança, ela é levada a pensar novamente sobre sua resposta. Através dessas interações, é possível corrigir não apenas seus próprios erros, como, o mais importante, o raciocínio delas mesmas para chegar ao resultado correto.

Como aponta Lopes (1999) o jogo permite a criança vivenciar o fracasso e o erro como possibilidades, o que é muito importante para a autoestima da criança, pois muitas não vivenciam o fracasso e não se permitem errar, seja por superproteção dos pais, seja por medo. É fundamental que a criança possa ter experiências vivenciadas de forma natural, para poder aprender a suportar frustrações e compreender que todos erram e é possível aprender com os próprios erros. Alguns jogos com o computador oferecem a oportunidade de consertar erros e refazer o trabalho.

No entanto, como apontado por Kamii e DeVries (1991), para que um jogo possa ser utilizado como um recurso significativo na educação, alguns fatores não podem deixar de ser considerados. O jogo deve propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; permitir que possam se autoavaliar quanto a seu desempenho; que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

De acordo com as autoras citadas, podemos reforçar que, se o jogo utilizado não propor situações interessantes e desafiadoras para os alunos, estes não se interessarão pela atividade; se durante o jogo não for possível que as próprias crianças avaliem seu desempenho para refazer seu raciocínio acerca das situações, o jogo não fará sentido para o processo educacional, precisamos lembrar que, durante os jogos, não deve haver imposições autoritárias do adulto; e, por fim, se o jogo não permitir a participação ativa de todos os alunos durante toda a atividade, os alunos, ao perder a partida, por exemplo, se desinteressarão pelo jogo. Por isso é importante avaliar as atividades que serão utilizadas e fazer modificações nas regras dos jogos quando necessário, para que estes possam trazer os resultados esperados. É preciso que a atenção e curiosidade dos alunos sejam despertadas para que estes se sintam atraídos pelas situações desafiadoras encontradas nos jogos. Certamente, se um jogo não for estimulante para a criança, esta não se sentirá interessada pela atividade.

Metodologia

O presente artigo trata de uma investigação qualitativa, que se refere, inicialmente, a uma pesquisa de campo baseada na observação de 10 crianças realizando uma atividade de jogos virtuais em duplas durante uma aula de informática, em uma escola municipal na cidade de Sumaré-SP. Foi realizada, a aplicação de quatro problemas matemáticos para comparar o desempenho dos alunos durante as atividades desenvolvidas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações via diário de campo da pesquisadora e a aplicação de um questionário semiestruturado composto de seis questões para os alunos e três questões para a professora, versando sobre o uso dos jogos na aula de matemática.

Análise e discussão de dados

A atividade foi realizada com dez alunos de 5º ano organizados em duplas, com duração de duas aulas de 50 minutos cada. A primeira aula foi desenvolvida na sala de informática com os jogos e a outra na sala de aula para aplicação de alguns exercícios habituais no caderno, não sendo realizada nenhuma intervenção pelo professor durante as ações dos alunos. As atividades utilizadas para o estudo foram: “Feche a caixa” e “Labirinto da tabuada”, encontradas no site nova escola disponível para download. Esses jogos têm o objetivo de auxiliar os alunos no aprendizado dos conceitos matemáticos.

No primeiro jogo, as crianças utilizaram duas operações, adição e subtração, para cumprir a atividade. Inicialmente, eles somaram os números tirados nos dados e eliminaram peças com valor equivalente à soma dos dados. Quando não era mais possível realizar a ação descrita, os alunos deveriam clicar em um botão que dizia “não é possível continuar”, para sinalizar a impossibilidade de prosseguir com a rodada. Nesse momento, o aluno somava todas as peças que restavam no jogo representando os pontos perdidos na rodada. Em seguida, eles subtraíam os perdidos de seus pontos atuais, resultando no número que ainda tinham. Neste jogo, o aluno deveria terminá-lo sem zerar seus pontos para vencer a partida.

No segundo jogo, a operação trabalhada foi a multiplicação; nessa atividade, os alunos podem escolher, no início do jogo, duas tabuadas para serem trabalhadas durante a partida. Posteriormente, surgiu uma tela com vários números, que os alunos deveriam percorrer um caminho, para chegar até o outro lado do quadro, encontrando apenas os múltiplos dos números escolhidos no início do jogo.

Durante a primeira atividade, foi observado que, na maioria dos casos, os alunos tinham muitas dificuldades em realizar cálculos recorrendo apenas ao seu próprio raciocínio, fazendo uso de suas mãos para calcular. Em muitos momentos, os alunos questionavam o colega de dupla sobre as contas pedindo ajuda. Durante as observações, os alunos não demonstraram nenhum constrangimento em receber ajuda dos colegas ou mesmo em ajudar, apenas quando um adulto se aproximava, eles disfarçavam e tentavam não demonstrar que estavam precisando de ajuda.

Em determinado momento, foi observado que uma aluna eliminava as peças correspondentes aos números tirados nos dados, mas, quando não foi mais possível realizar essa ação, ela se viu em uma situação que precisava de uma outra maneira para continuar o jogo, tendo, assim, que mudar suas estratégias. Nessa situação, na tela do jogo, os números eram iguais e, como não tinham peças repetidas, ela foi forçada a refletir sobre aquele problema. Em ambos os dados, os números tirados foram quatro, a aluna se queixou do colega:

-Não tem como continuar!

-Tem sim! - disse o colega - é só você selecionar duas peças que juntas sejam o valor dos dois dados.

A aluna pensou um pouco e disse:

-É mesmo, se juntar cinco e três dá oito!

Diante dessa situação, ela recebeu a ajuda de seu colega que a orientou que ainda dava para continuar o jogo se ela mudasse suas estratégias; o colega lhe indicou que ela poderia selecionar as peças que fossem resultantes da soma dos dois dados. Nesse momento, vimos como, em uma situação desafiadora, o aluno vê-se estimulado a refletir sobre suas ações e possíveis soluções para realizar a atividade e como a ajuda do colega nesse momento foi muito importante para o avanço da aluna.

Em outra dupla, um aluno deu ao colega uma dica que chamou a atenção, quando os números dos dados resultavam um número alto, o aluno que estava jogando ia selecionar duas peças com números baixos que resultavam no valor da soma, mas o colega disse:

- Começa eliminando as peças com números maiores sempre que der, porque, eliminando os números mais altos, você tem mais chances de terminar o jogo sem seus pontos acabarem!

Este aluno chamou a atenção por pensar em uma estratégia que o ajudaria a realizar a atividade com sucesso.

No segundo jogo, os alunos selecionaram as duas tabuadas que seriam utilizadas no jogo e, depois, elas encontraram na tela, entre vários números que ali estavam os que fossem múltiplos daqueles que foram escolhidos no início do jogo. Nesta atividade, foi possível observar que os alunos do 5º ano ainda possuem muitas dificuldades em multiplicação, conseguindo realizar as operações apenas no papel, convencionalmente em sala de aula. Com isso, pudemos observar que os alunos não conseguem utilizar apenas seu próprio raciocínio para realizar as contas, tendo, assim, que pedir ajuda aos colegas, à professora, ou mesmo realizar as contas no papel para depois completar o jogo.

Em ambas as atividades os alunos demonstraram não conseguir realizar as atividades sozinhos, utilizando apenas seu próprio raciocínio, considerando essa informação, o jogo foi muito produtivo, pois os alunos ajudaram uns aos outros e demonstraram não se sentirem constrangidos em receber ajuda.

Nesse sentido, justificamos o uso dos jogos como recurso para ensinar matemática, sendo que os alunos têm a oportunidade de aprender com os colegas, de forma diversificada e divertida, aprender com seus próprios erros e estabelecer relações lógicas entre as situações encontradas nos jogos e as de seu cotidiano, o que é essencial para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Tais considerações se assemelham as de autores como Costa (2005) e Pirola (1995), que dizem que a maneira que a matemática é ensinada não permite que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos estudados e seu cotidiano, não permitindo uma aprendizagem significativa da matemática e causando uma desmotivação pelo aprendizado aos alunos.

Na aula seguinte, os alunos resolveram quatro problemas matemáticos em seus cadernos que foram descritos em seguida:

1- Para uma festa foram feitos 540 doces. Esses doces foram distribuídos em 9 bandejas. Quantos doces foram colocados em cada bandeja?

2- Um comerciante comprou 160 copos. Ao transportá-los, quebraram-se 16 copos. O restante ele colocou em 6 caixas com quantidades iguais. Quantos copos foram colocados em cada caixa?

3- A escola de Natália está organizando uma gincana. Todos os alunos estão participando. Para ganhar eles precisam arrecadar 4.500 latinhas de refrigerante para reciclagem. Natália e seus amigos já arrecadaram 649 latinhas. Quantas latinhas faltam para eles ganharem a gincana?

4- João tem 5 camisas nas cores: azul, branca, verde, preta e amarela. Possui também 4 bermudas nas cores: vermelha, branca, marrom e verde. De quantas maneiras diferentes ele pode se vestir, escolhendo uma camisa e uma bermuda?

Durante a realização dessa atividade, foi possível observar alguns tópicos importantes:

Os alunos demoraram bastante para realizar as atividades; grande parte dos alunos alegaram que os exercícios eram muito difíceis e que não conseguiam fazer sozinhos.

Cabe ressaltar que os alunos realizaram as atividades individualmente sem ajuda de nenhum colega, por isso dependeram muito da professora, pedindo ajuda e explicações diversas vezes, o que causou muita agitação na sala e, conseqüentemente, dificultando o trabalho.

Além disso, os alunos não tinham consciência de seus erros, pois a correção não era imediata e, sim, feita pela professora na lousa ao final da atividade. Isto não permitia que os alunos fossem estimulados a refletir sobre seus erros e o raciocínio que tiveram para chegar até o resultado atingido.

Após a realização das atividades com jogos e em sala de aula, foi entregue aos alunos um questionário para que avaliassem as atividades realizadas anteriormente e comentassem sobre o trabalho com jogos no cotidiano das aulas. O questionário era composto por cinco questões dissertativas e uma de múltipla escolha que foram apresentadas a seguir:

1- A professora usa jogos para ensinar matemática? Se usar, com que frequência ela usa?

() Às vezes () Uma vez por semana () Uma vez por mês

Ao responder a primeira questão, a maioria dos alunos afirmou que a professora trabalha com jogos às vezes.

2- Você gosta de aprender matemática com jogos?

Quando questionados sobre gostar de aprender com jogos, todos os alunos afirmaram que gostam, usando como justificativa o fato de que era mais fácil e divertido aprender com os jogos.

3- Você acha que foi mais fácil aprender matemática com jogos? Por quê?

Nessa questão todos os alunos responderam que é mais fácil aprender com jogos porque é divertido e podem fazer as atividades junto com os colegas. Uma resposta que chamou a atenção nesta questão foi de uma aluna que disse:

- Com brincadeira, tudo é mais fácil, a gente se diverte com os colegas e pode pedir ajuda para eles se precisar.

4- Os seus colegas te ajudaram durante os jogos? Se sim, o que você achou de receber ajuda de seus colegas?

Ao responder a quarta questão, todos os alunos disseram que ficaram felizes em receber ajuda de seus colegas, e que também ajudaram, disseram que ajudar e receber ajuda dos colegas foi muito importante para conseguir realizar a atividade.

5- Para realizar as atividades, você conseguiu fazer sozinho ou precisou de ajuda?

Analisando as respostas dos alunos no que se refere à questão 5, pudemos perceber que a maioria dos alunos afirmou ter feito algumas atividades sozinhos mas que, em outras, precisaram de ajuda de seus colegas.

6- Você ajudou algum colega durante as atividades? Caso tenha ajudado, eles gostaram de receber ajuda?

Nessa questão, a resposta foi unânime, pois todos os alunos responderam que, em algum momento, ajudaram o colega sim e estes demonstraram que gostaram, pois ajudaram também.

Já para a professora, foram aplicadas três questões, sendo uma de múltipla escolha e duas dissertativas.

1- Você utiliza jogos para ensinar matemática? Se sim, com que frequência?

() Às vezes () Uma vez por semana () Uma vez por mês

Quando questionada sobre a frequência do trabalho com jogos em sala de aula, a professora respondeu que utiliza às vezes, preferindo não se comprometer com que intervalo de tempo isto acontece, o que nos remete a pensar que a frequência que ela usa jogos para ensinar matemática não é semanal nem mensal, senão teria optado por uma dessas respostas.

2- Você acha importante trabalhar com jogos para ensinar matemática? Por quê?

Quando indagada sobre a importância dos jogos para ensinar matemática, a professora respondeu: acho importante, porém revelou algumas complicações e obstáculos, tais como a falta de material para todos os alunos; o número excessivo de alunos; a falta de prática por parte dos professores (didática), mas, mesmo diante de tantas dificuldades, afirmou que é importante porque os alunos aprendem com seus colegas e aprenderem de maneira divertida.

3- Os jogos trazem melhores resultados para o aprendizado dos alunos? Por quê?

Ao responder sobre os resultados que os jogos trazem para o aprendizado dos alunos, a professora respondeu: Acredito que os jogos trazem um bom resultado sim, eles aprendem de maneira lúdica e ajudam-se uns aos outros.

Como foi possível observar durante as atividades e com a análise dos questionários, os benefícios que o uso dos jogos proporciona para o aprendizado de matemática são muito vantajosos não só para a aquisição de conceitos matemáticos, como também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos que é essencial para a formação do caráter de nossos alunos. Assim como aponta Piaget (1975) apud Grandó (2000) o trabalho em grupo apresenta-se como um recurso indispensável para influenciar no desenvolvimento da personalidade e dos aspectos intelectuais do aluno, conduzindo-o a uma autonomia intelectual.

A partir das observações realizadas durante a aplicação dos problemas matemáticos, foi possível certificar que o desempenho dos alunos foi muito mais produtivo durante as atividades com jogos, sendo, principalmente, porque, durante os jogos, os alunos podiam contar com a ajuda de seus colegas, analisar seus erros no momento exato em que os cometiam; com o auxílio dos colegas que os identificavam, podiam verificar o modo de pensar e de calcular dos colegas, possibilitando analisar seus cálculos e criar estratégias para realizar as atividades com sucesso. Assim como Kamii (1990) defende que, por meio dos jogos, as crianças identificam seus erros e colocam-se para pensar no que errou e chegar a outros resultados, isso com a ajuda dos colegas apenas, não sendo necessário ser corrigido pelo professor.

Sabemos que o erro é visto como algo negativo, como um indicador daquilo que o aluno não aprendeu. Mas, através dos jogos, temos um novo sentido para o erro, este possibilita ao aluno refletir sobre o seu erro no momento em que acontece, pois o próprio colega o alerta, levando o aluno a refletir sobre suas ações para encontrar a causa de seu erro e refazer seus cálculos. A correção que provém dos colegas é muito mais eficaz do que as atividades que geralmente são desenvolvidas em sala de aula, como as folhas de exercício, nestas não são realizadas correções no momento do erro e não possibilita ao aluno corrigir seu raciocínio para chegar no resultado correto. Kamii (1990) afirma que corrigir ou ser corrigido pelos colegas nos jogos é muito melhor que aquilo que possa ser aprendido através das

páginas de cadernos de exercícios. Ainda segundo a autora, ao preencherem as tais páginas fazem apenas seu próprio trabalho e não examinam a maneira de pensar dos outros.

As intervenções feitas pelos adultos podem causar constrangimento nos alunos e acabar reprimindo-os. Como visto durante as pesquisas, as intervenções entre os alunos são muito eficazes e não causam constrangimento. Segundo Kamii (1990), é aconselhável que o professor questione os alunos sobre a resposta de um colega, mas não corrija as respostas deles, é importante deixar que eles mesmos identifiquem os erros. No momento em que a criança é contrariada pelo argumento de outra criança, ela é levada a pensar novamente sobre sua resposta. Através dessas interações, é possível corrigir não apenas seus próprios erros, como o mais importante, o raciocínio delas mesmas para chegar ao resultado correto.

Considerações finais

Os educadores possuem muitas dificuldades para despertar a atenção dos alunos, podemos atribuir como causa a este fator a falta de significados atribuídos aos conteúdos matemáticos. Os alunos não conseguem associar os conhecimentos vistos em sala com aquilo que vivem no seu dia a dia e não se sentem motivados a aprender por não verem relações com sua vida habitual. Os tempos estão cada vez mais evoluídos e não podemos continuar persistindo em usar sempre os mesmos métodos de ensino, que, atualmente, não são mais suficientes. Os alunos sentem necessidade em participar desse processo e não apenas serem ouvintes.

Segundo Lopes (1999) os educadores muitas vezes se perdem e não consegue mais atrair a atenção, motivar seus alunos, pois se o educando mudou, o educador também precisa mudar. Os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para a criança, ela quer participar, questionar, atuar e não consegue ficar horas a fio sentada ouvindo uma aula expositiva.

Contudo, ressalta Lopes (1999) que através dos jogos é possível internalizar as situações com as quais se deparam e associar com seu cotidiano, possibilitando uma aprendizagem significativa aos alunos. Os conteúdos precisam ser passados de maneira que permita aos alunos terem uma aprendizagem significativa.

As pesquisas mostram que aprender com os jogos é muito mais eficiente do que aprender por métodos tradicionais, como as folhas de exercícios. Em qualquer idade e em qualquer disciplina, é possível ter nos jogos um excelente recurso, principalmente por encontrarmos neles partes do nosso cotidiano, o que nos torna sujeitos de nosso próprio processo de aprendizado e pode despertar o interesse pelo estudo.

Grando (2000) diz que é importante que o professor tenha uma formação continuada para que possa “tomar” o conteúdo a ser trabalhado como dinâmico e que possa ser aprendido, transformado e criado, dependendo das ações metodológicas utilizadas nas aulas. Para Dewey (1979) apud Grando (2000), aprender matemática significativamente é conhecer o conceito e compreender como funciona, quais consequências podem surgir a partir de suas ações, qual sua definição e suas possíveis aplicações.

Tendo em vista que os alunos precisam ter uma aprendizagem significativa dos conceitos vistos em sala de aula para que possam desenvolver uma autoconfiança, interesse e curiosidade pelo aprendizado e, por fim, tornarem-se adultos autônomos, sugerimos que outros estudos sejam conduzidos para investigar as contribuições de jogos na aprendizagem de matemática.

Referências

- COSTA, G. D. F. da. **Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do Ensino Fundamental em matemática, na resolução de equações de 1º grau.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: Da teoria à prática.** 6ª ed., Campinas, Papirus, 2000.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese de doutorado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas: [s.n.], 2000.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** 2ª ed., São Paulo, Paulus, 2008.
- KAMII, C. **A criança e o número.** 31ª Ed. Campinas, Papirus, 1990.
- KAMII, C., DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget.** São Paulo, Artmed, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9ª ed., São Paulo, Cortez, 2006.
- LOPES, M. d. G.. **Jogos na educação: Criar, fazer, jogar.** 2ªed. Rev., São Paulo, Cortez, 1999.
- MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2005.
- PIROLA, N. A. **Um estudo sobre formação do conceito do triângulo e paralelogramo em alunos do 1º grau.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1995.

CONTO DE FADA: REFLEXÃO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL PARA UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Mônica C. B. Caetano²⁸
Helena Prestes Reis²⁹

Resumo

A literatura Infantil ao longo dos tempos vem se modificando, deixando de lado a finalidade de ocupar o tempo livre da criança com histórias que não contribuíssem para o desenvolvimento intelectual, mas se reestruturando e construindo um novo objetivo, que é atrair o pequeno leitor/ouvinte e que possa levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso, através da leitura de diferentes gêneros textuais. Pontualmente, neste artigo, abordaremos o gênero conto de fadas, ressaltando a importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Com bases nos fundamentos teóricos, entre eles: Piaget (1921), Vygotsky (1991), Morin (2007), Bettelheim (1980), Coelho (1995), Coelho (2006) com observação em campo, em salas de aula de escola estadual na região de Sumaré.

Palavras chaves: Imaginação, Crianças, Gênero textual, Conto de fadas.

Abstract

The Children's literature throughout the ages has been changing, leaving aside the order to occupy the free time of children with stories that do not contribute to the intellectual development, but restructuring and building a new goal, which is to attract the young reader / listener and you can get him to participate in the different experiences that life can offer in the field of real or wonderful, by reading different genres. Occasionally, in this article we will cover the fairy tale genre, highlighting the importance of gender in the development of language in children with theoretical and exploratory qualitative research field. With bases in theoretical foundations, among them: Piaget (1921), Vygotsky (1991), Morin (2007), Bettelheim (1980), Coelho (1995), and Coelho (2006) with observation in the field.

Keywords: Imagination, Children, Genre, Fairytale.

Introdução

A importância da leitura com gêneros diversos são bases para um ambiente alfabetizador, esta pesquisa visa o gênero dos contos de fadas no contexto da educação infantil para a formação de futuros leitores. Este objetivo obtém duas partes mais específicas: a identificação dos contos de fadas como recurso pedagógico; e como incentivar o gosto pela leitura no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Nesta investigação didática de cunho formativo, foi observada a metodologia do professor na aplicação de atividades de leitura de contos de fadas, levando em consideração a realidade das salas de aula, nas quais as intervenções e reflexões nas atividades podem ser elaboradas para atingir os alcances no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e, se

²⁸Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: monicacaetano@live.com

²⁹Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

esta, obtém alguma modificação a respeito do social e imaginário das crianças, cujo são os elementos que contribuem para aquisição da leitura e escrita convencional.

Dessa forma, trazendo a relevância dessa postura em sala de aula, tendo a importância dos procedimentos na prática da leitura em voz alta pelo professor, trabalhando a oralidade como entendimento dos contos, deixando que a criança flua sua imaginação e suas hipóteses das personagens que figuram nas histórias. Prática essa, que fluem listas de vários campos semânticos para serem registradas com as experiências vividas na roda da leitura, especialmente na faixa etária de nove anos, que cria com a imaginação da criança fontes de atitudes e experiências nesse tipo de literatura. Essa atividade interativa no ambiente escolar proporciona espaço no desenvolvimento das funções afetivas, cognitivas e emocionais, que são válvulas propulsoras para a criança encontrar equilíbrio e harmonia no seu processo de ensino aprendizagem.

Adentrando em pesquisa de campo, com ênfase na observação direta, com foco na leitura realizada em sala de aula pelo professor, de uma escola estadual do município de Sumaré, ocorreram em dois momentos: No primeiro, foram observados os grupos em aulas; e, no segundo, em dias alternados, dedicados à observação como os contos de fadas foram absorvidos pelos alunos.

O levantamento de dados ocorreu através da pesquisa de campo exploratória qualitativa, em uma escola estadual na região de Sumaré-SP, que se caracterizando na observação obtendo dados para análise, sendo elaborado um questionário com as docentes das salas de aula. Como comentado no resumo com recurso de fundamentos teóricos com os autores: Bettelheim (1980), Vygotsky (1991), Coelho (1995), Coelho (1980) e Piaget (1995) entre outros. Um importante alvo nessa abordagem centra-se na oportunidade, concebida como pesquisadora, de aproximação das perspectivas dos alunos, permitindo a descoberta de novos aspectos de compreensão ao tema.

Discussões Bibliográficas

Historicamente de acordo com Coelho (1987), os primeiros registros dos contos de fadas datam de 4.000 A.C, feitos pelos egípcios, com o "Livro do Mágico", seguindo, para a Índia, Palestina (Velho Testamento), Grécia Clássica, sendo o Império Romano o principal divulgador das histórias mágicas do Oriente para o Ocidente. A materialidade sensorial do Oriente, com a luxúria da Arábia, Persa, Irã e Turquia, se contrapunham à cultura dos celtas e bretões no ocidente, cheia de magia e espiritualidade. No início, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças, o gênero se transformou com Perrault, no século XVII, na França; com os irmãos Grimm no século XVIII, na Alemanha; com Andersen no século XIX, na Dinamarca; e com Walt Disney no século XX, na América. Mas, para Cashdan (2000), a transformação dos contos de fadas em literatura infantil teria ocorrido no século XIX, nos países de língua inglesa, pelo trabalho de vendedores ambulantes, que viajavam por diversos povoados vendendo pequenos volumes baratos. Continham as histórias simplificadas do folclore e dos contos de fadas, sem as passagens mais fortes, sendo de fácil leitura.

Segundo o Psicólogo escocês Bruno Bettelheim, em seu livro *Psicanálise dos Contos de Fadas*, através dos anos os contos de fadas foram recontados, e cada vez mais refinados para que toque a mente humana e transmita importantes mensagens à mente consciente, pré-consciente, inconsciente ou qualquer nível que esteja funcional no momento.

Segundo o autor,

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro

pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1980)

Para o psicólogo o objetivo dos contos de fadas é fazer com que as crianças entendam as diversidades do psicológico de cada um e o que nos tornam únicos diante de tanta heterogeneidade.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas levam a criança a descobrir sua identidade e comunicação, além de sugerir experiências necessárias para desenvolvimento de seu caráter. Os contos transmitem às crianças que, apesar das desventuras que irão surgir em suas vidas, sempre terão um futuro apropriado. Ressaltando, ainda, que o conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas.

Segundo o autor;

É exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana, mas que, se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos, e ao fim emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 1980, p14).

Vygotsky (1996), afirma que a imaginação é um processo psicológico para a criança, representa uma forma específica do consciente humano, porém não está presente na consciência de algumas crianças menores. A importância do trabalho criador (imaginativo) se verifica no desenvolvimento da criatividade infantil, na evolução e no amadurecimento da criança, pois no plano imaginário podem ser observados os desenvolvimentos cognitivos, pelo raciocínio estimulado, assim como a memória além de uma amplitude nas noções de valores morais, o autor cita que;

A partir disso, torna-se compreensível à complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva da realidade que antes conhecia (VYGOTSKY, 1998. P.129).

A partir do som, do ritmo, do jogo de imagens e das palavras à criança é transportada para a história e além de leitor ou ouvinte ela passa a ser personagem da mesma. Com auxílio da fantasia, da imaginação, a criança adentra e viaja por mundos desconhecidos, fictícios e distantes em busca de respostas a seus inúmeros porquês, ampliando seu universo imaginário. Dessa forma Vygotsky afirma que, “A imaginação cria da realidade presente, outra realidade. Cria uma área de significação, resultante de um processo criador, que pode variar desde a criação de uma pequena novidade na rotina do cotidiano até maiores descobrimentos científicos”. (VYGOTSKY 1987 apud FERREIRA, 2003, p. 41).

A leitura é uma maneira privilegiada de exercitar a imaginação da criança, expressando o seu verdadeiro eu interior de maneira simbólica, além das suas fantasias, desejos, sentimentos, medos íntimos e os conhecimentos que vão construindo a partir das experiências vividas além de contribuir para o desenvolvimento de seu aprendizado.

De acordo com Coelho (1995), é importante conhecermos a faixa etária e o contexto social a qual o ouvinte pertence, no entanto devemos levar em consideração as experiências de vida dos indivíduos.

- ❖ Pré-escolares até três anos: reconhecimento do espaço ao seu redor, pelo contato e pelo tato, considerada uma fase mágica ideal para apresentação de histórias de bichinhos, com brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados):

- ❖ Três a seis anos - histórias de crianças; fase mágica; histórias de repetição e acumulativas (Dona Baratinha, A formiguinha e a neve etc.).
- ❖ Sete anos - histórias de fadas, histórias de crianças, animais e encantamento, aventuras no ambiente próximo: família, comunidade, histórias de fadas;
- ❖ Oito anos - histórias de fadas com enredo mais elaborado, histórias humorísticas;
- ❖ Nove anos - histórias de fadas, histórias vinculadas à realidade;
- ❖ Dez anos - aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções, fábulas, mitos e lendas.

Para uma visão mais moderna, Coelho (2006) Literatura Infantil Brasileira indaga a importância da literatura infantil e transcrevem dois modelos de conto de fadas, o conto Maravilhoso, que caracteriza a carência de personagens com dificuldades social e econômica com na história de Aladim e a lâmpada maravilhosa que reflete na satisfação de bem materiais, e com animais falantes. Em contratempo o Conto de fadas, onde se gera um herói que salva a princesa de suas dificuldades.

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo (AGUIAR, 1990).

Participar da leitura em sala de aula de uma história infantil é ótimo para o desenvolvimento das funções afetivas, cognitivas e emocionais de uma criança. Portanto, cabe ao professor viabilizar que a criança tenha acesso às histórias infantis, proporcionando-a este momento mágico o desenvolvimento de sua capacidade simbólica através destas situações imaginárias, mundos povoados por objetos animados, animais falantes, bruxas, fadas, duendes, num mundo onde tudo é possível, só basta acreditar.

Os contos são utilizados como forma de entretenimento ou distração, como as crianças criam um interesse especial pelas as histórias. Enfatizando a leitura e da escrita, os contos podem oferecer muito mais do que o universo imaginário, mas apresentando também diversas áreas culturais que seus portadores proporcionam.

De acordo com Piaget (1921), as crianças adquirem valores morais não só por internalizar ou analisar de fora, mas por construí-los interiormente através da interação com o meio ambiente.

Existe uma marcante alteração dentre as histórias contadas e as histórias lidas para uma criança, ao ouvir histórias, a criança desenvolve seu conhecimento de escrita, que não se limita ao reconhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos, aprendendo consequentemente a estruturação da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto.

Mesmo assim, para que os contos de fadas consigam prender a atenção das crianças o é necessário entretê-las e despertar nelas a curiosidade com isso, enriquecerá sua vida e estimulará sua imaginação ajudando no seu desenvolvimento intelectual proporcionando assim, mais clareza em seu mundo afetivo, auxiliando-a a reconhecer mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias.

Um estudo realizado pela Universidade Case Western Reserve nos EUA, diz que as crianças que vivenciam as situações imaginárias tendem a pensar mais rápido e de maneira mais criativa, ajudando-as na resolução de problemas.

Com base nos estudos da universidade descrita acima, juntamente com minha pesquisa de campo podemos afirmar que através da assimilação e acomodação a criança se adapta ao seu meio social. Sendo Assimilação: o processo pelo qual uma pessoa classifica um novo dado nas estruturas cognitivas prévias, quando uma criança tem uma nova experiência e se adapta à mesma. Acomodação: acontece quando a criança não consegue assimilar o novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função da particularidade desse novo estímulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, pág.20) apresentam que “a contagem de histórias na escola pelo professor deve ser uma prática intensa e necessária por muitas razões. Ela pode ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, possibilitar a vivência de emoções e o exercício da fantasia”.

Um dos grandes mistérios do homem, a mente humana, pois cada indivíduo pensa por si próprio, e analisa os acontecimentos de maneira diferente como se indaga o pensador Morin (1921) cada indivíduo possui uma singularidade diferente. Levando em consideração esta abordagem, como poderíamos afirmar que cada criança compreende igualmente o significado em cada história, em cada conto de fadas.

Aqui introduz a citação

O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade composta mistério(MORIN, 1921 p. 23).

Metodologia

O levantamento de dados ocorreu através da pesquisa de campo exploratória qualitativa que se caracteriza na observação, obtendo dados para análise, sendo elaborado um questionário com as docentes das salas de aula. Variando de perguntas teóricas a perguntas sobre sua prática diária:

- ❖ Como você trabalha o conto de fadas com as crianças?
- ❖ Qual a importância do gênero para o aprendizado?
- ❖ Como professora alfabetizadora, qual sua opinião e análise desenvolvida aos longos dos anos, para com o gênero?
- ❖ O conto de fada contribuiu para a formação do raciocínio, desenvolve o caráter social e psicológico das crianças?
- ❖ Qual sua meta ao trabalhar o imaginário com as crianças?

Conforme comentado na introdução com recurso de fundamentos teóricos de autores já citados. A observação foi realizada em uma escola estadual da região de Sumaré-SP, em salas de aula, observando o desenvolvimento nos procedimentos de leitura com bases em contos de fada e as intervenções feitas pelo docente para o desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

Análise de dados

Fascinadas, pelo gênero literário, as crianças enfrentam dificuldades para compreensão pelas vastas expressões linguísticas, vocabulário, utilização de metáforas e formas de linguagem diferentes. Ao se trabalhar a reescrita pode introduzir os significados e analisar o conhecimento prévio dos alunos.

Ao observar a diferença de compreensão que se ocorre quando a professora é a portadora da leitura dos contos de fadas, mediante de conversa que se estabelece ao final de

cada conto, as análises e os relatos de cada aluno, e comparação com a vida cotidiana ao seu redor, para com a história, demonstra com nitidez a importância do gênero para o desenvolvimento da aprendizagem não somente no âmbito social como na alfabetização.

Ao se trabalhar o gênero contos de fadas, a professora (A/B) relatou que procura desenvolver no aluno o gosto pela leitura, aprimorando a escrita, a oralidade e a imaginação. Por isso, é de extrema importância o trabalho com atividades de enriquecimento como dramatização, ilustração, confecção de brinquedos, após o contato com as histórias, trabalhando assim a construção gráfica do aluno, através dos registros de desenho.

Posteriormente, trabalhar o registro escrito, através da construção de um novo final coletivamente, com ela sendo a escriba no quadro negro, esta etapa serve para que as professoras possam analisar a compreensão dos alunos com o conto e principalmente a percepção, segmentação dos fatos na história.

No decorrer desta pesquisa mostra a percepção que as docentes (A/ B) também abordam os conceitos de belo e feio, maldade e bondade, diversos fatores da humanidade, e analisando juntamente com os alunos as atitudes e características de cada personagem, motivando o aluno a participar respondendo a perguntas como: Você concorda com a atitude do personagem? Já passou por situação parecida? Como você se sentiu? O que você poderia fazer para ajudar? Você faria igual?

As docentes (C/D) em suas respostas apontam desinteresse num projeto de contos de fadas, alegando ser limitado para as didáticas, de forma que entende que outros gêneros seriam mais satisfatórios. O que difere nas didáticas das professoras (A/B). Observando as leituras do professor para a sala as docentes (C/D) não expressam formas de socialização entre rodas de alunos, apenas leitura informada. De forma a criatividade fica limitada nos procedimentos de leitura da sala, mesmo sendo usados outros gêneros de leitura.

Com as didáticas das professoras (A/B), que compunham o projeto de contos de fadas, elaborando expressão em fala, relatos, rodas interatividade da opinião dos alunos, motivando-o a se interessar pela a aula e trabalhando diversas atividades em sala de aula, como caça-palavras, bingo de palavras, formação de frases, raciocínio lógico, fichas de leitura, e vocabulário.

As docentes (A/B) afirmam que mesmo com toda interação as crianças perdem o seu foco de atenção muito rápido, por isso é essencial o planejamento das atividades a se desenvolver, mas considerando que a literatura infantil é uma ótima ferramenta para capturar a atenção, pois a cada parágrafo traz acontecimentos únicos, facilitando assim seu trabalho.

Questionando a importância de trabalhar o gênero conto de fadas, as docentes (A/B)apontaram como objetivo de interagir e explorar hábitos culturais associados há tempos antigos relacionando as expressões “ERA UMA VEZ”, ajudando na construção de percepção do passado em suas diferenças como tempo presente e identificar alguma continuidade além de envolver o aluno com os personagens e cenários onde faz viver o conto de fadas permitindo usar a imaginação, e com estes, os valores que trazem na forma de narrar e em suas diferentes versões sendo suporte na roda de conversa para os alunos questionarem assim como, o uso da imaginação no estudo de ensino da história aproximando entre linguagem verbal, visual. Enfim, oferecer condições para que os alunos vivenciem situações de construção significativa de leitura, oralidade, escrita de produção de texto respeitando o movimento metodológico (coletivos, em duplas e individuais) envolvendo a análise linguística e outras áreas de aprendizagem, apreciando familiarizando com os diferentes gêneros textuais através do acesso a portadores.

A visão do Coordenador Pedagógico atribui à importância dos Contos de fada, no processo de formação do leitor no seu inicial, ou seja, quando surgem as primeiras experiências vivenciadas pela criança na escola, principalmente na obra literária, mesmo ainda não tendo decifrado o código escrito. Durante a leitura da obra, já conhecida, percebe-se que elas esboçam reações, ficam atentas, concentradas, ora agitadas, riem falam sobre o que ouvem. Além de tornar, mas fácil, o desenvolvimento da capacidade de percepção,

assimilação da sequência narrativa e exercício (estimulação) de sua capacidade de criar novos fatos imaginar novo acontecimento e finais. Sem esquecer que os contos falam de medo, susto, proteção, fraternidade, que são sentimentos demonstrados, e que também estão presentes na vida das crianças. Ressaltou também que contribuem para a formação da singularidade a si mesmo, em relação ao mundo em sua volta. Trazer o mundo imaginário através das histórias maravilhosas, criamos um ambiente propício para a vida da criança por tratarem de sentimentos, dificuldades carências, perdas, busca e autodescobertas, tão comum em seu cotidiano de vida.

Todas as docentes concordam com o procedimento de contos de fadas? Diante das questões foi observado que nem todas as docentes entram em concordância, apenas apresentam procedimento sem explorar os aspectos criativos, isso leva observar que se passa uma etapa, a qual poderia despertar interesses e equilíbrio para novas imaginações e caminhos para o gosto da desse tipo de leitura e reflexão.

Percebe-se um espaço criado para o registro oral da criança, podendo recontar a história ouvida e os fatos importantes, sendo abordada, em suas hipóteses para reflexão e percepção na vivência ao seu meio.

Considerações finais

Nesta pesquisa podemos perceber que ao se introduzir a leitura dos contos na leitura permanente em sala de aula, direcionando esse trabalho, colocando a criança como um sujeito questionador, transformando este momento em uma prática enriquecedora e significativa, tanto para as crianças quanto para os professores, ampliando o imaginário infantil contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, social e psicológico da criança, pois revela a relação entre quem escreve (adulto) e quem lê (uma criança) estabelecendo um processo educativo dessa criança, através da ficção e fantasia, surgindo como um meio de superação da dependência da carência possibilitando a reformulação de conceito e autonomia de pensamento.

A verdadeira educação pode respeitar e aproveitar a natureza infantil. Se a fantasia e as emoções infantis puderem estar integradas no processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança irá sentir-se respeitada e terá condições satisfatórias de ingressar em um mundo social e cultural. Além de inserirmos o hábito da leitura, importante para o aperfeiçoamento da aprendizagem e o contato com os portadores, amplia o conhecimento de escrita.

A análise direcionada em sala de aula, como a leitura pelo professor e a leitura pelo aluno ajuda a construir o desenvolvimento do ensino aprendido em séries iniciais. As fases literárias desenvolvem a imaginação e práticas de aprendizagem, interagindo os aspectos emocionais, dando bases de interesse para a construção de aprendizagem. Nessa contribuição se faz importante a leitura em voz alta, uso da oralidade e corporeidade em pauta utilizando para os aspectos emocionais.

Sabendo que a psicomotricidade fica embasada para desenvolver o ensino aprendizagem da criança, que amplia seu mundo com o meio e a imaginação, dando atributos para saber doar, as maneiras de interagir suas ações, trazendo espaços que compreende o que já sabe com o que o meio que se cria.

O princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborado. (PIAGET, 1921).

A importância de se entender projetos de leitura, em sala de aula, seria que nós planejamentos deveria haver capacitação de docentes para compreender que formar leitores e

encontrar um caminho do bem estar, e equilíbrios emocionais onde as crianças expressem em oralidade, expressões de corporeidade, desenvolvendo outras funções nas trocas de emoções e fantasias vivenciadas em grupos. De forma que os procedimentos de leitura devam ser planejados antes de serem colocados nas atividades, em sala de aula, para dar espaços de reflexões nas intervenções com os alunos.

O gênero Contos de fadas observados nas séries iniciais na escola observada, o grupo de docentes utiliza procedimentos para explorar as vivências da leitura, colocando em prática as intervenções para o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo que a problemática desse artigo é entender esses procedimentos e seus resultados nas didáticas relacionadas a construir leitores observam-se, ainda, que exista um longo caminho para capacitar práticas que permitam esses alcances, mesmo que todos estejam trabalhando em projetos para esse fim, chegam à conclusão que deve ser um estudo com mais profundidade, para fortalecer caminhos e entendimentos nos contos de fadas e sua importância nas séries iniciais do fundamental I.

Sendo Piaget, traz um pensamento que;

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças á linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resulta três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. (PIAGET, 2001 p.24)

Sendo importante desenvolver a atenção do corpo docente alfabetizador, que para trabalhar com leitura, em sala de aula, com diversos gêneros é o início do caminho. Utilizar um tipo de gênero para desenvolver fases de interação, imaginação, equilíbrio emocional, coletividade, e colaboratividade em sala, se faz necessário planejamento e capacitação em grupo para socializar as respostas que as crianças criam com suas experiências de leitura dos Contos de Fada. Faz-se inserir que a escola é um solo e a criança a semente que formará um jardim de princesas e príncipes que combatem as bruxas malvadas, em busca de um castelo encantado e feliz!

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me dar forças para seguir com meu sonho, não deixando o desamino me vencer aos logos destes quatro anos. A minhas amigas Luciane Pícolo, que corrigia meu excesso de vírgulas em todos os trabalhos, Vera Lucia Luengo me aconselhando e ouvir minhas lamentações, e a Karen Gleica, por dividir suas balas e chocolates para aliviar a pressão do dia. Principalmente aos meus familiares que me apoiaram nas horas difíceis. Mas precisamente meu marido e minha mãe que compreenderam os não as passeios, as noites sem minha companhia e principalmente me apoiaram, mas minhas escolhas profissionalmente. Agradeço ao meu pai, pois onde quer que ele esteja esta me protegendo e me guiando, como um anjo da guarda.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos. A minha orientadora, Helena Prestes dos Reis, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- COELHO, Betty. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1995.
- COELHO, Nelly, Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no Desenho Infantil da Criança*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.
- NOVAES, Nelly Coelho. *O Conto de Fadas; Símbolos, mitos e Arquétipos*. São Paulo:DCL 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 12. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995/2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- La Imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- O desenvolvimento Psicológico na Infância*. (Berliner, C. trad.) São Paulo: Martins Fontes. 1998
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

UM ESTUDO SOBRE A VIABILIDADE DA PROPOSTA DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS

Márcia Aparecida da Silva Galdo³⁰
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa³¹

"... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

(FREIRE, 2002, p. 21).

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar o método montessoriano, bem como suas propostas pedagógicas, visando responder se são viáveis ao processo ensino aprendizagem na Educação Infantil, diante da realidade contemporânea. Alguns professores não propõem atividades pertinentes ao desenvolvimento das crianças menores de seis anos, por isso, consideramos o estudo relevante por ampliar os conceitos teórico-metodológicos em relação a essa faixa etária. Optamos por comparar a proposta de ensino com o RCNEI (1998), LDBEN (1996), artigos, revistas e livros, a partir de uma pesquisa bibliográfica e, assim, apresentar a discussão aos formandos, professores que pretendem adequar sua prática pedagógica com base nos princípios norteadores da educadora Maria Montessori no que diz respeito especificamente ao ambiente, atividades propostas e perfil docente. Este estudo almeja ser um meio e não fim. O tema é abrangente, portanto, sugerimos que novos estudos sejam conduzidos.

Palavras chaves: Método Montessoriano, Ambiente, Perfil Docente.

Abstract

This article aims to analyze the Montessori method as well as their pedagogical proposals in order to answer whether they are viable to the learning process in kindergarten, in the face of contemporary reality. Some teachers do not propose activities relevant to the development of children under six years, so consider the relevant study for expanding the theoretical and methodological concepts for this age group. We chose to compare the teaching proposal with RCNEI (1998), LDBEN (1996), articles, magazines and books, from a literature search and thus present discussion to the students, teachers who want to tailor their teaching based the guiding principles of Maria Montessori educator with regard specifically to the environment, proposed activities and teaching profile. This study aims to be a means, not an end. The theme is comprehensive, therefore, suggest that further studies are conducted.

Keywords: Montessorian Method, Environment, Profile Lecture

³⁰ Graduanda em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (marciagaldo@hotmail.com)

³¹ Orientadora Prof^a. Dr^a Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail: gdfagnani@gmail.com).

1. Introdução

A Educação Infantil assume funções diversas ao longo de sua história. Segundo Alves (2011), no final do século XIX, as primeiras creches são criadas para os filhos das classes menos favorecidas que funcionavam como verdadeiros “depósitos”. As preocupações com higiene, alimentação e cuidados físicos foram influenciadas pela medicina, porém, sem investimentos nos aspectos pedagógicos. Segundo a autora, o jardim de infância, espaço destinado à criança abastada, concebia-a como uma sementinha e a professora como jardineira, responsável por regar a plantinha para que seu desenvolvimento não fosse prejudicado.

Nesse contexto, nasce Maria Montessori, educadora conhecida superficialmente tanto pelos acadêmicos ligados à educação como pelos professores que trabalham nas escolas públicas da região e lidam com crianças menores de seis anos. Surge, então, a necessidade de divulgar esta pesquisa bibliográfica aos professores, estudantes e pesquisadores, o método, que foi aplicado cientificamente por sua criadora no século XX na Casa das Crianças “Casa deiBambini”.

O presente artigo tem por objetivo analisar o método montessoriano, bem como suas propostas pedagógicas, visando responder se são viáveis ao processo ensino aprendizagem na Educação Infantil, diante da realidade contemporânea.

Aspectos como ambiente da sala de aula, atividades propostas e perfil da professora foram discutidos à luz teórica da referida educadora, pesquisadora, escritora, médica, psiquiatra, filósofa, pedagoga, que no decorrer de sua vida, buscou alternativas ao processo ensino aprendizagem.

Não pretendemos apresentar fórmulas prontas ou todos os conceitos da autora, mas o estudo possibilita a reflexão a partir de alguns pontos do método, por se tratar de uma das várias alternativas de ensino perante o cenário predominante da pedagogia tradicional.

2. Revisão bibliográfica

Determinados marcos históricos permearam a vida de Maria Montessori, no entanto, não define tudo o que ela fez e quem foi, mas mostram alguns pontos de sua carreira, um pouco da sua luta enquanto cientista da educação. “Sua abordagem consistiu em instaurar a ciência da observação” (MONTESSORI, 1976, p. 125 apud ROHRS, 2010). O escritor Rohrs (2010) publica a cronologia completa, porém, apresentamos aqui alguns recortes dos passos trilhados para desenvolver seu método que nomeamos aqui como proposta pedagógica, por se tratar de sugestões didático-pedagógicas.

Nasceu em 31 de agosto de 1870 na cidade de Chiaravalle, Itália. Ingressa na Universidade de Roma em 1890, onde enfrentou preconceito por ser a primeira mulher a cursar medicina. Em 1897 ingressa na equipe da Universidade Roma, como voluntária assistente de psiquiatria. Em 1898 nasce seu filho Mario, com o médico Giuseppe Montesano.

Em 1903, inscreve-se na Faculdade de Filosofia da Universidade de Roma, onde estuda filosofia, psicologia experimental e pedagogia. No ano seguinte, leciona antropologia na Universidade de Roma. No ano de 1907, inaugura a primeira *Casa dei Bambini*, em Roma; meses depois, inaugura a segunda Casa. Finaliza seus escritos *Antropologia pedagógica*. Em meados de 1912, publica-se em Inglês *O método Montessori*.

Em 1915, nos Estados Unidos, criam-se o Fundo Promocional Nacional Montessoriano, presidido por Helen Parkhurst, que criará o plano Dalton (após romper com Montessori), e a Associação Educacional Montessori, sob os cuidados de Alexander Graham

Bell, ambos duraram apenas um ano. Em 1916, seu método foi empregado em duas escolas públicas da Espanha, sendo este país sua principal base de desenvolvimento do método até 1927.

Um ano depois, realiza uma conferência na Sociedade de Pedagogia de Amsterdam, funda imediatamente a Sociedade Montessoriana Holandesa; a Holanda será, desde então, o centro de desenvolvimento do método e o quartel-general da Associação Montessoriana, em uma referência mundial. Por volta de 1918, é recebida na Holanda pela rainha e seu método é implantado nas escolas do país.

Em 1920, profere cursos em vários países como Áustria, Alemanha, Holanda e Inglaterra; nesta década, socialistas procuram liderar o emprego do método Montessori. Dois anos após, publica *A criança em família*, quando ocorre o Golpe de estado fascista na Itália e Mussolini assume plenos poderes.

Em meados de 1924, encontra-se com Mussolini por intermédio do filósofo italiano Giovanni Gentile, ministro da educação do governo fascista, inicia-se uma cooperação, recebendo apoio deste governo a seu método até o ano de 1934; nesta ocasião, Montessori rompe com o governo por entender que havia muita interferência em seu método, que transcendia, a seu ver, interesses políticos; por entender que havia desenvolvido um verdadeiro método global, passou a exercer mundialmente sua influência, viajando para vários países, promovendo sua metodologia.

No ano de 1926, visita a América Latina (Argentina) e três anos depois, 1929, funda a *Associação Montessori Internacional* durante conferência internacional em Elsinore, na Dinamarca. Em 1934, é exilada por Mussolini, por se recusar a utilizar crianças como soldadas na II Guerra Mundial. Muda-se para a Holanda em 1936 na eclosão da Guerra Civil Espanhola; salvo suas viagens internacionais e visitas a outros países, ficará lá até a sua morte.

Maria Montessori funda, no ano de 1937, o Movimento Montessori na Índia e, junto com o filho, realiza cursos para formação de professores. Ministra, em 1938, cursos na Índia, a convite da Sociedade Teosófica; publica *O segredo da Infância*.

Em 1946, publica *A educação, um mundo novo*. Em 1948, lança vários livros: *Como educar o potencial humano*, *Da infância à adolescência*, *A Santa Missa explicada às crianças*.

Ao retornar à Holanda em 1949, publica *Formação do homem* e *A mente absorvente da Criança*. Em 1950 lança *Educação e paz*, depois de decorrido um ano, faz-se presente àquele que será seu último compromisso público no Congresso Internacional em Londres. Em 1952, publica *Educação para a liberdade* e morre neste mesmo ano, dia 06 de maio, de pneumonia, na cidade Noordwijk, Holanda.

A partir desses levantamentos, cabe-nos concordar com a frase “As datas e fatos mencionados neste resumo de trajetória de Maria Montessori, certamente não refletem todo seu percurso. Contudo, permitem revelar passos marcantes na construção e divulgação de seu método pelo mundo” (CARVALHO, 2013, p.18).

Influenciada por Rousseau, Montessori foi uma das figuras da Educação Nova, porém, não podemos classificá-la como sendo seguidora extrema do Escolanovismo, diferenciava-se porque

[...] não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos da Educação Nova, que fundavam sua ação unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade (ROHRS, 2010, p. 18).

Iniciou sua pedagogia científica inspirada nas obras: *Método Fisiológico* (Séguin), *O Selvagem de Aveyron* (Itard) e *Emílio* (Rousseau). Seus primeiros métodos foram desenvolvidos para educar crianças excepcionais, deficiente mental, retardadas, esses termos eram empregados na época. A expressão “portador de deficiência” foi usada por muito tempo

também, mas “criança com deficiência” é atualmente a forma menos excludente e preconceituosa de se referir.

Depois empregou, “por acaso”, o método às crianças ditas “normais”, ao fundar “a primeira escola em janeiro de 1907, numa casa popular do quarteirão São Lorenzo, onde se alojavam mais de mil pessoas” (MONTESSORI, 1965, p.38). Reuniu crianças de 3 a 7 anos e batizou a escola com o nome “Casa dei Bambini”. As crianças carentes do conjunto residencial se beneficiaram da experiência pedagógica que visava favorecer o desenvolvimento.

Inovou ao proporcionar uma mobília adequada, para que pudesse agir inteligentemente, isto quer dizer que precisavam controlar seus movimentos com habilidade. Em suas palavras:

Mandei construir mesinhas de formas variadas que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças [...] Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecidas de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (ROHRS, 2010, p.63-64).

Uma das características de seus conceitos pedagógicos é que as crianças precisam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender, por isso, sua preocupação a princípio foi com a organização do ambiente e a acessibilidade das crianças aos objetos, móveis, para desenvolverem sua autonomia e liberdade. “Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não mobilizar a criança ou torná-la passiva” (ibidem ROHRS). Montessori (s.d) afirma que é saudável a criança ter livre escolha tendo acesso aos objetos podendo usá-los e guardá-los no momento em que forem convenientes, assim sendo, os móveis, armários precisam ser acessíveis à sua estatura.

Nesse sentido, ressaltamos que tal medida está de acordo com o Estatuto da Criança e do adolescente, pois afirma que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2010, p.16). Ou seja, as crianças e os jovens estão em processo de desenvolvimento, sendo assim, é preciso que a prática pedagógica atenda às suas necessidades de forma respeitosa para que possam crescer de forma digna e livre.

Montessori configura em poucas palavras qual sua intenção ao trabalhar as propostas de liberdade, ambiente favorável, movimento e disciplina dentro da sala de aula, justifica que

para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve constituir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-las nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se, pentear-se, lavar-se, falar indicando as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência (ROHRS, 2010, p.71).

Montessori narra de forma dramática a vida de uma criança na escola dizendo que “a criança, na carteira, sob os olhares severos que obrigam os dois pezinhos e as duas mãozinhas a se manterem imóveis apoiados na carteira, tal como os cravos de Cristo lhe constroem o corpo à imobilidade na cruz[...]” (MONTESSORI, s.d, p.256). Mostra o que é obrigar a criança a se comportar sem levar em consideração sua fase de desenvolvimento, movimentar-se, aprender pelos sentidos. Assim, entendemos que adaptar a mobília de acordo com a sua

estatura proporciona participação ativa, independente e acessível. Difere-se da concepção tradicional em que os bancos eram fixados no chão por que,

se uma criança deixar cair ruidosamente uma cadeira, terá com este insucesso uma prova evidente de sua própria incapacidade: em bancos, porém, seus movimentos passariam despercebidos. Assim, a criança terá ocasião de se corrigir e aos poucos, verificaremos o seu progresso: cadeiras e mesas ficarão imóveis em seus lugares (ROHRS, 2010, p.65).

Nessa perspectiva, o método antigo inclina-se a obter total imobilidade e silêncio, enquanto, neste, é ensinado a mover-se cuidadosamente, “[...] a criança aprende um controle e habilidade de movimentos que lhe hão de ser úteis, mesmo quando fora da escola: continuando a ser criança, seus movimentos tornar-se-ão livre, porém corretos” (ibid., ROHRS).

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nos aponta que a rigidez, o autoritarismo e cessar o movimento não são os caminhos para um ambiente favorável para aprendizagem:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais [...] Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, 1998, p.17).

Um dos exercícios pedidos aos alunos para treinar o movimento coordenado e equilibrado é que as crianças andassem segurando uma vasilha com tinta azul ou vermelha seguindo o círculo desenhado no chão. Se respingasse a tinta, eles percebiam que seus movimentos não estavam harmoniosos, trabalhando-se, dessa forma, a consciência corporal e espacial.

Para cada um dos sentidos, tato, olfato, paladar, visão e audição, havia um exercício cuja eficácia poderia ser aumentada se eliminasse outras funções. Por exemplo, ao tocar diferentes tipos de madeira, tornavam-se mais eficazes vendando os olhos das crianças. Todas as atividades propostas eram discutidas, socializadas em grupo, porque uma das características da proposta montessoriana, ressalta Rohrs (2010), está embasada na concepção de que, para a criança progredir rapidamente, é de suma importância que a vida prática e social esteja intrinsecamente envolvida com a cultura.

As atividades práticas são importantes ao passo que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. As atividades sugeridas a seguir ajuda a criança a conhecer, no concreto, a diferença entre liso-áspero, quente-frio, leve-pesado, tão relevante nesta fase peculiar.

Montessori (1965) propõe que a criança com os olhos vendados toque com a ponta dos dedos as faixas das tabuinhas, isto é, uma tabuinha retangular com dois retângulos iguais, um com cartolina lisa e o outro com lixa, uma segunda nas mesmas dimensões com tiras de papel e lixas com texturas diferentes da primeira, a outra com tecidos diversos, e assim por diante.

Para ensinar temperaturas, sugere que coloque em recipientes metálicos água quente numa temperatura de 35°, em outro, mistura água quente com fria, de forma gradual, até obter água fria, para que o aprendiz possa, na prática, aprender a diferença entre quente, morno e frio. A autora classifica o exercício seguinte como “impressões de peso”, o objetivo é condicionar a exatidão e noção de peso:

Para a educação do sentido *bárico* servimo-nos de tabletes retangulares de 6 x 8 cm de espessura, de três qualidades diferentes de madeira: glicínia, nogueira e abeto.

Seus respectivos pesos são: 24,18 e 12 gramas; isto é, divergem entre si com 6 gramas de diferença. Devem ser lisas e envernizadas (MONTESSORI, 1965, p.117).

Dessa perspectiva, Montessori (1965) explica que a criança precisa, com os olhos fechados, segurar dois tabletes, um em cada mão e fazer movimentos de baixo para cima para avaliar o peso, lembrando que mover a mão do alto para baixo muda o peso, pois altera a pressão atmosférica. Por isso, quando queremos averiguar o peso, automaticamente fazemos o movimento de sopesar, contrabalançar dois objetos simultaneamente.

Há mais de um século, ela já pensava em estratégias, preocupava-se com o aprendizado, estabelecia exercícios, técnicas para o desenvolvimento sensorial, tátil. Infelizmente, em algumas escolas, os professores não têm o mínimo interesse em adequar exercícios úteis, formativos, ao cotidiano da criança, não leva à sala de aula atividades com objetivos específicos. Durante a realização do estágio, no curso de pedagogia, presenciei aulas cuja rotina era mesa de massinhas, jogos de montar e parque, no outro dia filme e parque, nada focado especificamente no processo ensino aprendizagem, ou seja, as atividades neste caso são meramente entretenimento, sem caráter pedagógico.

A atividade com massa de modelar é muito importante, mas precisa constituir uma situação em que a criança seja estimulada a agir sobre o objeto e observar suas transformações. Um exemplo a partir da teoria construtivista de Piaget, proposta pelo PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental) é assim:

Dar à criança diversos pedaços de massa de modelar que tenham a mesma forma e estejam arrumados numa caixa, solicitando-lhe que os observe bem para ver se todos têm o mesmo tanto (ou a mesma quantidade) de massa. A seguir pedir à criança que modele objetos diferentes com cada um dos pedaços. Quando a criança tiver terminado, sugerir-lhe que explique o que fez. Depois que ela tiver explicado pedir-lhe que desmanche os objetos feitos, e modele os diversos pedaços de massa na forma que as recebeu, a fim de que possa guardá-los bem arrumados na caixa onde estavam anteriormente. Solicitar à criança que verifique se todas estão iguais e se nenhum pedaço foi perdido (ASSIS, 2013, p.96).

Assim sendo, o exercício com a massa de modelar, é uma atividade que estimula o raciocínio, contribui para desenvolver a coordenação motora, a noção de conservação pode ser enfatizada, desde que a professora participe e faça sua intervenção pedagógica adequadamente. Uma vez que, o objetivo da professora é “favorecer a aquisição da noção de conservação pelo processo da invenção” (ASSIS, 2013, p.97). A criança, ao longo dos exercícios, notará, por exemplo, que há a mesma quantidade de massa, mesmo quando esta é colocada em frascos diferentes.

Montessori explica como a professora deve pronunciar nitidamente as palavras. A criança, ao tocar a tabuinha, por exemplo, “[...] a mestra lhe dirá: “Este é liso”, “este é áspero”, repetindo várias vezes a palavra, com diferentes inflexões de voz” (MONTESSORI, 1965, p.150).

Analogamente, para as sensações térmicas, a mestra dirá: “É frio!”, “É quente!”, e depois, “É gelado!”, “É morno!”, “Está fervendo!”. Em seguida, começará a servir-se da palavra genérica “Calor!”, “mais calor”, “menos calor”, etc. Visto que a lição de nomenclatura deve consistir em provocar a associação de nome com objeto ou com a ideia abstrata que representa o nome, o objeto e o nome devem servir unicamente para despertar a consciência da criança [...] (p.150).

A professora deve nomear, explicar, para que a criança associe o nome ao objeto e possa nomear as sensações com precisão. Repetição é o que sugere Montessori, para que se fixe na memória. E continua sua orientação:

Se a criança não consegue associar o nome com o objeto, o único meio de fazê-la conseguir esse intento será repetir o gesto e o nome; isto é, repetir a lição. Mas, se a criança se engana isto significa que ela não está, no momento, disposta à associação psíquica que se pretende provocar nela; será, então, mais conveniente deixar a lição para outra oportunidade (MONTESSORI, 1965, p.151).

Montessori comprovou após algumas experiências que o ideal seria extinguir da sala de aula os prêmios e castigos, pronuncia:

Devo confessar que também eu estivera influenciada pelos mais absurdos preconceitos da educação comum: crera, igualmente, que, para obter da criança um esforço de trabalho e sabedoria, seria necessário estimular, com um prêmio exterior, seus mais baixos sentimentos, tais como a gulodice, a vaidade, o amor-próprio. Fiquei admirada ao observar que a criança a quem se possibilita uma elevação, abandona, espontaneamente, seus baixos instintos. Em decorrência, exortei as mestras a renunciarem aos prêmios e castigos, que não mais se adaptavam às nossas crianças (MONTESSORI, 1965, p.55).

Sabemos o quanto é necessário respeitar o tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois não é igual para todos, não ocorre no mesmo ritmo. Montessori já conhecia esse fato em sua época e escreveu acerca da importância de aplicar em outro momento a mesma atividade aos que não conseguiam assimilar logo na primeira vez. “Para isso, o educador deverá deixar de ser aquele que ensina (transmite o conhecimento), para se transformar naquele que cria as situações mais estimuladoras para que a criança, por si mesma, descubra o conhecimento” (ASSIS, 2002, p.28).

Outro ponto interessante é a comparação que ela faz entre as crianças e nós, adultos: “Jogar xadrez ou *bridge* é agradável nos momentos de lazer, mas deixaria de sê-lo se fôssemos obrigados a não fazer outra coisa na vida” (MONTESSORI, s.d, p.143). Isto é, as crianças não podem ficar ociosas, tempo demasiado na mesma atividade, para não se tornarem indiferentes, indisciplinadas e desobedientes. A forma que ela referencia as situações elucida bem o que a criança sente. Alguns professores desconhecem ou esquecem que a criança merece ser respeitada e quer obrigá-la a manter concentração na mesma atividade pedagógica por longo período, mas elas se cansam e ficam entediadas assim como nós, adultos.

A aplicação da lição dos três tempos para a criança aprender geometria, explica Silvestrin (2012, p.26), foi desenvolvido por Séguin e utilizado por Montessori. Consiste em, primeiramente, apresentar ao aluno dois formatos diferentes, por exemplo, círculo e triângulo, este primeiro tempo é nomeado de associação da percepção sensorial ao nome. Depois que a criança reconhece o objeto correspondente ao nome, pergunta-se qual é o círculo e qual é o triângulo. E, no terceiro tempo, o professor apenas aponta a figura e o aluno deverá evocar o nome de cada uma. “Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (AZEVEDO, 1979, p.27, apud FARIA et al., 2012, p.15).

Não podemos deixar de citar o exercício do silêncio, destacado tanto em *Pedagogia Científica* (1965) quanto em *A criança* (s.d). Certo dia, ao entrar na “Casa deiBambini”, relata Montessori (1965), ela se deparou com uma mãe que levava um bebê de quatro meses. Montessori tomou-o em seus braços e caminhou. As crianças vieram ao seu encontro e ela disse: “Trouxe-lhes um professor”. As crianças ficaram surpresas. “Sim, porque ninguém é capaz de ficar tão quietinho como ele”. No mesmo instante, as crianças se apressaram em ficar imóveis, em silêncio absoluto, como o bebê que dormia e puderam ouvir sons como o tic-tac do relógio, o canto das aves, sentiram “a poesia do silêncio de uma pacífica vida humana nascente” (MONTESSORI, 1965, p.142). Surgiu o exercício do silêncio e, assim, salientamos que

o silêncio, tornado uma das mais notórias características do método Montessori, foi adotado em muitas escolas, fato esse que veio contribuir eficazmente para uma maior difusão e penetração do espírito montessoriano. Sua influência inspirou a instituição do “minuto de silêncio” em manifestações públicas: é ainda um fator de que muito tem servido a pedagogia religiosa (MONTESSORI, 1965, p.142).

Evidenciamos as instruções de Montessori à “mestra”, ou melhor, ao professor, educador, como deve se preparar para sua “missão”. Começa dizendo que “enganar-se-ia o professor que imaginasse poder preparar-se para sua missão apenas por meio de alguns conhecimentos e estudos. Acima de tudo, exigem-se dele determinadas disposições de ordem moral” (MONTESSORI, s.d, p.174). Esclarece:

O professor – e, em geral, todos que aspiram a educar as crianças – deve libertar-se desse conjunto de erros que tornam falsa sua posição em relação à infância. O defeito fundamental, composto de orgulho e ira, tende a apresentar-se totalmente descoberto na consciência do professor. A ira é o principal defeito e o orgulho lhe empresta um disfarce sedutor, a toga da dignidade, que chega até mesmo a exigir respeito (MONTESSORI, s.d, p.176).

Ações de tirania, violência, ira e orgulho têm consequência na vida da criança, pois ela não sabe se expressar, entender com clareza a situação. Montessori (s.d.) considera que a criança por não compreender a angústia, sente-a no espírito e que as reações infantis como a timidez, mentira, choro sem motivo aparente representam um estado de defesa, cuja inteligência não consegue identificar a causa efetiva em suas relações com o adulto. Contudo, isso não quer dizer que a criança pode viver sem limites, tal como quiser. Nesse sentido, ela frisa:

Por outro lado, isto não significa que todos os atos da criança devam ser aprovados, nem que se deva abster absolutamente de julgá-la, ou mesmo que se deva descurar de desenvolver-lhe a inteligência e os sentimentos – pelo contrário, o professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que a sua missão positiva é educar. [...] Não se deve suprimir em nós aquilo que nos pode e deve auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, a nossa atitude de adultos, que nos impede de compreender a criança (MONTESSORI, s.d, p.178).

Sendo assim, “a professora desempenha um papel fundamental nesta metodologia de educação pré-escolar, cabendo-lhe a responsabilidade de criar as situações mais adequadas para suscitar problemas às crianças” (ASSIS, 2002, p.26).

Cesário (2007) confirma através das citações, que Montessori compara o ambiente da sala de aula com uma casa, declarando que, igualmente como a mulher cuida do ambiente a fim de manter a ordem, limpeza, para apresentar ao seu marido, a professora deve manter a sala de aula em perfeito estado para apresentá-la aos seus alunos.

E, em outro momento, Montessori aborda que é importante a professora manter a aparência atraente “... a professora deve estar atraente: agradável devido a uma limpeza cuidadosa, serena e cheia de dignidade” e que “deveria estudar seus movimentos, torná-los delicados e graciosos o máximo possível” (MONTESSORI, 1949, p.298, apud CESÁRIO, 2007, p.33).

As instruções de Montessori envolvem muito mais do que a dimensão pedagógica, preocupa-se com aspectos físicos e espirituais, interior e exteriormente da mestra. Destaca também a maneira animada de exibir a atividade, pois, dependendo da entonação, pode mudar totalmente o interesse da criança:

A professora que encanta as crianças consegue fazê-las se interessar por vários exercícios, que mesmo não sendo muito importantes por si, tem a vantagem de atrair a criança. A prática demonstrou que uma professora ativa atrai mais que outra que não o é, e todos podem ser ativos se o quiserem. Alguém poderá dizer num tom

alegre: “Por que não trocamos hoje os móveis de seus lugares? E trabalhar com as crianças, encorajando todas elas e elogiando-as também, comportando-se com agradável alegria. Ou então: “E se políssemos aquele bonito vaso de latão”? Ou ainda: Que tal irmos para o jardim para colhermos algumas flores?” Cada ação da professora poderá se tornar para as crianças uma chamada e um convite (MONTESSORI, 1949, p.299-300 apud. CESÁRIO, 2007, p.34).

É significativa esta afirmação já que o ânimo e o desânimo são transmitidos na mesma proporção. Quem nunca se deparou com uma pessoa entusiasmada expondo algo e se interessou pelo assunto? Ou que diante de alguém mal humorado, mudou seu humor no mesmo instante? A criança é sensível tanto quanto nós. Portanto:

Se desejarmos educar, devemos ser educados [...] A instrução que ministramos aos professores consiste em indicar-lhes a condição espiritual mais conveniente à sua missão, como o médico indica qual é o mal que aflige o organismo (ROHRS, 2010, p.127).

É de suma importância que o professor analise constantemente sua prática e reveja as estratégias didático-pedagógicas, buscando conceitos teóricos para auxiliar seu trabalho que é acima de tudo intelectual, racional e não simplesmente emocional.

3. Metodologia

Nossa pesquisa de cunho bibliográfico tem por objetivo analisar o método montessoriano, bem como suas propostas pedagógicas, visando responder se são viáveis ao processo ensino aprendizagem na Educação Infantil, diante da realidade contemporânea.

“A pesquisa bibliográfica é a mais utilizada em praticamente todo tipo de trabalho acadêmico” (SANTOS et al., 2012, p.11). Ou seja, “é a abordagem mais indicada para alunos universitários que estão iniciando atividades de pesquisa, geralmente resumo de assunto, e também sugerida para elaboração de monografias e trabalhos de formatura” (MARTINS, 1990, p.23, citado por SANTOS et al., 2012, p.11).

Vale ressaltar que, “na terminologia adotada pela Biblioteconomia, pesquisa bibliográfica é considerada pelas bibliotecas como o ato de fazer consulta no acervo e levantar todo o material existente para pesquisa (SANTOS, 1999, apud SANTOS et al., 2012, p.11). Podemos concluir, portanto, que:

A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica (MARCONI, LAKATOS, 1992 apud PERSKE, 2004, p.10).

O estudo foi pautado em diversos autores e fontes bibliográficas que foram nossos aliados para tornar o trabalho crítico, comparativo e analítico. O trabalho seguiu as seguintes etapas e critérios:

1. Levantamento de informações e dados contidos nos livros, revistas científicas, monografias e artigos.
2. Leitura do ECA (2013), LDBEN (1996) e RCNEI (1998).
3. Seleção e divisão dos assuntos pertinentes ao tema em pauta.
4. Organização das informações e dados da pesquisa.

5. Elaboração do resumo, palavras-chave, introdução, revisão bibliográfica, discussão e análise de dados, considerações finais e referência.

Justificamos que nossa pesquisa teve um tempo relativamente curto, de 12 meses, por esta razão não esgotamos todas as leituras existentes, pois a ciência se renova a cada dia e o assunto discutido possui estudos há mais de um século.

4. Análise e discussão de dados

No decorrer do estudo, nos deparamos com algumas questões do método de Montessori passível de discussão. No que diz respeito ao ambiente, são princípios que norteiam a maioria das escolas de educação infantil porque verificamos que os móveis são acessíveis como cadeiras, mesas, armários, proporcionais à estatura da criança, haja vista sua relevância e respeito ao aluno. O Referencial Curricular para a Educação Infantil nos orienta assim: “É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais” (BRASIL, 1998, p.110).

Considerar o ritmo da criança, sua necessidade de se movimentar, é evidenciado na obra de Montessori e pela pedagogia contemporânea, visto que é direito da criança e dever da escola segundo Brasil (1998). O princípio montessoriano expressa em suas atividades contribuições no processo ensino aprendizagem, não cessando o direito da criança se movimentar. Montessori critica o método tradicional, que obriga a criança ficar sentada, estática, enfileirada.

Sua proposta suprime totalmente a rigidez do tradicionalismo, concordando com a expressão: “Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis” (BRASIL, 1998, p.17).

Suas sugestões têm por objetivo desenvolver autonomia, liberdade e disciplina. A abolição de prêmios e castigos enfatizados em sua época é efetivada com estudos recentes e comprovam que o comportamento de castigar ou premiar surtem efeito contrário:

Castigos e recompensas, segundo o escritor, ensinam as crianças a agradar para serem amadas. Tanto punir quanto enfatizar elogios, mesmo sendo atitudes tão opostas, derivam de um mesmo conceito problemático, diz. Prêmios são ineficientes como motivações reais. Pesquisas sugerem poucos resultados efetivos no processo de aprendizado porque a motivação parte de fora e não se torna intrínseca. Ela é, no máximo, internalizada, o que não quer dizer a mesma coisa (CLEMENTE, 2013, p.02).

Refere-se à matemática na educação infantil com objetos em que a criança pode comparar e iniciar sua aprendizagem através das formas geométricas e do sistema bário. “Para estimular à aquisição do conhecimento lógico-matemático a criança deve ser encorajada a agir sobre os objetos e depois refletir sobre a ação realizada. A professora deve estar atenta à atividade da criança intervindo [...]” (ASSIS et al., 2013, p.69).

Todos os exercícios propostos pela Maria Montessori, desde a organização do ambiente até a concretização de cada etapa das atividades vão além dos cuidados de higiene, de um “depósito de crianças”, sugere a autonomia e o desenvolvimento cognitivo. Enaltece os conhecimentos físico, social, lógico matemático, ou seja, é uma formação para a vida, o objetivo primordial é a aprendizagem do que somente cuidados físicos, propriamente ditos. Coaduna-se com essas afirmações, quando ressalta que:

Não se trata de lavar a criança se estiver suja, de ajeitar ou limpar suas roupas: nós não servimos ao corpo da criança, sabemos que se a criança deve desenvolver-se, ela deve fazer estas coisas sozinhas [...] devemos ajudar a criança a agir, querer e pensar sozinha. Esta é a arte do servo do espírito, uma arte que pode se expressar perfeitamente no campo da infância (MONTESSORI, 1949, p.302-303, citado por CESÁRIO, 2007, p.40).

Concordamos que as atividades de Maria Montessori podem ser utilizadas, adaptadas de acordo com a necessidade de cada turma, por serem princípios viáveis, norteados pelo manuseio dos objetos, entendemos que não adianta somente falar, é preciso mostrar a diferença entre quente-frio, duro-mole, seco-molhado, pesado-leve... Em algumas instituições, infelizmente, em geral as de periferias, apresentam as atividades de maneira simplória:

As atividades que tem como objetivo a formação de conceitos restringem-se quase sempre, nas instituições mais pobres, à observação de figuras de revistas e folhas mimeografadas e, nas mais afortunadas, ao uso de livros apropriados. [...] Na maior parte das vezes, a criança é avaliada pelas respostas dadas a problemas representados por figuras. Por exemplo, a pergunta: de onde vem a chuva? Deve ser respondida assinalando-se uma nuvem dentre as figuras (ASSIS et al, 2013, p.40).

“A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação” (BRASIL, 1998, p. 209). Analisamos, no decorrer do estudo, que o método de Maria Montessori não se restringe apenas à memorização, repetição e associação, há concepções cujo foco é construir autonomia, liberdade, respeito à criança, reflexão, disciplina, entre outros fatores.

Ao invés de somente falar: - Silêncio! O ideal é fazer com que a criança saiba o que é, praticando e percebendo o quanto é necessário em alguns momentos o silêncio absoluto, ao ouvir um conto infantil, por exemplo, para que possam entender a história. Porque algumas crianças podem não saber, entender, o significado deste termo e qual o motivo de o solicitarmos a todo instante.

Montessori acredita que a escola tem que ser ativa, no sentido que a criança absorve o meio, na noção de silêncio e autocontrole, na progressão (inicialmente o controle de si, em seguida o controle das coisas), o respeito pelos outros, na modificação e adaptação do mobiliário às crianças, na utilização de materiais específicos que visam promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, Linguagem e Matemática) (KRAMER, 1993, p.27, citado por FONTENELE et al., 2012, p.6).

No que tange ao perfil docente, nos deparamos, em alguns momentos, com afirmações dignas de serem salientadas e discutidas.

Iniciamos evidenciando que ao invés da razão e da ciência dominarem, Montessori se preocupou mais com a formação espiritual da educadora do que com a intelectual, crítica e reflexiva, sendo assim,

Montessori, além de atribuir a esta mulher o caráter de coadjuvante no processo educativo e valorizar características pessoais em detrimento da competência profissional, ainda afirmou que a mesma deveria partilhar a educação com o ambiente, constituído de vários materiais que propiciassem a autoeducação da criança. As virtudes e não as palavras se constituiriam na sua máxima preparação (ARCE, 2001, p.172).

Também eleva o papel de professora ao de uma “educadora santa” que não pode se irritar. Fundamentamos, porém, que o professor não é “nenhum santo”, tem o direito de se

irritar, irar, pois é ser humano, provido de sentimentos. Treinar a manifestação desses sentimentos negativos é desejável, posto que, “um professor eficiente não é nem um masoquista nem um mártir. Ele não representa o papel de um santo nem faz o de anjo. Ele conhece seus próprios sentimentos humanos e os respeita” (GINOTT, 1973, p.60).

Acontece que os docentes não são preparados durante sua formação a lidar com situações em que aluno irrita, aborrece e zanga o professor. O ideal é que o educador exprima o motivo que lhe deixou furioso, saiba expressar seus sentimentos e o aluno entenda por que não agradou em determinada situação. Isso não significa, no entanto, que o professor tem o direito de humilhar e ofender.

O professor pode e deve, no momento em que for provocado pelo aluno, agir explicando a situação, logo, “descreve o que vê, o que sente e o que espera. Ataca o problema e não a pessoa. Sabe que quando está zangado, lida com mais elementos do que ele pode controlar. Protege a si mesmo e salvaguarda seus alunos” (GINOTT, 1973,p.60).

Então, desta forma, o professor substitui termos ofensivos por expressões explicativas da situação e de seus sentimentos: “Estou zangado”, “estou atemorizado”, “estou furioso”, são afirmativas mais seguras do que “Você é uma peste”, “Olhe o que Você fez”, “Você é tão burro”, “quem Você pensa que é” (GINOTT, ibidem).

As orientações de Montessori acerca do papel docente não são viáveis aos dias atuais, pois da maneira que ela enfatiza em sua obra,

a profissão de professor começa a distanciar-se cada vez mais do ambiente acadêmico, da ciência e da razão, passando a ser povoada pelo irracionalismo e pelos sentimentos, pelos sentimentos estes idealizados e alienados [...] em vez da razão e da ciência a dominarem, veem-se o sentimento, o subjetivismo e o irracionalismo desenvolverem-se (ARCE, 2002, p.218, citado por CESÁRIO, 2007, p.47).

A professora cuidar da sua imagem, falar com entusiasmo conforme citado é cabível e desejável em qualquer profissional (apresentar-se com boa aparência, fazer seu trabalho com alacridade), consideramos pertinente. O que explanamos é que Montessori poderia ter concentrado suas instruções em questões fundamentais no que concerne à formação, preparação intelectual, teórica, crítica, reflexiva ao invés de detalhar os aspectos físicos, emocionais, espirituais, pessoais, do perfil docente.

5. Considerações Finais

Comparamos a teoria de Maria Montessori, seus métodos, em relação à Educação Infantil contemporânea e a viabilidade de suas propostas. No decorrer do estudo e análise, constatamos que, em alguns momentos, por se tratar de uma teoria do século XX, não são condizentes, viáveis, ao cotidiano escolar, dado que muitas concepções mudaram de lá para cá.

Montessori se esforçou para efetuar uma teoria ampla, científica, detalhada de seu método, ao longo de sua vida, em sua experiência como pedagoga. Não se trata de uma receita da educação e sim de propostas com exercícios voltados ao processo ensino aprendizagem a partir do manuseio porque “toda ação física supõe ação intelectual” (BRASIL, 1998, p. 209).

As atividades, objetos, materiais, mobílias, facilitam a aprendizagem, visam à autonomia e liberdade infantil, princípios esses não enfatizados no âmbito da escola tradicional. O papel do professor como mediador, mestre, é valorizado na perspectiva da Escola Nova, diferencia-se da concepção tradicional na qual o docente é o centro, autoritário, detentor do saber.

O aluno para Maria Montessori tem que construir seu conhecimento diariamente de forma ativa, participante, ou seja, sua função vai além de mero receptor. Portanto, a criança age, constrói seu conhecimento e a professora auxilia quando solicitada. Cada criança desenvolve seu potencial, num ambiente equilibrado, harmonioso e respeitoso.

O perfil docente elaborado pela autora torna-se inviável, pois não abrangem as exigências de formar um profissional crítico, reflexivo, com conhecimento amplo teoricamente, as qualidades exigidas atualmente. No entanto, sua proposta mostra metodologias para o ensino de matemática, música, natureza e sociedade, desenho, linguagem gráfica, entre outros. Também instrui sobre a inclusão, assim sendo, vão ao encontro das exigências impostas pelas leis, estatuto e referencial averiguado.

Analisamos que o método de Maria Montessori está de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando manifesta no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Sugerimos que novos estudos sejam conduzidos a fim de um aprofundamento maior sobre o assunto. Que esta pesquisa seja um meio e não um fim sobre a perspectiva montessoriana no contexto da realidade da Educação Infantil. Consideramos este estudo apenas uma partícula da imensidão teórica e conceitual de Maria Montessori.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela sabedoria, força e ânimo. Ao meu esposo Cristiano e a minha mãe Sirlei pelo amor, proteção e incentivo infinitos. Ao meu pai Nivaldo, aos meus irmãos: Vagner, Rita, Adriana, Rosilene e Rosiane pelo apoio. Aos meus 17 sobrinhos por cada “eu te amo” e abraço afetuoso. Aos professores, pelo aprendizado e amizade, em especial à professora Dra. Gislaíne por aceitar o desafio de orientar o presente artigo, mesmo desconhecendo a teoria de Maria Montessori e à professora Dra. Maria Regina Peres pela orientação, muito obrigada. Também a todas as colegas de turma pela convivência e aprendizado durante os oito semestres de curso.

Referências

ALVES, B.M.F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. In: **Revista Aleph Infâncias**, ano V, n.16, 2011, p.01-118.

ARCE, A. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 167-184.

ASSIS, O.Z.M. **Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar**. 7ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.1-51.

ASSIS, M.C. et al. **PROEPRE: Fundamentos Teóricos da Educação Infantil**. 8ª Edição. Campinas: Book Editora, 2013, p.9-370.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. In: **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**, Brasília, 2010, p.16.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. In: **Senado Federal**, Brasília: 1996.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo. In: **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R.T. As contribuições da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento de capacidades sensoriais e motoras. In: **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, São Gonçalo, 2013.

CLEMENTE, I. Prêmio e castigo: Por que eles não melhoram a obediência. Disponível em <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/isabel-clemente/noticia/2013/09/brecompensa-e-castigob-os-erros-da-mais-convencional-tatica-para-lidar-com-criancas.html>>. Acesso em: 25 set.2014.

CESÁRIO, P.M. Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais. In: **Universidade Federal de São Carlos**, 2007, p.8-48.

FARIA, A.C.E. Método Montessoriano: A importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil. In: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n.12, 2012, p.2-17.

FONTENELE, S.M.C., et al. **A Contribuição do Método Montessoriano ao Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.21.

GINOTT, H.G. O Professor e a Criança. Tradução de Helena Boscoli. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bloch editores S.A, 1973, p.57-65.

MONTESORI, M. **A Criança**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d, p. 7-256.

_____. **Pedagogia Científica**. Tradução: AuryAzélioBrunetti. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

PERSKE, R.C.F. Sistemas Agroflorestais em Pequenas Propriedades No Município De Hulha Negra. In: **UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA – URCAMP**, Bagé, 2004, p.10.

ROHRS, Hermann; **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.7-134.

SANTOS, G.C, et al. Guia para estruturação de Trabalhos Técnicos Científicos. In: **Faculdades Network**, Nova Odessa, 2012, p.11-12.

SILVESTRIN, P. Método Montessori e inclusão escolar: Articulações Possíveis. In: **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2012, p.7-42.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETOS EDUCACIONAIS

Juliana Ferreira³²
Angela Harumi Tamaru³³

Resumo

A presente pesquisa traz questões sobre a luta pela superação do analfabetismo e se há programas de alfabetização que sejam eficazes para perspectiva de uma sociedade mais justa e mais equitativa em nossa sociedade. O adulto, muitas vezes, não se sente inserido socialmente por não saber ler, tornando-se marginalizados tanto social quanto economicamente, pois vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença muito forte. Sabemos que existe uma tradição histórica em elaborações de propostas educacionais para jovens e adultos, mas ainda de resultado incipiente, o que eles precisam, na realidade, são ações que revertam de fato esse quadro na educação, sendo assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar um estudo de caso baseado em um dos programas de alfabetização do governo e realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os projetos educacionais promovidos para a EJA.

Palavras-chave: Programas de alfabetização, EJA.

Abstract

This research presents questions to be answered about the struggle to overcome illiteracy and literacy programs there that have efficiencies necessary to achieve a more just and equitable society in our society. The adult often does not feel socially inserted by not knowing how to read, becoming marginalized both socially and economically, because he lives in a way in which reading and writing have very strong presence. We know there is a historical tradition in elaborations of educational proposals for youth and adults, but still incipient result, what they need, in fact, are actions that actually reverse this situation in education, so the goal of this research is to present a case study based on one of the literacy programs of the government and conduct a literature review on educational projects promoted for EJA.

Keywords: Literacy programs. EJA.

1 Introdução

Este trabalho é resultado de nossas inquietações, em face do elevado índice de adultos analfabetos em nossa sociedade e uma tentativa de descobrir algumas ações políticas implementadas que façam considerações sobre possíveis soluções para essa situação brasileira.

De acordo com a história da educação do Brasil, é possível verificar que a educação de adultos há muito tempo tem sido motivos de preocupações. Se desta realidade são conhecedores os administradores e seus orientadores e assessores, responsáveis por gerir a educação escolar, por que não usar dos dados resultantes de pesquisas realizadas para elaborar ações eficazes para uma melhoria no ensino, não só no sentido quantitativo, mas principalmente qualitativo?

Em busca de resposta a essa questão, procuramos prosseguir com essa pesquisa, orientados pela crise pela qual passa a escola pública brasileira, fruto do descaso com que

³²Licencianda em Pedagogia nas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, email: julianacicero2007@hotmail.com

³³ Coordenadora e Profa. Dra. do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, e- orientadora desta pesquisa, email: angelaharumi2000@yahoo.com.br

governantes a têm tratado até os dias de hoje, e a educação de jovens e adultos é um sintoma do tipo de política educacional exercida por nosso sistema.

Diante desse quadro na educação brasileira, é possível afirmar que a tendência da educação de jovens e adultos exige do governo, em diferentes âmbitos, projetos educacionais mais eficazes no combate ao analfabetismo, ou seja, a boa formação dos profissionais da EJA é um dos principais fatores que assimilará no processo de aperfeiçoamento da qualidade da educação daqueles que buscam na instituição escolar uma oportunidade de ampliar sua participação.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi apresentar um estudo de caso baseado em um dos programas de alfabetização do governo e realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os projetos educacionais promovidos para a EJA.

2 Discussões bibliográfica

Saviani (2004) menciona a política educacional brasileira sob as perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contribuindo substancialmente com a pesquisa, uma vez que o autor aborda a educação de jovens e adultos para erradicar o analfabetismo, atingir metas e números. Entre elas, estão as que se seguem nos dois próximos parágrafos.

Alfabetizar, em dez anos, toda a população, assegurando oferta de processo de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado em etapas, para todos os adultos que não tiveram acesso a essa formação.

Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que tenha atingido esse nível de escolaridade, priorizando as faixas etárias mais jovens.

Saviani (2004) coloca que é preciso elaborar parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especialidades da clientela e da diversidade regional, pois, sabemos que em uma sala da Eja, existe uma heterogeneidade de idades, classe, gêneros, religiões, étnicas, orientações sexuais, opções ideopolíticas.

Em referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, utilizamos a obra de Haddad (2003), que também trata das contribuições desta lei para a EJA. A Lei nº 9.394/96 traz em seu conteúdo contribuições marcantes:

O art.4, inciso VII, dá ênfase a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos adequada as suas necessidades, com garantia aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A seção V tem como título “Da educação de Jovens e Adultos”, discorrendo dois artigos (37 e 38), que dispõem sobre a destinação da EJA, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, a gratuidade a exames, reconhecendo este tipo de ensino como oficial:

Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características, do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma de regulamento. (Incluindo pela lei nº 11.741, de 2008)

A LDB traz em seus artigos a priorização do Ensino Fundamental e Médio como se a pessoa jovem e adulta tivesse tido acesso a escola na infância, trazendo uma contradição, pois sabemos que, ao falar em EJA, faz-se necessário referenciar o trabalhador.

Está claro que a inserção de jovens e adultos no ensino fundamental e médio é fundamental para seu contínuo desenvolvimento cognitivo, no entanto, devemos ressaltar a importância de se rever a LDB nº9.394/96, para que todos aqueles que não tiveram acesso à instituição escolar procurem o programa de alfabetização que lhes é assegurado gratuitamente.

Art. 38: Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I- No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II- No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Apesar dos pontos levantados na Lei de Diretrizes e Bases como uma educação que possibilite o acesso a todos que dela não puderam usufruir na idade considerada regular oficialmente, será que ela nos traz uma representação da realidade? Pois, se assim fosse, teríamos um número pouco significativo de analfabetos no Brasil.

Paulo Freire (1983) determina a alfabetização como primeiro passo para a educação e degrau para uma etapa civilizatória, afirmando ainda, que a considera ser importante para que o homem torne-se sujeito transformador de uma sociedade, e este deixa de ser objeto quando se alfabetizar, não sendo possível a manipulação dos seus opressores.

Para Freire (1983),” não há realidade histórica – mas outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz..”. (p. 152). O autor menciona o adulto analfabeto produzido pela opressão do sistema econômico e social, alegando não ser possível obter êxitos no campo econômico, sem um povo que se educa para civilizar-se.

Freire (1996) menciona que firmar compromisso com as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos é elevá-la ao patamar de importância dos demais níveis de ensino, considerando, ainda, suas especificidades de uma educação de jovens e adultos trabalhadores, que trazem consigo experiências vividas fora do espaço educacional, experiências que, se consideradas, contribuem com uma aprendizagem significativa.

Para Freire (1996, p. 98):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos é prioridade social e dever do estado enquanto questões de justiça, direito a cidadania e necessidade nacional.

Políticas públicas educacionais

As primeiras ações educacionais destinadas para o ensino da EJA surgiram no século XV, com a contribuição dos jesuítas visando a alfabetização dos índios. De acordo com Soares e Galvão (2005, p. 257-277), juntamente com a chegada dos portugueses e consequentemente dos jesuítas, com projeto de colonização europeu que visava promover a conversão dos nativos à religião católica, abriu-se espaço para a alfabetização de adultos, em

que, para atingir este objetivo, os jesuítas teriam estudado a língua local, o tupi-guarani, e elaborado sua gramática.

Segundo Soares e Galvão (2005), houve uma ruptura na educação, devido às autoridades portuguesas, temendo a perda do controle político, proibir a comunicação por meio da língua nativa e exigir o uso da língua portuguesa, dificultando assim o ensino aos índios.

De acordo com Cardoso (2006), em 1759, com a mudança do sistema político em Portugal, Marquês de Pombal instituiu as aulas régias, expulsando os jesuítas do Brasil e passando a responsabilidade da educação da igreja católica para o estado, o que denota um investimento na educação de acordo com as possibilidades de cada província. Diante deste fato, Soares e Galvão (2005) afirmam:

O ensino para adultos parecia assumir um caráter de missão para aqueles que a ele se propusessem (...). Parece se inserir assim em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para a “regeneração” do povo. O ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a “civilização” das camadas populares consideradas principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso as almas, poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.

A partir desse fato, a educação de jovens e adultos passa cada vez mais a ter espaço no âmbito educacional. A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 discute a necessidade de cursos elementares noturno para a alfabetização de adulto, no entanto, em 1881, a lei Saraiva proíbe o voto de analfabetos, tornando essa categoria ainda mais marginalizada.

Em 1889, foi inserido no Brasil o sistema político republicano, em que, conforme o censo de 1890, mais de 80% da população brasileira era analfabeta (SOARES; GALVÃO, 2005), desencadeando mobilizações que visavam a alfabetização de adultos, como a Liga Brasileira contra o analfabetismo em 1915.

A educação de jovens e adultos no Brasil só obteve reconhecimento formal na constituição de 1934 (HADDAD; PIERRO, 2000), que mencionam, no parágrafo único, inciso a: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, porém a educação de adultos atingiu importância pouco antes desta data, em 1932. Conforme Galveas (2009), “a educação de adultos no Brasil ganhou maior importância a partir de 1932, com a Cruzada Nacional de Educação, seguido da Cruzada ABC, em 1982, de inspiração evangélica.”

Todavia o programa mais importante foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 1967. Em 1981, o MOBRAL foi substituído pela fundação EDUCAR, que passou a dar prioridade ao ensino pré-escolar. O governo lançou no ano de 1990 o programa Nacional de Alfabetização, praticamente sem resultados.

Os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, desenvolvido no país na década de 1960, baseava-se na formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais. “Para alcançar tais fins, o Estado brasileiro se propunha a criar e programar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situa-se ‘na linha das operações’, por ser poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o processo social e a expansão ocupacional”. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 118)

Logo esse movimento foi extinto no ano de 1985, substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, que procurava fomentar recursos e dar apoio técnico financeiro a organizações não governamentais, o papel pedagógico não era sua responsabilidade, tal fundação foi extinta em 1990 na gestão do então Presidente da República Fernando Collor de Melo, considerando ser “ano internacional da alfabetização, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra instância que assumisse suas funções.” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 271).

Ainda na década de 1990 despontam os movimentos de alfabetização MOVA, com características próprias que associavam educação e cultura visualizando o educando enquanto ser social e participante. (SOARES; GALVÃO, 2005).

A partir de 1996, a EJA passou a ser modalidade de ensino da educação básica, regulamentada na LDB 9394/96, porém, na esfera das reformas educacionais, o presidente Fernando Henrique Cardoso investe no ensino fundamental e deixa a alfabetização de jovens e adultos sob a responsabilidade de uma ONG – Alfabetização Solidária: PAS que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, que denota um modelo simples de alfabetização, inovador e de baixo custo. No entanto, este é criticado devido a sua estrutura: seriam 6 meses de curso, sendo 1 para que o educador tenha uma preparação e 5 para a alfabetização do adulto, ressaltando que não se fazia necessário que este educador fosse um profissional em educação.

Dessa forma, podemos notar que o processo educacional é marcado por descontinuidades constantes na qual, predomina, uma política de governo excludente, visto que a educação, como direito de todos, consiste na legislação brasileira desde a constituição de 1988, no entanto, o que se percebe é que os pequenos avanços ocorridos neste trajeto contribuíram minimamente para o fortalecimento da EJA, considerando a existência em todo o país de uma demanda educacional reprimidos há anos.

3 Metodologia

Sabemos que o Brasil vem há muitos anos lutando para extirpar o analfabetismo de jovens e adultos no país, inúmeros foram os projetos e campanhas para a erradicação, assim, por longo período, surgiram variadas nomenclaturas para as campanhas.

Dentro destes aspectos em busca de respostas sobre projetos existentes que obtenham êxitos, esta pesquisa realizou um estudo de caso de uma turma de EJA Brasil Alfabetizado. De acordo com Ludke & André (1986, p.17), o estudo de caso deve ser escolhido “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo”.

A pesquisa foi realizada com 22 alunos da E.M.E.F., situada em Sumaré, com base na política educacional para EJA Brasil Alfabetizado. Assim, trouxemos uma análise abordando em que medidas tais políticas contribuíram para a efetivação dessa modalidade de ensino.

O programa EJA foi criado no ano de 2003 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e tem como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil. O objetivo não é só a alfabetização, mas também a inclusão social de pessoas analfabetas e conta com a participação do governo, empresas, IES, Ongs, associações e outras organizações civis.

Conforme Ludke & André (1986, p.19), em um estudo de caso o pesquisador procura relatar suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”.

Outro método utilizado nesta pesquisa foi a análise documental, que, de acordo com Ludke e André (1986, p.38), é considerada fonte de informação sobre o comportamento humano. E, neste trabalho, fizemos a análise de um livro escrito pela professora da turma da EJA, trazendo experiências de vida dos alunos e as suas maiores dificuldades enfrentadas para permanência no projeto. Em seguida, trouxemos um relato do livro feito por uma das alunas para busca de elementos que servissem de dados que direcionassem esta pesquisa.

4 Estudo de caso

As pessoas jovens e adultas visam a superação do analfabetismo. A bravura os leva a estarem hoje na sala de aula, inseridos em um dos projetos educacionais, esperando que alguém os ajude a sair da condição de oprimidos.

O público pesquisado é formado por 22 jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, com trajetória de fracasso escolar devido a fatores como necessidade de trabalhos, dificuldades de acesso e a falta de incentivo da família.

Dentre as histórias de vidas, trouxemos trechos que nos chamou a atenção durante a análise do livro para demonstrarmos que muitas das evasões escolares em idade escolar se deram pelas mesmas dificuldades, observemos os recortes a seguir:

“Eu era escravo do trabalho, fui muito judiado pelo meu avô, ele não me deixava estudar”.

“quando eu era criança estudei muito pouco, porque tinha que trabalhar e chegava atrasado na escola, por isso parei”.

Os sujeitos-alunos da EJA justificam os motivos que não permitiram frequentar ou permanecer em uma instituição escolar, relatando que em sua infância, na idade escolar, teve que trabalhar.

A seguir, é trazido na íntegra uma carta redigida por uma das alunas sobre a experiência de vida quando ainda analfabeta e depois de alfabetizada.

“Meu nome é Maria, eu levava uma vida simples no nordeste e sempre sonhava que um dia conseguiria sair dali, era difícil, mas não era impossível. Porém, eu estava longe de conseguir isso, porque nem mesmo tinha trabalho para tanto luxo.

Passei momentos de grandes dificuldades, tinha muita vontade de comprar um som, mas as condições não melhoravam, não tinha trabalho para realizar um sonho que era muito antigo. Queria muito viajar para qualquer lugar do mundo só pra conseguir trabalho, foi aí que deixei toda a minha família no nordeste e segui viagem para São Paulo, em busca de uma vida melhor e realização de um sonho.

Chegando a São Paulo, deparei-me com grandes dificuldades, inclusive com um lugar onde a leitura e escrita tinham presença tão forte. Com duas crianças pequenas, muitas vezes, me via no desespero quando precisava ir a algum lugar em que se fazia necessário pegar ônibus e não sabia ler. quantas vezes voltava a pé porque tinha vergonha de perguntar para alguém o destino do ônibus. Foi assim que me deparei com as dificuldades da falta de estudo e, certo dia, passando em frente a uma escola em que funcionava o Programa Escola da Família, por curiosidade, entrei.

Lá tinha aulas de alfabetização e comecei a frequentá-las com intuito de aprender apenas o nome PICERNO, que era do bairro que morava e o ônibus que deveria tomar, mas o interesse em aprender foi crescendo cada vez mais, afinal,

ninguém é analfabeto por eleição mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler em outra, e aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler(FREIRE, 1987, p. 62).

É muito difícil depender dos outros vivendo em um lugar como este, queria fazer uma carta para meu esposo e fui pedir ajuda para colegas e vizinhas, no entanto, passei nove meses ditando esta carta, cada vez que lembrava alguma coisa, corria e pedia para uma delas escreverem.

Com a carta pronta, chega o dia da entrega e com ela outra decepção, não sabia ler e então tive que pedir para que ele a lesse e, enquanto o fazia, eu chorava porque o meu desejo era estar lendo aquela carta.

Para Freire(1987), mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. *Quando consegui aprender as sílabas, a educadora universitária disse que havia chegado o momento de me matricular em uma escola com programa de alfabetização para adulto, foi aí que comecei a fazer parte do programa Brasil Alfabetizado, no entanto, existiam muitos empecilhos, pois meu esposo chegava tarde*

do trabalho e não tinha com quem deixar os meus filhos. Muitas vezes ia para a escola e os deixavam sozinhos até que ele chegasse ou então tinha que faltar.

Tive que enfrentar muitas coisas inclusive a distância da escola, apesar de não ser tão longe, tinha que voltar a noite sozinha em um bairro perigoso, não tive o apoio do meu esposo, sempre que voltava para casa era uma briga, dizia que não adiantaria tanto esforço, que estava abandonando a família.

Mas eu sentia a necessidade de aprender de me inserir no mundo letrado, trabalhava com vendas e muitas pessoas me enganavam na hora do pagamento e, como não sabia fazer contas, ficava por isso mesmo.

De acordo com Freire(1983), ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

O meu sonho foi realizado e o seu será também é só lutar e acreditar, hoje tenho minha habilitação que consegui tirar com muita dificuldade, mas para mim é como se fosse um diploma de uma prova de perseverança.

Hoje não faço mais parte do programa, parei de frequentar a escola no meio da 3ª série quando fiquei sabendo que aquele seria o meu último ano naquela escola e que iríamos para um lugar ainda mais longe, iriam disponibilizar o transporte, mas acabei desanimando devido às dificuldades de acesso e a falta de incentivo do meu esposo, a aula terminaria mais tarde e ele não poderia me esperar no ponto. Também sentia que estava deixando os meus filhos abandonados e por fim não concluí nem aquele ano e uma coisa acabou levando a outra, mas o tempo que passei foi suficiente para que aprendesse a ler e escrever um pouco e sei que preciso aprender mais, quem sabe um dia retorno.

Eis uma carta que nos mostra, de modo bastante próximo, as dificuldades que uma pessoa que não é alfabetizada se sujeita para viver socialmente.

De acordo com Carvalho(2009, p.52), quando o presidente Luis Inácio Lula da Silva tomou posse em 1º de janeiro de 2003, havia uma longa história de combate ao analfabetismo e uma história igualmente longa de produção de fracasso escolar. Então toma como base a Alfabetização Solidária e, no mesmo ano de sua posse, cria o programa Brasil Alfabetizado, totalmente financiado pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. A fragmentação das políticas públicas deverá ser voltada para a classe trabalhadora.

Tratamos, nesta análise de dados, desta política educacional, por ser o programa do qual fazem parte os alunos referidos. O programa, de acordo com o MEC, é voltado para

...a alfabetização de jovens e adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso a cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste.(MEC, 2003)

Constataram-se, com base nas pesquisas realizadas, histórias muito similares dos motivos que levam ao abandono escolar. Na maioria das vezes, estas se deram por necessidades de trabalho. Dos 22 alunos pesquisados, 65% deixaram os estudos por esse motivo, 20% pelo fato de a escola ser longe e os outros 15%, pela família. Os dados coletados são de pessoas que relataram suas histórias de vida e suas dificuldades ocorridas quando estavam em idade escolar, mas que encontraram uma nova oportunidade de se inserir no mundo letrado através das políticas educacionais oferecidas pelo governo.

Muito se tem feito pelos programas de alfabetização de jovens e adultos. Alguns restringiram-se a alfabetização, outros primaram pela continuidade dos estudos, mas é preciso oferecer condições de permanência a estes sujeitos, assim, faz-se necessário viabilizar recursos para que seja realizado um trabalho de qualidade para os educandos da EJA.

Enfim, pode-se afirmar que a escolarização dos jovens e adultos ainda se constitui como um enorme desafio para os governos, como também para a sociedade civil.

6 Considerações finais

Como podemos verificar, na história da política, constatou-se a concretização de diversas ações que objetivaram uma interlocução na erradicação ao analfabetismo da EJA, apesar da denominação educação de jovens e adultos ser moderna, a preocupação com adultos não escolarizados já vem de longa data, desde o início da colonização portuguesa no Brasil e durante o trabalho foram discorridos sobre várias políticas educacionais implementadas no país.

Através do estudo de caso realizado, notamos que é possível a alfabetização por meio dos projetos educacionais promovidos pelo governo, mas devemos pensar numa continuidade de estudo para os sujeitos alunos, que sejam capazes de garantir a permanência com sucesso além da continuidade da oferta dos estudos, como o preparo do docente voltado para EJA, que deva incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas às características que diferenciam esta modalidade de ensino.

A educação abrange vários fatores sociais, políticos e educacionais que se interligam para construir uma sociedade capaz de assumir concepções coerentes, articuladas, explícitas e ativas com a intenção de sair do senso comum para uma consciência crítica.

Em suma, o que percebemos com esta pesquisa é que um dos maiores problemas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil é a falta de continuidade nos projetos educacionais, pois vários programas foram extintos por motivos políticos. Faz-se necessário o fortalecimento dessas políticas públicas e é de fundamental importância que a educação de jovens e adultos ultrapasse a condição de campanhas e programas de emergências.

Referências

- CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I, sec. XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. Guia da escola cidadã; v.5, 2000.
- GALVEAS, E. C. **Paulo Freire e o método de alfabetização de adultos**. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br>, Acesso em: 06 mai. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HADDAD, S.A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**, 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção educação contemporânea).
- SOARES, L.; GALVÃO, A, M. de O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**- vol.III- século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BORGES, L. **Tempo e espaço de jovens e adultos: Caderno Pedagógico – SME**. Porto Alegre, 1994.

O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antonia Ildaisa do Nascimento Ferreira³⁴

Helena Prestes dos Reis³⁵

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições que o lúdico pode proporcionar ao ensino-aprendizagem. Por meio de algumas pesquisas, pode se constatar que atividades lúdicas são bases de estratégias mais utilizadas como estímulo, do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Dada a relevância desta questão, a pesquisa visa observar por que os jogos contribuem para a aprendizagem. Dessa forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano e, em especial, na vida das crianças. A relevância de atividades lúdicas no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada por inúmeros autores, entre eles, Kishimoto (1993) e Almeida (1987), referenciados neste artigo, que atestam a sua importância, já que proporciona diversas formas de levar a criança a aprender com motivação e de maneira significativa, além de propiciar seu conhecimento físico, social e mental. A presente pesquisa realiza [Análise da Contribuição do Lúdico no Processo ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais] do Ensino Fundamental, em uma Escola da Rede Particular de Ensino na cidade de Nova Odessa-SP. O projeto pauta-se na seguinte problematização: Quais as contribuições das atividades lúdicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o processo de ensino-aprendizagem?

Palavras-chaves: Jogos; Brincar; Ensino-Aprendizagem, Lúdico.

Abstract

This research aims to understand the contributions that the playful can provide the teaching-learning. Through some studies it can be seen that recreational activities are the strategies more used as stimulation of cognitive development and learning of a child. Given the relevance of this question the research aims observe because the games make a difference and how they can be developed. Thus, this study will provide a more conscious reading about the importance of play in human life and in particular in children's lives. The importance of play activities in child development has been demonstrated by many authors as Kishimoto, (1993), Almeida (1987), among others, referenced in this article, attesting to its importance, since it provides several ways to take a child to learn with motivation and significantly, addition to providing physical, mental and social knowledge of the individual. This research conducts Analysis of the Contribution of Playfulness in Teaching-Learning Process in the first years of elementary school, in a Private School Education Network in the city of New Odessa / SP. The project aims to analyze the contribution of playful practice in the teaching-learning process always focusing on the following problematic: What are the contributions of recreational activities in the first years of elementary school, to the process of teaching and learning?

Keywords: Games; play; Teaching-Learning, Playful.

³⁴Graduada em Pedagogia pelas Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil.(isa_pedal1@hotmail.com).

³⁵Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Netwok 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

1.Introdução

O brincar faz parte da prática da criança, promove a socialização e permite a compreensão de normas e regras, essenciais para a vida. Segundo Manfredini (2001), através das brincadeiras, dos brinquedos, das cantigas de roda, a criança interage com os demais participantes e aprendem muitas regras sociais, como esperar a sua vez, respeitar o direito e a vez do outro, cooperar, colaborar ao invés de apenas competir, de querer ser sempre o primeiro. Ela vai interagir com pessoas que sabem rir, chorar, externar gestos de carinho, de afeto. Todo esse processo proporciona-lhe conhecimento, sendo, desta forma, demasiado importante para a sua formação como sujeito.

Através dos jogos lúdicos e das brincadeiras, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança. Além destas razões, o lúdico torna a aula mais atraente e proporciona ao professor a possibilidade de desenvolver os conteúdos com mais eficácia, gerando integração entre os educandos, bem como realizando uma aprendizagem de qualidade. Para tanto, torna-se necessário a boa relação entre professor-aluno, pois o bom desenvolvimento da atividade lúdica dependerá da boa relação entre eles. Desta forma, acredita-se que o lúdico facilita tal relação e oportuniza melhores condições de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem consiste em um processo da aquisição da leitura e escrita é um momento importante para os alunos. O intuito deste trabalho é destacar o papel do educador como formador e sua prática pedagógica, além de verificar a importância de atividades lúdicas no contexto escolar e como podem ser desenvolvidas, analisando inclusive quais as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes ao trabalharem com os jogos e brincadeiras.

Esta problemática reside no processo de formação do profissional da educação. O professor que está sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos sabe que os jogos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem fantasias, encantamentos, alegrias e sonhos, em que tais pensamentos e sentimentos se confundem, proporcionando a elas novas descobertas, experiências resultantes do brincar. Logo, acredita-se que para ser um bom professor é necessário atrair a atenção do educando durante a sua fala, motivar o estudante, proporcionando ao mesmo interação entre o seu pensamento e o dele. Desta forma, a aula torna-se cada vez mais desafiadora, e não aquela aula tradicional, onde o educando é apenas um espectador, pois são estimulados a acompanhar o pensamento do professor, se surpreendem com suas ideias, questionam. Todo este procedimento engloba o processo educativo, onde se aprende e ensina simultaneamente. (FREIRE, 1996).

Compreende-se que a relação professor-aluno é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação proporciona ao educando a aquisição de novos valores, conhecimentos, atitudes, melhorias no convívio social, etc. A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.

O objetivo deste trabalho é apontar a importância do lúdico como proposta pedagógica, pois o aprendizado torna-se significativo e prazeroso quando é possibilitada a diversão. Logo, aprofundar os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem torna-se necessário para a discussão deste tema.

Desta forma, referenciamos em autores como Piaget (1978), Almeida (1987), Freire (1996), Kishimoto (1994) e Luckesi (2005), que acrescentaram contribuições para o objetivo desta pesquisa, que contará, também, com análise de campo qualitativa exploratória, realizada em uma escola da rede privada, situada na cidade de Nova Odessa/SP.

2. Análise Bibliográfica

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, que quer dizer “jogo”. Se nos ativermos a sua origem, o termo estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Entretanto, após estudos e pesquisas, tornou-se mais abrangente, indo além da psicomotricidade, extrapolando de certa forma as demarcações do brincar, passando a ser necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente dos seres humanos.

As atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. É válido ressaltar que a ludicidade não ocorre apenas nas atividades com jogos e brinquedos, pois, para o autor, este processo ocorre na relação professor-aluno, o que implica sensibilidade, flexibilidade, envolvimento, mudança interna, o que possibilita não apenas mudança cognitiva, mas principalmente afetiva. (LUCKESI, 2005)

No âmbito de sala de aula, apresentam-se duas abordagens a respeito do lúdico: a primeira trata de uma análise referente ao papel do educador no processo lúdico, que é fundamental e, ainda, os benefícios que o brincar proporcionam; a segunda destaca a contribuição dos brinquedos e brincadeiras para a leitura consciente acerca da importância do brincar para a vida da criança. O escritor evidencia em outro ponto os diferentes significados do brincar, citando que um mesmo jogo, brinquedo ou brincadeira para diferentes culturas pode ter significados diversos. No entanto é necessário esclarecer que devem servir para ajudar na reflexão do professor em sua ação lúdica diante da criança e não para limitá-lo neste processo. Logo, os jogos não devem ser fins, mas meios para se atingir objetivos, ou seja, devem ser aplicados para o benefício educativo (ALMEIDA, 1987).

Desta forma, compreende-se que trabalhar de forma lúdica requer a construção de laços afetivos entre quem ensina e quem aprende. Logo, tal atividade está centrada numa prática harmônica para que a criança se adapte ao novo espaço físico e social da escola, uma vez que deixa a rotina familiar, os cuidados maternos, em especial, para um novo espaço que apresenta regras de horários e outras normas específicas.

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Entretanto, o que se vê é que o aluno não problematiza, não questiona, só recebe e acomoda o conhecimento passado, desvinculado da realidade em que vive. O conhecimento se dá nas relações sujeito-objeto-realidade com a mediação do professor. Conhecer o funcionamento cognitivo e a capacidade de planejar as atividades que são realizadas, controlar suas execuções e avaliar seus resultados para detectar erros, modificar a atuação, conhecer as suas peculiaridades e o potencial é de grande relevância para o aprendizado do aluno, pois o aprendizado é resultado do trabalho realizado com o educando, através do estímulo, ou seja, busca-se diante de uma problemática modificar o comportamento do educando, por meio de sua própria conscientização e sua experiência. (NOVOA, 1945)

Em relação à aprendizagem destacam-se os jogos como alternativas adequadas para fortalecer os processos interativos e enriquecer a cultura infantil. É necessário atentar-se para as concepções sobre o brincar provenientes de três campos de estudo, socioculturais, filosóficos e psicológicos, pois através da brincadeira é possível que a criança aprenda valores morais, busque cooperar e compartilhar com seus colegas compreenda e assim obedeça às regras, conscientize-se sobre o respeito com o próximo, assuma responsabilidades, bem como, o respeito às autoridades, para que então saiba aprenda, desde já, a conviver em sociedade.

Desse modo, compreende-se a importância do brincar na aprendizagem. Entretanto, é importante entender o que diferencia o jogo do material pedagógico, pois a utilização de brinquedos, na atividade de lazer, não visa a busca por resultados pedagógicos, entretanto, quando utilizado como material pedagógico busca-se determinados resultados, compreensão de certos conceitos, bem como o desenvolvimento de habilidades das crianças. Neste sentido

o brinquedo, perde seu valor lúdico, passando a ser, material pedagógico. Desta forma, a diferença entre brinquedo e material pedagógico, fundamenta-se na natureza dos objetos da ação educativa. Isso fica claro, quando objetiva-se a manifestação da criança em determinadas situações, colocando a disposição dos mesmos objetos, de forma intencional. Nesse sentido, o jogo, quando aplicado na escola, respeitando sua natureza, devidamente planejado, tem em si caráter educativo (KISHIMOTO, 1994).

A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos, poderia ser solucionada, se cada professor tivesse consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno ter consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e para que o apreenda, torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados.

No senso comum, as pessoas restringem o conceito de aprendizagem somente a fenômenos que ocorrem na escola, com o resultado do ensino. No entanto, aprendizagem abrange os hábitos, aspectos de nossa vida afetiva, assimilação de valores culturais, funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida e, também, ao sofrer interferências intelectuais, psicomotoras, físicas e sociais. Logo, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o indivíduo perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. Isso envolve raciocínio, análise, imaginação, relacionamento entre ideias, coisas e acontecimentos.

A utilização do lúdico na aprendizagem é tema amplamente discutido por diversos autores. Dentre eles, destaca-se Piaget (1978) e sua concepção de três tipos de jogos que facilitam a aquisição de novos conhecimentos pela criança: de exercício, simbólico e de regras. O jogo de exercício abrange a repetição de sequências já determinadas de ações e manipulações pelo prazer consequente da habilidade de atividades motoras; o simbólico, também conhecido como o jogo do faz de conta ou brincadeira passa a ser a atividade principal da criança e representa o início de uma atividade solitária envolvendo a maneira própria de ver, de sentir e de reagir de cada criança no uso de símbolos; o jogo de regras considera a brincadeira um espaço de aprendizagem. Sendo assim, quando aprende a se subordinar às regras propostas pela brincadeira, ela também reconstrói novas situações e possibilidades.

A regra presume a interação dos indivíduos e a sua função é regular e integrar o grupo social. Brincando, a criança aprende, diverte-se, exercita o seu corpo e, ainda, constrói conhecimento. Logo, para o pesquisador, participa ativamente do seu desenvolvimento. É depois que surge a aprendizagem. Inicialmente, faz-se necessário que amadureça para que, posteriormente, a aprendizagem venha a acontecer. A maturação surge no indivíduo para que ele possa aprender através do contato com o meio social (PIAGET, 1978).

Dessa forma, entendendo que toda aprendizagem inicia-se a partir do desenvolvimento mental, Piaget (1978) cria uma classificação de acordo com a evolução das estruturas mentais humanas e de como o lúdico se manifesta em cada estágio. Para tanto, dividiu, por períodos, as etapas de acordo com os interesses e necessidades das crianças em suas diferentes faixas etárias:³

Os primeiros símbolos lúdicos surgem a partir do período sensório-motor (de 0 a 1/2 anos) e constituem jogos simples. A partir dos níveis do pensamento verbal e intuitivo (dos 2 aos 6/7 anos), os jogos também vão adquirindo características mais complexas. De acordo com a evolução dos estágios, apresenta as características das estruturas dos jogos infantis classificando-os em jogos de exercício, simbólico e de regra.

No período em que apresenta a idade entre 0 e 2 anos (sensório-motor), faz parte de seu contexto lúdico os jogos de exercício, que são característicos da fase pré-verbal. Tais jogos têm como objetivo o divertimento, caracteriza-se pela reprodução de movimentos realizados com o próprio corpo, baseado na formação de ações espontâneas. Este tipo de jogo não possui relevância para a aprendizagem, pois ainda encontra-se numa fase de preparação para a eclosão cognitiva.

Após o aparecimento da linguagem, a criança inicia os jogos simbólicos entre os 2 aos 6/7 anos (pré-operatório). Nesse período, pode atuar com jogos de imitação ou até mesmo de ficção. A partir dessa brincadeira, aproxima-se da sua realidade e acaba por assimilar situações nela presentes. Ainda no período de 6/7 anos, inicia-se a fase do jogo de regras, quando se desenvolve plenamente até os 10/12 anos, que vai do pré-operatório até o operatório formal. Nesse tipo de jogo, podem estar presentes os citados, como os simbólicos ou até mesmo os de exercício, mas, neste momento, o jogo acontecerá de maneira coletiva e a regra será o elemento que proporcionará a organização e o andamento da brincadeira coletiva. Este acaba por causar uma aprendizagem de socialização, no respeito às regras e à adaptação a elas, fatos que vão ser importantes no decorrer da vida.

Percebe-se por meio de pesquisas que o jogo é intrínseco à natureza infantil e que a complexidade do jogo em que participa tem ligação direta com o seu desenvolvimento psíquico e motor, assim apresentando novas vivências à medida que avança nos seus estágios. A criança tem o jogo como uma atividade fundamental para o aprendizado não só escolar, mas também para o conhecimento do mundo (PIAGET, 1978).

Diante das referências apresentadas, compreende-se que, através de brincadeiras, o professor estimula a afetividade e estabelece um vínculo estreito com o educando; vale ressaltar que a criança necessita de situações afetuosas-prazerosas, que lhe proporcionem estabilidade emocional interligada a aprendizagem. Desta forma, se o professor tiver conhecimento e estimular o prazer pelo lúdico, vivencia o processo de aprender, permitindo que a imaginação, o faz de conta, aflore, produzindo novas atividades, que realmente prenda a sua atenção. Assim, a ludicidade passará a ser um instrumento pedagógico eficaz na construção do saber, guiando-o no processo de ensinar.

A ludicidade na escola pode ser vista como um instrumento capaz de estimular a criança a situações favoráveis de aprendizagem. Pode também ser entendida como formas gerais de expressão de domínios espontâneos e envolventes, expressas através de jogos, brincadeiras e brinquedos, assuntos corriqueiros na vida da idade pré-escolar.

Os jogos não são apenas formas de gastar energia, mas os meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Além do intelecto, os jogos e as brincadeiras desenvolvem significativo papel nos campos: físico, mental, emocional e social de todo e qualquer indivíduo. Dessa forma, a real significação da ludicidade no contexto escolar está intimamente ligada às possibilidades que a criança tem de avaliar situações e posicionar-se com autoconfiança e determinação em situações necessárias para a efetivação do conhecimento oferecido na instituição escolar (PIAGET, 1978).

O ensino pautado em atividades pedagógicas lúdicas possibilita à criança maior clareza para identificar, classificar, agrupar, ordenar, seriar, simbolizar, combinar e, ainda, desenvolver atenção, concentração e expressão corporal. Logo, o objeto concreto da brincadeira é o brinquedo; este é capaz de envolver a afetividade, o convívio social e a operação mental, processos que possibilitam assimilação da realidade e deve ser visto como algo essencial na infância.

A ludicidade apresenta grandes benefícios no contexto educacional e as atividades pedagógicas, pautadas em brincadeiras que incentivam a aprendizagem e possibilitam o desenvolvimento da espontaneidade, aliviam a tensão, ensinam a lidar com situações diversas, sendo estas imprescindíveis para a educação integral.

A ludicidade é uma necessidade inerente ao ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão e sim como processo facilitador na construção do saber e inserção real no mundo. Desta forma, deve-se utilizar o jogo com o objetivo de compreensão do desafio, do seu íntimo, ou seja, proporcionar a assimilação da realidade da criança ao jogo (MARCELINO, 1998).

Entretanto, o que se vê no âmbito escolar, na maioria das vezes, são ações inversas, que colocam, no jogo e na brincadeira, a ideia de atividade de lazer, de descontração e, enquanto brincam, é tempo de o professor conversar um pouco, descontraír. Porém, é válido ressaltar

que, se o jogo não tiver objetivo proposto, não se apresentar dentro de um contexto específico, será uma atividade qualquer, sem valor pedagógico.

A brincadeira é um universo que envolve a criança, apresenta novos elementos partindo do olhar que ela tem do mundo que a cerca, do mundo que pode ser criado através do faz de conta, oportuniza um maior interesse por estas novas informações e, por consequência, possibilita um maior aprendizado. Através da contextualização entre o conteúdo que se pretende trabalhar e uma atividade lúdica, é possível acreditar no trabalho em educação, sem haver a dissociação entre o brincar e o aprender. A contextualização do conteúdo trabalhado em jogos e brincadeiras pode ser uma estratégia para a construção de uma prática pedagógica através do ato de brincar sem que o professor separe a hora de “ensinar” e a hora de “brincar”.

3. Metodologia

A presente pesquisa realiza análise da contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola da Rede Particular de Ensino na cidade de Nova Odessa/SP. O projeto pautou-se na seguinte problematização: Quais as contribuições das atividades lúdicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o processo de ensino-aprendizagem?

A pesquisa foi desenvolvida através de pesquisa de campo de cunho qualitativo exploratória, em que se buscou a interação com os sujeitos investigados a fim de um contato mais próximo, o que facilitou o estudo e a análise dos dados, do mesmo modo, foi desenvolvido pesquisa bibliográfica como já citado na introdução. Para concretização da pesquisa, realizou-se pesquisa de campo com questionário com perguntas abertas, destinadas a quatro professoras regentes.

4. Análise de dados

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de ensino particular, localizada na divisa dos municípios de Sumaré e Nova Odessa-SP.

A Instituição dispõe de dois campi, com infraestrutura física e tecnológica, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos necessários para uma formação de qualidade, fundamentando-se em um projeto de formação global que articula os conhecimentos oferecidos pelas disciplinas com atividades extracurriculares nas áreas de cultura, esporte, novas tecnologias e lazer, fora do horário de aula, a fim de complementar a formação do aluno conforme seu interesse.

No âmbito da Educação Infantil, a instituição objetiva desenvolver autonomia, expressividade, autoestima, capacidade de dividir, interagir, ouvir, resolver conflitos e respeitar, além de desenvolver habilidades como controle do corpo e da força, o equilíbrio e a organização do pensamento. Dessa forma, a instituição visa o desenvolvimento pleno do estudante, vivenciando um ambiente acolhedor e afetivo, onde se possa sentir-se seguro e feliz.

Visando compreender o âmbito institucional, foi elaborado um questionário com perguntas previamente estruturadas, para quatro professoras[da Educação Infantil], que terão seus nomes preservados.

Analisando o questionário respondido pelas docentes, notou-se concordância com a teoria dos autores citados neste trabalho. As professoras ressaltaram que utilizam diariamente os jogos como atividade pedagógica e salientaram a importância destes para o desenvolvimento do educando. Entretanto, chama a atenção o último questionário em que a docente salienta ter dificuldade em trabalhar o lúdico em sala de aula, por consequência da não aceitação de uma parte considerável de pais.

A primeira docente questionada ressaltou, quando indagada a respeito da importância do lúdico na sala de aula, pois brincando a criança entende o mundo, aprende a imitar, ouvir, inventar, representar, ou seja, a principal forma de expressão na infância é o brincar, pois é por meio deste que a criança aprende a viver, desenvolve e cria cultura.

É válido ressaltar a importância dessa compreensão por parte de uma educadora, que realiza todos os dias atividades lúdicas em sua aula, pois se compreende que o brincar carrega consigo inúmeras aprendizagens ao longo do desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças.

A segunda docente também afirmou utilizar, com frequência, o lúdico como atividades pedagógicas, pois, através do lúdico, o educando observa e compreende o real objetivo da atividade. No início, se a brincadeira ou o desafio é muito complexo, a criança desanima, mas, ao perceber alguns colegas realizando a atividade, busca-se a ajuda do colega para realizar a atividade. Este é o objetivo quando se utiliza o lúdico como atividade pedagógica, reflexão e cooperação.

O lúdico proporciona à criança a percepção e a busca da construção de novas maneiras de realizar uma ação. As reflexões acerca das atividades realizadas ressaltam que as atividades lúdicas propiciam uma experiência de plenitude (LUCKESI, 2005).

A terceira docente ressaltou a dinâmica do processo educacional e a importância do lúdico na sala de aula. Entretanto, enfatizou que não realiza diariamente essas atividades. Segundo a professora, ela só abre espaço para este processo quando a atividade tem um objetivo específico, ou seja, de cunho pedagógico na alfabetização.

É válido evidenciar que, no âmbito da sala de aula, a cobrança por resultados específicos acaba por suprimir a singularidade das crianças, por consequência de toda burocracia que engloba o espaço físico escolar. Dessa forma, o brincar proporciona ao educando a assimilação destas regras, a socialização com os colegas de sala e profissionais da escola, proporcionando o aprendizado não só dos conteúdos, mas também das regras, visando à ação ética do educando.

Por fim, a quarta professora também ressaltou a importância do lúdico no processo educacional, mas destacou que “muitos pais não gostam quando seus filhos não aparecem em casa com lição no caderno.” A docente salientou que o brincar é necessário, entretanto, por consequência do pensamento contrário, de alguns pais, em relação ao brincar na escola, teve que mudar suas metodologias: “mesmo referenciando-se no Parâmetro Curricular Nacional, temas transversais, novas propostas pedagógicas, acredito que o brincar é a melhor forma de educar. É claro que não podemos usar essa prática todos os dias, mas há casos de pais que não querem seus filhos brincando na escola, mas sim realizando atividades no caderno”.

Compreende-se essa postura, por parte de alguns pais, como consequência do modo de educação vivenciado por eles. Sabe-se que o processo educacional brasileiro sofreu significativas mudanças, que proporcionaram melhorias, mas que se comparado a outros países, ainda tem muito a melhorar. Entretanto, a não aceitação da prática do lúdico como instrumento pedagógico, apresenta-se como a não compreensão da importância destas atividades e do pensamento que a educação de qualidade é “lição no caderno”, produção escrita.

Segundo a docente, os pais que compreendem que o lúdico é apenas uma brincadeira que não tem caráter pedagógico, são de idade mais avançada, logo, afirma que tal postura flerta com a sua formação cultural e experiência escolar, fatores significativos para a não aceitação do lúdico em sala de aula.

A professora salienta que no decorrer do ano letivo teve dificuldade para formular um plano que não “engessasse” suas aulas a métodos tradicionais, proporcionando o aprendizado que englobasse teoria e prática, mas sua maior dificuldade foi dialogar com os pais, visando à compreensão dos modelos pedagógicos. Segundo a docente, ainda enfrenta algumas resistências, mas conseguiu o apoio de outros pais que confirmam e aprovam o

desenvolvimento de seus filhos, bem como o entusiasmo das crianças ao comentar sobre as brincadeiras e as novas aprendizagens no âmbito escolar.

Em todos os questionários fica evidente que, no trabalho realizado pelas docentes, o lúdico contribuiu para o desenvolvimento social da criança, com a assimilação das regras, de valores éticos e convívio em grupo. Nessa perspectiva, o lúdico auxilia a compreensão, por parte das crianças, de princípios básicos através do brincar, pois aprenderam as regras dos jogos, bem como as obedeceram, também assimilaram o respeito e a preservação dos direitos do outro, de modo a assumirem responsabilidades, possibilitando melhor convívio em sociedade.

Compreende-se a importância do âmbito escolar para o desenvolvimento destas atividades, bem como o planejamento e a ação dos educadores. Nesse sentido, é válido ressaltar o pensamento de Marcelino (1998), de que a escola deve utilizar o lúdico, como busca de novas percepções de existência, um novo modo de ver o mundo, modo este que só é possível através das crianças.

5. Considerações Finais

As atividades realizadas na educação infantil deve objetivar mais do que apenas aplicação de conteúdos. É fato que as crianças precisam se preparar para inúmeras situações da vida e a escola é uma dos ambientes que deve prepará-las para a vida adulta. Dessa forma, sabendo que a brincadeira é uma ação natural da vida infantil, torna-se necessário que seja encarada como um instrumento que colabora para a aprendizagem, deixando de ser utilizada apenas nos intervalos das ações pedagógicas ou como forma de preencher o planejamento diário e completar a carga horária. Para tanto, a brincadeira deve ser um elemento constante na rotina das escolas que atuam com a educação de crianças.

As atividades lúdicas exercem um papel importante na aprendizagem. Os professores atestam que é possível reunir, na mesma situação, o lúdico e o educar. É necessário que as escolas sensibilizem-se no sentido de desmistificar o papel do lúdico, que não é apenas um passatempo, como pensam alguns pais, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos, pois propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança. Assim, o lúdico funciona como aspecto ativador de aprendizagem, possibilita aos educandos envolvimento mútuo e comunicabilidade na construção de novos saberes.

A importância do lúdico está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar solução de problemas. Ela é colocada diante de atividades que lhe possibilitará conhecer a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados no futuro.

Desta forma, compreende-se, tendo como referência os autores citados neste artigo, que a prática pedagógica das docentes ressaltam o pensamento dos pensadores abordados e fundamentam o conceito de uma aprendizagem significativa, pois o lúdico apresenta-se como ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Ela, então, passará a se conhecer melhor, criará estratégias para um melhor aprendizado, que será prazeroso e significativo.

Apresentar novas situações às crianças, a partir de uma visão de mundo a que elas já estão habituadas, aproximando o conteúdo que se deseja trabalhar com a realidade das crianças, torna o aprendizado mais prazeroso por estar interligado com a brincadeira. As atividades lúdicas são importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo nos estágios sensório-motor e pré-operatório – períodos em que se encontram na educação infantil. Desta forma, segundo Coelho (2011), a aprendizagem ocorre como

resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, ou seja, diante de uma situação o problema apresenta-se sob a forma de uma perspectiva de mudança e de comportamento em função da experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

COELHO, M. T. *Problemas de aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*/. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, M. T. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

LUCKESI, C. C. *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: Uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese*. In: Luckesi, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel2.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da Animação*. Campinas, SP: Papyrus, 1989. – (Coleção Corpo & Motricidade)

MANFREDINI, M. F. R. *Brinquedos e Cantigas de Roda – Convivência entre pais e filhos*/. São José dos Campos (SP): JAC, 2001.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, A.(org). As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote/inst. Inovação Educacional, 1995, p.35-36.

OLIVEIRA, Z.: *Série Ideias*. n.10 São Paulo: FDE, 1992.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM

Alexandra Cristina Menale Dermiglio³⁶
 Gislaine Donizeti Fagnani da Costa³⁷
 Maria Aparecida Belintane Fermiano³⁸

“O importante é compreender que a vida afetiva, emoções e sentimentos – compõe e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões.”

(BOCK, et al,2001)

Resumo

Na escola, pode-se observar e questionar, a partir do comportamento dos alunos, como vai a relação entre pais e filhos, em especial aquela que diz respeito aos limites e o respeito à autoridade familiar decorrente do estabelecimento de um ambiente democrático, com princípios claros, valores, regras e normas coerentes aos princípios. Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de levantar e descrever como pais e mães de filhos, entre 2 e 16 anos, pensam e como agem, em situações que necessitam orientar o comportamento de seus filhos, como entendem o que seja obediência e agem para obtê-la. Para isso, foram entrevistados 430 pais e mães, moradores de algumas cidades da Região Metropolitana de Campinas. Utilizou-se um questionário e dilemas adaptados por Caetano (2005). A partir da análise dos dados, observou-se que os pais apresentam ações incoerentes entre aquilo que falam e o que fazem quanto ao comportamento dos filhos. As crianças são as mais penalizadas diante do contexto, pois podem apresentar dificuldades em se autorregular diante de regras, resolver conflitos pacificamente e desenvolver um comportamento equilibrado social e afetivamente dentro de casa e no contexto social. (FERMIANO, 2010).

Palavra Chave: Diálogo, Castigo, Limite, Obediência, Autonomia.

Abstract

At school we can observe and question, from the behavior of the students, how the relationship between parents and children is, in particular that which concerns the limits and respect for family authority arising from the establishment of a democratic environment, with clear principles, values, rules and regulations consistent with the principles. This research was conducted with the purpose of raising, and describes how parents of children between the age of 2 and 16 think and act in situations that require them to guide their children to behave, and how they understand what obedience is and what they have to do to achieve it. For this, 430 parents, residents of cities in the metropolitan region of Campinas, were interviewed. We used a questionnaire and dilemmas adapted by Caetano (2005). From the data analysis it was observed that parents have inconsistent actions between what they say and what they do in

³⁶ Graduada em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (alexandra_menale@hotmail.com)

³⁷ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades NetWork Nova Odessa, SP. Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail: gdfagnani@gmail.com)

³⁸ Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Maria A. Belintane Fermiano, especialista em Educação Crítica para o Consumo (e-mail: maria.belintane@gmail.com)

regards to the behavior of their children. It was observed that the children are the most penalized in the context of how they may present difficulties in self-adjusting to the rules, resolving conflicts peacefully, and developing a balanced and affectionate behavior at home and in a social environment.

Keyword: *Dialogue, Punishment, Limit, Obedience, Autonomy.*

Introdução

O conflito é uma situação que envolve pessoas, independente da idade, do grau de intimidade ou relacionamento e lugar que estejam. Quando ele é observado dentro do meio familiar, a forma como o adulto lida com ele e orienta os filhos pode influir negativa ou positivamente na compreensão e respeito às regras, aos valores e normas de convívio social que a criança constrói.

Observa-se que, cotidianamente, pais orientam os filhos em relação às regras da família, às de convívio social, à manutenção do lar, aos princípios e valores que se priorizam em casa. Isso tudo é um aprendizado imenso tanto para pais quanto para os filhos. No entanto, essa relação nem sempre é tranquila e equilibrada.

Aprende-se a ser pai e mãe no transcorrer da vida, no entanto, alguns parâmetros de coerência parecem estar num limiar bem tênue. Essas observações em contexto de sala de aula, aliadas à leitura da obra “*Conceito de obediência na relação pais e filhos*” (Caetano, 2008), instiga o interesse sobre como os pais lidam com situações de conflito que envolve os filhos.

Caetano (2008) observou como pais compreendem e orientam seus filhos a serem obedientes e como resolvem situações de conflito e, para compreender as ações e reações dos pequenos, explica o processo de desenvolvimento moral da criança e como as ações dos adultos precisam ser coerentes com cada fase de seu crescimento. Dessa forma, Caetano (2008) descreve como os pais se posicionam em relação a situações de conflito e como agem, levando nos a uma reflexão guiada pelas questões: Será que são coerentes? Será que conseguem estabelecer relação entre a fala e as ações?

A partir das questões apresentadas por Caetano (2008), é possível refletir a respeito da família de hoje, que parece viver um momento crítico, quando se observa como pais e filhos interagem em relação ao respeito e a obediência. Na escola, em especial os professores percebem que os limites não possuem parâmetros claros para os alunos, o que pode dificultar as relações entre criança, professor, pares e, principalmente, na própria família.

A partir de observações do cotidiano, nota-se que tanto filhos como pais vivem num ambiente cujos papéis parecem não estar bem definidos, ou seja, os pais permitem um relacionamento de igual para igual com os filhos e a figura da autoridade paterna e/ou materna é diluída na relação. A amizade entre pais e filhos é importante, no entanto, quando o adulto não se coloca como referência à criança, pode haver uma inversão de papéis e valores.

A família do século XXI possui características diversificadas, pais que trabalham o dia todo e pouco tempo ficam em casa; mães ou pais que criam os filhos sozinhos, avós que assumem o papel de mães pelos mais variados motivos. Enfim, independente da razão, o tempo de convívio com os filhos tem sido limitado, causando desconforto para alguns pais.

Com a ausência dos pais, acaba faltando tempo para diálogo com os filhos, essa é uma característica comum nas famílias que compõem o seio da sociedade atual. Nessa perspectiva, é comum pais relatarem a professores que, muitas vezes, querem repreender os filhos, mas acabam se sentindo culpados por não estar tempo suficiente em casa, minimizando, assim, sua autoridade diante de comportamentos inadequados que apresentam.

Dessa forma, quem mais sofre com tudo isso são as crianças, a dificuldade de estabelecer parâmetros claros para o comportamento dentro de casa e no contexto social provoca um visível desequilíbrio de suas ações, observadas principalmente na escola. Parece

que elas não estão sendo orientadas para conviver socialmente, enfrentar os desafios de resolução de conflitos e se reequilibrar diante de frustrações.

Em conversas informais com pessoas acima dos 40 ou 50 anos, ouve-se invariavelmente que o tipo de relação pais/filhos que elas vivenciaram foi muito diferente de hoje. Um olhar bastava para que o filho se calasse. No final do século XX e início do XXI, é possível notar que a família passa a ter outro tipo de relacionamento com as crianças que, nem sempre tem se mostrado eficiente quanto a algumas condutas que exigem autorregulação de vontades por parte das crianças, dentre outros. (FERMIANO, 2010).

No que diz respeito a esse assunto, os exemplos podem ser vários, no entanto, o foco deste trabalho limita-se a investigar como os pais entendem o que seja um comportamento obediente e como ele educa o filho para obter tal comportamento.

Em observação de conversas informais no âmbito escolar, professores relatam sobre a dificuldade que seus alunos apresentam em seguir regras, em estabelecer trocas com seus pares, em esperar a vez. Isso pode ocorrer por conviverem em ambientes autoritários ou naqueles nos quais a permissividade é uma constante.

Quando vivenciam ambientes autoritários, assim que não estão sob a supervisão dos pais ou de um adulto, querem fazer de tudo. Quando o ambiente é permissivo demais, o mesmo ocorre devido ao fato de as crianças não conhecerem parâmetros para estabelecer limites de comportamento. A vivência de tais situações interfere na vida escolar das crianças e há dificuldade no autocontrole, na resolução de conflitos, uso de vocabulário não adequado para expressar sentimentos como raiva, etc., mentiras para enganar o professor (VINHA, 2000).

Por outro lado, percebe-se que o educador, de forma geral, tem dificuldade em lidar com a situação, sente-se inseguro, não sabendo quais condutas são mais adequadas para contribuir para o desenvolvimento moral da criança. No entanto, se de um lado o professor recusa-se a reproduzir um modelo autoritário, por outro, não sabe o que fazer para que a desordem ou a indisciplina não domine a sala.

Dessa forma, entende-se que aí esteja a importância do estudo desse tema, ou seja, como os pais procuram agir para ajudar seus filhos a se autorregularem? Como enfrentam as situações cotidianas e se sabem extrair delas oportunidades preciosas para o desenvolvimento da autonomia dos filhos?

O desafio da construção da autonomia

Ao refletir sob o conceito de obediência e o papel dos pais na educação das crianças, Caetano (2008) aborda o conceito de obediência enfatizando os estudos sobre o desenvolvimento moral da criança, lembrando que, atualmente, as crianças parecem não obedecer mais aos seus pais e aos professores, mostrando-se indiferentes aos apelos dos adultos para que se comportem. O que os pais pensam sobre isso? Os adultos deixaram de se preocupar com a educação de seus filhos? Caetano (2008) apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o julgamento moral de pais e mães de crianças pequenas, com idades variadas entre 2 e 16 anos, com objetivo de conhecer não apenas o seu conceito de obediência, no sentido da negação ou aceitação da sua necessidade, mas buscou também compreender os conceitos que orientam os adultos com relação à educação dos seus filhos.

Sabemos que construir um relacionamento saudável não é fácil. Agora se os adultos querem que as crianças construam valores como honestidade, solidariedade, amizade, dignidade e responsabilidade, os pais devem primeiramente estar preparados para ouvir tanto as verdades agradáveis quanto as desagradáveis e não só falar e falar e não deixar a criança expor suas opiniões. (PUIG, 1998).

Caetano (2008) para realizar sua pesquisa, utilizou-se de um questionário e de histórias para que os pais se posicionassem em relação ao que é obediência e de como agem em relação à elaboração de regras, à quebra de regras e à cooperação. Neste artigo, foi utilizado como referência o instrumento de Caetano (2008) para descrever como os pais compreendem o que seja a obediência, como agem para que os filhos sejam obedientes, em quais situações não o são.

Caetano e Yaegachi (2010) revelam que pais não querem crianças dependentes que aprendam a obediência inquestionável. Mas, para alcançar isso, segundo as autoras, as famílias necessitam da ajuda da escola, garantindo, especialmente, o acesso ao conhecimento a respeito das fases do desenvolvimento moral das crianças. As autoras indicam a possível construção de uma real parceria entre a escola e família, num auxílio mútuo.

Caetano (2008) ressalta que o conceito de obediência não é explícito na relação com as crianças, tampouco no juízo moral dos adultos, ou seja, sempre os objetivos dos pais ao educar estão claros para eles mesmos. Porém, suas atitudes e intervenções estão absolutamente relacionadas com os seus conceitos morais, ainda que eles os sistematizem. Caetano (2008) fundamenta-se no epistemólogo Piaget (1932, 1994) e no psicólogo Baldwin para explicar o surgimento dos primeiros sentimentos morais, dentre eles, a obediência, nas relações interindividuais.

As reflexões de Caetano (2008) ajudam a esclarecer alguns pontos sobre o comportamento das crianças e dos adolescentes em sala de aula. A autora acrescenta que outros aspectos, como aqueles relacionados com as questões socioculturais, tais como pobreza, violência em casa e pais viciados, interferem no comportamento dos alunos e influenciam no aumento da indisciplina na escola.

Cabe ao professor a tarefa de aproximar-se afetivamente da criança, essa é uma necessidade educativa para poder obter um melhor resultado nos trabalhos escolares que realiza. O professor deverá juntar diferentes culturas, fazer respeitar os valores de cada criança. Assim pais e professores devem trabalhar juntos para a formação educativa do aluno.

Caetano (2011), cuja vertente é epistemológica e construtivista, aponta que o "tapa psicológico, uma ação muito difundida ou punição é um dos recursos mais usados por aqueles que recorrem ao castigo físico na educação dos filhos. Muitos pais temem perder a autoridade e o controle sobre a educação dos filhos, por não poderem mais aplicar "uma palmadinha de vez em quando". A autora explica que "[...] é o diálogo que coloca limite, a força física apenas gera medo e o medo faz obedecer, mas não transmite princípios, nem impõe respeito" (CAETANO, 2011).

Num ambiente coercitivo, seja o escolar ou familiar, fica difícil que as crianças aprendam o que é ética, agindo de acordo com princípios e valores, desenvolvendo, assim, virtudes como a justiça, a generosidade e a solidariedade. La Taille (2006, p15) destaca a importância da virtude generosidade no desenvolvimento moral, ressaltando "a possível presença da generosidade no universo moral das crianças de 6 a 9 anos, tendo como hipótese que, não somente esta presença é real como tem raízes mais profundas, na consciência infantil, mais do que noção de justiça".

La Taille (2006) demonstra que a virtude da generosidade praticamente não tem relação com as imposições de alguém que represente uma figura de autoridade, ela está mais relacionada com as regras de justiça. Isso nos leva a refletir sobre a importância de atitudes coerentes por parte da família e da escola no sentido de contribuir para com um desenvolvimento moral autônomo, ou seja, a superação da moral da obediência para uma moral da cooperação.

Dessa forma, La Taille (2007) avalia as contribuições do conhecimento acumulado pela psicologia moral para a compreensão do desenvolvimento humano, para sustentar a tese segundo a qual a fonte energética do dever moral precisa ser procurada não só em sentimentos

exclusivamente morais, mas também em sentimentos que desempenham um papel para o próprio desenvolvimento humano no seu conjunto.

Já Vinha (2000) vê a ação moral e o julgamento moral como inter-relacionados e pautados em valores universais como a justiça, o respeito mútuo, a dignidade e o bem estar humano, que são construídos pela pessoa no decorrer do processo de seu desenvolvimento. Considera-se que a construção desses conceitos é favorecida por uma educação que enfatiza a reflexão, a tomada de decisões, a resolução de conflitos, a escolha autônoma e a vivência dos princípios ou valores que se pretende ensinar.

Vinha (2000) propõe um programa de formação de educadores que tem por objetivo capacitá-los para que saibam criar em suas escolas ou salas de aula uma atmosfera sociomoral cooperativa propícia ao desenvolvimento da moralidade. Privilegiando a riqueza de pormenores, são relatados os dados empíricos coletados nas observações realizadas nas classes dos professores que foram sujeitos de sua pesquisa e que comprovam a eficácia desse programa.

Vinha (2000) constrói a ponte entre a teoria do desenvolvimento moral e a difícil prática educativa que pode favorecer o crescimento moral das crianças, demonstrando, assim, a existência de consistência teórica e coerência em suas argumentações.

Outros trabalhos, como os de Puig (1998) estão voltados para a formação docente e objetivam a instrumentalização dos profissionais da educação que já sentiram a necessidade e a permanência de criação de programas para uma educação em valores ou, ainda, para educadores que buscam uma formação integrada com seus alunos, de forma que os valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e solidárias coexistam de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais.

Objetivou-se nessa pesquisa descrever se, o que os pais compreendem por obediência, vem ao encontro das pesquisas de renomados estudiosos da moralidade infantil, ou seja, um ambiente democrático, com princípios e valores pautados no diálogo e no exemplo, auxiliam crianças e adolescentes a resolverem conflitos, argumentar com coerência e seguir regras e normas por elas expressarem a decisão da maioria.

A pesquisa

Esta pesquisa foi realizada a partir de um dos dilemas adaptados por Caetano (2005, p. 125) da obra de Piaget (1932/1994). A análise das respostas a partir da aplicação desse instrumento visa descrever como pais de filhos entre 2 e 16 anos pensam e como agem para obter obediência de seus filhos.

A amostra foi composta de 430 pais e mães que foram convidados e participaram espontaneamente das entrevistas, todos são moradores de cidades da Região Metropolitana de Campinas.

A metodologia

O método utilizado para coleta de dados foi o de entrevista, para isso, utilizou-se um questionário com duas perguntas sócio-informativas, caracterizando os pais em relação a idade e sexo; três perguntas abertas sobre obediência; um dilema.

Cabe ressaltar que no dilema, que aborda o tema obediência, há a descrição de uma situação cotidiana, possível de ocorrer em qualquer lar. Dessa forma, o entrevistado se posiciona considerando uma situação que ocorre com outro pai e o filho que não lhe obedece.

Análise dos resultados e discussão dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir do agrupamento das respostas de acordo com as suas semelhanças e frequência observadas. Tal procedimento possibilitou a construção de categorias para a quantificação das informações.

Quanto à caracterização por idade e sexo, observam-se os resultados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Distribuição da idade dos pais entrevistados segundo faixa etária

Faixa etária	Número de pais	Percentual
20 a 29 anos	85	20,0
30 a 39 anos	187	43,0
40 a 49 anos	115	27,0
50 a 60 anos	29	7,0
Não revelaram	14	3,0
Total	430	100,0

Observa-se que 63% dos pais entrevistados possuem idade abaixo de 40 anos, o que podemos considerar uma amostra relativamente jovem.

Tabela 2: Distribuição do sexo dos pais entrevistados

Sexo	Número de pais	Percentual
Masculino	83	19,0
Feminino	335	78,0
Não revelaram	12	3,0
Total	430	100,0

Analisando a Tabela 2, podemos perceber que 78% dos entrevistados são do sexo feminino.

Como mostra na pesquisa, é grande o número de mulheres cuidadoras de crianças. A esse respeito, o Censo do IBGE 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indica uma porcentagem crescente de famílias formadas por mulheres sem cônjuge e com filhos. No Distrito Federal, esse número chama ainda mais a atenção: 56,7% (três pontos percentuais acima da média nacional). No grupo monoparental estudado, estão inclusas as viúvas, as divorciadas, mãe solteira, dentre outras. Essa população representa um terço das famílias brasileiras, especialmente em domicílios de mais baixa renda do país. “As mães hoje são provedoras, cuidadoras, chefes de família, trabalhadoras em um mercado que ainda lhes paga salários inferiores aos dos homens”.

Tabela 3: Distribuição dos pais informando se os filhos obedecem às ordens

Obediência	Número de pais	Percentual
Sim	297	69,0
Não	33	8,0
Às vezes	100	23,0
Total	430	100,0

Quanto à pergunta "se o filho lhe obedece", percebemos que 69% dos entrevistados respondeu afirmativamente, como demonstrado na Tabela 3.

Conforme explica Costa (2005, p.110),

na presente investigação, não se pode deixar de inferir que, como em qualquer pesquisa que envolve seres humanos, não se pode descartar a hipótese de ter ocorrido a presença de respostas socialmente desejáveis (HARTER,1981, BLUMENFELD, PINRICH E

HAMILTON, 1986). Desse modo, ressalta-se que o que as crianças afirmam diante de uma história hipotética pode ser alterado em situações reais (GIPPS E TUNSTALL, 1998), tendo em vista, ainda, que é possível encontrar diferenças quando se emite opiniões a si e a outra pessoa (DALENBERG, BIERMAN E FURMAN, 1984; GIPPS E TUNSTALL, 1998).

A próxima pergunta tem por objetivo levantar os motivos pelos quais os pais acreditam que seus filhos lhe obedecem. As respostas foram agrupadas por semelhança semântica.

Tabela 4: Distribuição dos motivos pelos quais o filho obedece aos pais

Motivo	Número de pais	Percentual
Diálogo / Regras	235	55,0
Medo de punição física	39	9,0
Chantagem: presentes ou sentimental	72	17
Não obedece	52	12,0
Acham que estão certos	21	5,0
Não responderam	11	3,0
Total	430	100,0

Pode-se observar que a maioria dos pais, 55%, prefere dialogar com seus filhos e estabelecer regras. Estas ora são combinadas, ora impostas, no entanto, observa-se que há um esforço no sentido de conversar.

Apesar de se notar que há uma preocupação dos pais em estabelecer regras para os filhos, não é raro, no contexto escolar, observar que eles não conseguem manter uma regra por muito tempo. O fato de estabelecer regras não significa que elas são ensinadas com coerência de ações que as legitimem.

Vinha (2000) ressalta que a moralidade envolve uma série de regras que só existem porque, na convivência entre as pessoas, são necessárias. Com o decorrer do tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade existir, no entanto, se o ambiente não for favorável a uma construção coerente, a criança pode ter prejudicado seu desenvolvimento moral.

Desse modo, é muito comum as regras serem associadas ao medo de a criança ser punida, castigada por Deus, ou por “um anjinho que está vendo tudo”. Ou ainda, a uma recompensa, se ela for boazinha, ganha um presente ou algo parecido. Na realidade, se a criança só deixa de mentir porque tem medo de o nariz crescer ou porque a mamãe ficará muito triste, ela crescerá sem compreender que uma regra ou um determinado comportamento deve ser seguido pelo prazer em fazer a coisa certa, em fazer bem e sentir se orgulhoso de si mesmo por conseguir fazer algo de bom. Quando se utiliza chantagem ou ameaças as crianças aprendem a driblar as situações difíceis das mais diferentes maneiras, uma delas é a mentira para se safar de uma punição. (VINHA, 2000).

Vinha (2000) destaca ainda que o que fazia essa criança legitimar a norma de falar a verdade eram coisas que, provavelmente, quando ela crescer, já não vai acreditar mais: Deus está vendo, mamãe fica triste. Haverá situações em que ela vai mentir e ninguém vai descobrir, e o nariz não vai crescer. Ela vai experimentar situações em que a opinião da mãe dela não “pesa” tanto quanto a dos amigos.

Por isso é importante associar uma regra a um bem estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social.

Na Tabela 5, observamos que os pais atribuem uma importância muito grande ao diálogo mesmo quando os filhos não lhes obedecem.

Tabela 5: Frequência das atitudes dos pais em caso de não obediência

Atitude	Número de pais	Percentual
Castigar e punir	95	22,0
Diálogo	327	76,0
Não devem fazer nada	8	2,0
Total	430	100,0

Muitos pais têm a ideia que dialogar é repassar informação e, muitas vezes, o diálogo vira monólogo: 'eu falo e você escuta'. No diálogo entre pais e filhos, deve existir espaço para escutar o outro, e isto exige sensibilidade e disponibilidade.

A Tabela 6 refere-se a um dilema sobre uma criança que desobedeceu ao pai, e jogou bola dentro do quarto e quebrou o vidro da janela. O entrevistado deveria responder as seguintes perguntas: 1) Você acha que o pai da criança deveria puni-la? 2) Como? 3) O que a criança aprenderia com essa punição?

Tabela 6: Distribuição da punição aplicada pelos pais

Punição	Número de pais	Percentual
Deixar menino sem brinquedo	255	59,0
Menino pagar pelo conserto	67	16,0
Conversar	20	14,0
Deixar vidro quebrado	20	5,0
Não responderam	28	6,0
Total	430	100,0

Os resultados mostram que a opção com maior percentual é justamente aquela que pune (59%), "deixar o menino sem o brinquedo"; e conversar vem depois com apenas 14%.

No entanto, chamam atenção, alguns dos dados apresentados nas Tabelas 4 e 5:

- 55% dos pais acreditam que os filhos obedecem às regras porque há diálogo (Tabela 4).
- 26% dos pais aplicam alguma punição: física, chantagem ou presentes (Tabela 4).
- 76% dos pais, em caso de não obediência, preferem conversar (Tabela 5).
- 22% dos pais optam por castigar ou punir, caso não obedçam (Tabela 5).

Inversamente aos dados obtidos nas Tabelas 4 e 5, a Tabela 6 mostra que, quando os pais analisam uma situação que pode ocorrer com outra pessoa, há um resultado diametralmente oposto, ou seja, o castigo tem um percentual significativamente maior, em detrimento ao diálogo, que é 14%.

Se ainda considerarmos que "deixar o vidro quebrado" (5%) e "pagar pelo conserto" (16%) poderia ser considerado opções mais brandas de um castigo, o percentual de punição seria de 80%.

Os resultados da Tabela 7 apresentam algumas informações interessantes a respeito do que os pais pensam a respeito da obediência.

Tabela 7: Distribuição do aprendizado da criança com a punição

Motivos	Número de pais	Percentual
Obedecer	372	86,0
Brincar em outro ambiente	25	6,0
Não aprendeu nada	3	1,0
Não responderam	30	7,0
Total	430	100,0

Na tabela 7, podemos observar que os pais entendem que as crianças aprenderiam a obedecer com as punições. No entanto, mais do que obedecer, deve-se pensar no princípio da regra que foi estabelecida. Primeiro qual o motivo de não se brincar no quarto? O que é mais

importante: obedecer ou autocontrolar-se e brincar em outro ambiente porque sabe das consequências de jogar bola no quarto?

O adulto, consciente ou não, quando se utiliza de recompensas ou punições com crianças, manipula as para que a vejam agir de acordo com aquilo que ele quer como comportamento ou resposta.

Vinha (2000) explica que o adulto, quando manipula uma criança pelo castigo ou pela recompensa, leva-a a agir de forma a mantê-las obedientes sob seu controle. Atitudes assim funcionam como controladoras e não como favorecedoras de autocontrole. O uso desse tipo de autoridade deixa consequências negativas em longo prazo, portanto, em um ambiente onde se desenvolva a autonomia moral, recompensas e castigos não podem existir.

Utilizando as punições, a criança também aprende a mentir para não ser punida, pois, se falar a verdade, pode vir a ser castigada. Apesar de constantemente utilizadas em maior ou menor grau na maioria dos lares, pode-se afirmar que as punições não produzem o efeito educativo desejado.

Outra possível consequência das punições é a conformidade cega, o medo de fazer algo novo, de enfrentar desafios, de tomar decisões. A revolta também é uma possível consequência, pois muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem decisões por si mesmas, pois estão cansadas de tentarem agradar aos pais e professores o tempo todo. As punições dificultam o desenvolvimento da autonomia, auxiliando na manutenção da heteronomia, e o mesmo ocorre com as recompensas.

Com o uso constante de prêmios e recompensas, sem perceber, o adulto está ensinando a criança a dissimular para conseguir o que quer. A criança aprende a bajular para conseguir algo desejado.

Considerações finais

Cabe mencionar que o teor dos resultados obtidos neste estudo permitiu observar a adequação do embasamento teórico utilizado na análise das respostas. Estas, por sua vez demonstrou a utilização de pouco diálogo, castigo e recompensa para se obter obediência. E mais, que há uma incompatibilidade entre o que se fala e o que se faz na educação dos filhos.

Nas respostas à pergunta “o que deve fazer um bom pai quando o filho não lhe obedece”, observamos os seguintes posicionamentos: "Mostrar deixando de castigo e batendo"; "acho que algumas palmadas são necessárias e conversar"; "primeiro conversar muito; se, mesmo assim, não obedecer, colocar alguns castigos explicando que são consequências da desobediência; caso não obtenha resultado, umas boas palmadas"; "a gente tem que sentar e conversar, explicar que a mãe sempre tem razão"; "dialogar, fazer o filho entender que, se obedecer, os pais ficam felizes e a harmonia na família prevalece"; "conversar com seu filho e explicar para ele desobedecer o seu pai é muito triste, porque o pai sempre quer o melhor para o filho".

E em relação às respostas de "como punir o filho": "ah, com certeza, passando frio, lembraria que foi ele que quebrou"; "acredito que o pai deveria usar todas as punições, o menino aprenderia que tudo tem consequências"; "deixar sem brinquedo por uma semana, assim aprenderia a obedecer regras e ter responsabilidade por seus atos e suas consequências"; "às vezes, o castigo não adianta, é preciso algumas palmadas".

Esses posicionamentos são observados nas Tabelas 5, 6 e 7. Eles são muito semelhantes aos resultados da pesquisa de Caetano (2005). Nela a autora constatou que

o conceito de obediência não é explícito na relação com as crianças, tão pouco no juízo moral dos adultos. Nem sempre os objetivos dos pais, ao educar as crianças estão claros para si mesmos. Porém, suas atitudes e intervenções estão absolutamente relacionadas com os seus conceitos morais, ainda que eles não os sistematizem (CAETANO, 2005, p. 170).

As atitudes e intervenções dos pais revelam incoerência com aquilo que apregoam que fazem com seus filhos. Parece haver insegurança e incerteza diante dos seus princípios e

valores. Com isso, chega uma hora que perdem o controle e acabam optando por punições ora severas, ora bem menos severas, ou não fazem nada.

Por outro lado, os professores sentem que os pais delegam cada vez mais à escola a responsabilidade de educar, colocar limites, passar princípios para seus filhos. Há a necessidade de um trabalho em conjunto para oferecer a criança equilíbrio e desafios necessários para que haja o desenvolvimento de sua autonomia moral.

As crianças sempre serão influenciadas pelos pais, o que mostra a importância da família no seu desenvolvimento e formação. Pais, professores e responsáveis precisam estar atentos a atitudes incoerentes, às punições severas, ao incentivo à mentira que pouca contribuição trazem para a personalidade moral da criança e até mesmo que seja uma pessoa do bem ou ainda mais que seja um ser humano de caráter e feliz!

Piaget (1994) explica que, quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve se valer de sanções por reciprocidade. São aquelas que têm relação direta com aquilo que a criança fez. O que o Piaget diz é que nós protegemos muito as crianças. Não permitimos que elas sintam a consequência do ato, isso não significa que o pai deva deixar o filho passar frio para que aprenda não quebrar mais a janela do quarto com a bola. Na hora de fazer a intervenção com os filhos, os pais se sentem inseguros, acham que estão sendo duros demais.

Outros tipos de sanções por reciprocidade são: privar temporariamente a criança de algo que ela está estragando; reparar o dano causado, se ela quebrou algo; sujou, limpou. (VINHA, 2000).

Ao lermos Caetano (2008, 2011a, 2011b), Vinha (2000), Puig (1998) e Parrat-Dayana (2008), percebemos que é possível adotar várias atitudes, enquanto pais e professores, benéficas para o desenvolvimento moral autônomo da criança e adolescente.

La Taille (2008) indica caminhos para trabalhar o diálogo, a cooperação, mas, principalmente, os princípios no ambiente escolar. Em sua opinião, “nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras”; para ele, as escolas deveriam investir em formação ética no convívio entre os alunos, professores e funcionários para vencer toda essa indisciplina que anda rondando as crianças no que diz respeito às agressões, humilhação, ausência de limites. Para La Taille a escola tem sim que ajudar a formar pessoas capazes de resolver conflitos, pois “a dimensão moral das crianças tem de ser trabalhada desde a pré-escola. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea”. A família, por exemplo, desenvolve uma função muito importante até o fim da adolescência. (LA TAILLE, 2008, p28).

Os pais devem abordar o assunto com seu filho, sendo claros e objetivos. Policiando-se, pois o que foi dito que era regra naquele momento deve valer para os outros dias. As regras e o posicionamento dos pais não podem mudar de acordo com seu humor, a criança perde a referência do que deve ou não seguir e o mesmo vale para os professores. Por isso, as regras devem ser provenientes de princípios que sejam importantes para a família, para a escola, para a classe.

A conversa com a criança e o adolescente deve ser realizada de forma que sua intimidade seja preservada. Quando eles são expostos a situações humilhantes ou de constrangimento, qualquer tipo de diálogo perde seu valor. O equilíbrio das emoções e tom de voz do adulto são fundamentais para estabelecer um canal de comunicação aberto.

O diálogo é uma maneira de conhecer as pessoas. Se os pais e professores gritam, chantageiam, não ouvem, humilham, estarão fornecendo aos filhos e alunos um modelo que todos não aceitam como sendo bom e adequado para a formação de qualquer ser humano. Quando se tem um diálogo aberto dentro de casa, onde os pais estão prontos para ouvir, a chance das crianças “se abrirem” é muito grande.

Não se nasce pai ou mãe, os conflitos advindos com a chegada do filho podem ser amenizados quando se procura ajuda. Aqui entra a escola como principal aliada da família para educar. Porém, a maioria dos professores não partilha dessa perspectiva. Pelo contrário, Caetano (2011) explica que é comum professores se queixarem a respeito do quanto a família tem exigido da escola. A autora afirma que “uma das crenças mais frequentes que se conserva

é a omissão da família na educação das crianças”. Conforme a autora, os professores, além de culpar a família pelo fracasso escolar dos alunos, ainda lhe julgam pouco participativa.

Entendemos que o “limite” é crucial para a formação da criança, no entanto, não é qualquer tipo de limite. É por meio dele que a criança encontrará um equilíbrio emocional e, com isso, poderá administrar seus conflitos, seus desejos suas emoções e o medo de encarar a vida lá fora. Quando os princípios, as regras e os limites são bem estabelecidos em casa, pela família, as crianças são mais seguras, possuem uma autoconfiança mais estável e sabem se autorregular tanto na escola como na vida social.

A educação dos filhos é uma tarefa muito difícil e desafiadora. Nessa caminhada se aprende mais do que se ensina.

Referências

CAETANO, Luciana M.. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção psicologia família).

_____. **É possível educar sem palmadas?** São Paulo: Paulinas, 2011a.

_____. A obediência e a relação escola e família. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 57-66, set./dez. 2011b.

COSTA, Gislaíne D. da. **Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do ensino fundamental em Matemática, na resolução de equação do 1º grau**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2005.

FERMIANO, M. A. B.. **Pré adolescentes Tweens, desde a perspectiva da teoria piagetina a da psicologia econômica**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2006, vol.19, n.1, pp. 9-17. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>.

_____. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**. 2007, vol.18, n.1, pp. 11-36. ISSN 0103-6564. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n1/v18n1a02.pdf>.

_____. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **Revista Nova Escola**. 2008, jun. pp.26-30.

PARRAT-DAYAN, Silvia.. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J.. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus. 1994.

PUIG, Joseph. M.. **Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal**. Tradução Ana Venite Fuzatto; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo. – São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

VINHA, Telma P.. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

http://sites.uai.com.br/app/noticia/saudeplena/noticias/2013/08/13/noticia_saudeplena,144227/mulheres-que-criam-filhos-sozinhas-sao-maioria-no-brasil.shtml

18/08/2014 10:31 DADOS do IBGE

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>

A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE ALUNOS EM PROCESSO ALFABETIZAÇÃO

Valéria Rodrigues Cruz³⁹
Helena Prestes dos Reis⁴⁰

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o uso dos conhecimentos prévios do aluno que o professor leva em consideração na situação de alfabetização, compreendendo este como facilitador ou suficiente no processo de ensino aprendizagem. Sendo a docente mediadora, se a mesma buscou conduzir a criança a uma aprendizagem significativa para a vida extraclasse, relacionando os conteúdos ministrados ao cotidiano social da criança. A pesquisa foi feita com base em referencial de autores como Ausubel (1980), Piaget (2001), Freire (2013) e Ferreiro (1999), sendo desenvolvida pesquisa de campo qualitativa exploratória em uma escola estadual da periferia da cidade de Sumaré/SP.

Palavras chave: Aprendizagem significativa, mediação, socialização, resultado.

Abstract

This research aimed to examine the use of prior knowledge of the student that the teacher takes into consideration the situation of literacy, understanding this as facilitator or sufficient in the teaching learning process. Being a mediator teaching, whether it sought to lead the child to a meaningful learning for extracurricular life, relating the content taught to the child's everyday social. The research was based on a reference by authors such as Ausubel (1980), Piaget (2001), Freire (2013) and Ferreiro (1999), being developed from exploratory qualitative research field in a state school on the outskirts of the city of Sumaré/SP .

Keyword: Meaningful learning , mediation , socialization , result.

1 Introdução

Teve-se como objetivo descrever os métodos e procedimentos para uma pesquisa pautada no processo de desenvolvimento na aprendizagem do aluno, e as relações feitas pela professora e equipe de educadores no âmbito escolar, com base nos conhecimentos prévios dos alunos e a aquisição de um sistema de escrita focalizado em aspectos sócio-históricos, com os novos conhecimentos adquiridos.

Para tanto, foi utilizado método de pesquisa qualitativa exploratória em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I com aplicação de um questionário aberto com seis questões pertinentes ao tema.

Sabe-se que a professora tem o papel de contribuir com a alfabetização apresentando oportunidades e situações de crescimento para o aluno, permitindo aprimorar o seu conhecimento, favorecendo o seu desenvolvimento e preparando-o para a vida em sociedade.

³⁹ Graduanda em Pedagogia da Faculdade Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (valeria_rcruz@hotmail.com)

⁴⁰ Graduada em Pedagogia UNISAL; 1986; Especialista Psicopedagogia - Faculdades Network 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br)

Pretende-se entender quais procedimentos o educador pode utilizar na rotina de sala de aula quanto ao processo de desenvolver o conhecimento, para que os alunos se sintam capazes de ampliar a aprendizagem. Trata-se de incorporar ao ambiente escolar os conhecimentos prévios dos alunos, suas conquistas quanto à escrita, feita com diferentes propósitos e fins comunicativos, a fim de propor que o alcance da escrita na escola seja próximo da versão social dos estudantes, proporcionando, assim, segurança para seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

O tema surgiu após a leitura da obra **A língua de Eulália** (BAGNO, 2003) que questiona o mito de uma língua única. Certamente, há uma concepção distorcida do certo e do errado quanto à língua portuguesa, pensando que só deva existir a maneira formal de falar e escrever, entretanto o cotidiano das crianças deve ser valorizado, bem como suas habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais em que se fazem necessárias como ler a placa de um ônibus ou a bula de um remédio, por exemplo.

Entende-se por conhecimento prévio os saberes que os educandos possuem e que são essenciais para o aprendizado, uma ponte para novos saberes em que a criança associa o conhecimento antigo ao novo, gerando significado para ela. Desde o nascimento, estão aprendendo e têm-se impressões sobre o mundo que ficam em sua mente, esse processo é contínuo e o segue por toda a vida, quando o professor passa a fazer uso desses conhecimentos prévios de seus alunos tem maior chance de sucesso no processo de aprendizagem.

2 Análise Bibliográfica

Ferreiro e Teberosky (1999) propõem uma nova perspectiva sobre o caminho que a criança percorre para que ocorra a aquisição da língua escrita, que contribui muito para a relação entre a alfabetização e conhecimentos prévios. Afirmam, “atualmente, que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”. (1999, p. 27). Logo se observa a importância dos conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos no seu processo de alfabetização.

Ambas abordam as práticas realizadas em sala de aula com relação ao processo de alfabetização e seus significados, acompanhadas de sugestões para que os professores das séries iniciais do ensino fundamental ofereçam aos alunos oportunidades para desenvolverem a escrita de forma agradável e prazerosa.

Tfouni (1997, p.24) informa que é necessário “considerar alfabetização e letramento como processos interligados”, considerando interpretar e dar sentido a escrita algo necessário e fundamental no processo de aprendizagem. Atualmente o mundo é muito visual, as crianças estão expostas a todo tipo de escrita por meio da mídia, o que confirma a necessidade de relacionar o histórico pessoal ao processo de leitura e escrita gerando significado para a elas.

De acordo com Tfouni,

a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...]. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. (TFOUNI, 1997, p.9).

Assim, esta pesquisa aponta diversas propostas e métodos que favoreçam o trabalho do professor ao levar em conta o conhecimento prévio em sala de aula como fonte de informação.

Azenha (2006) descreve as modificações do ensino no decorrer do tempo e as contribuições para elaboração de uma proposta pedagógica considerando e respeitando a criança como sujeito ativo do conhecimento.

Tendo eixo central firmado na convicção de assegurar alfabetização, leitura e escrita como parte de um projeto de sociedade que visa à democracia e à justiça social. (KRAMER, 2010). Nessa visão, Piaget (2001) entende que o conhecimento é construído pela criança por etapas, a partir de suas histórias, através dos esquemas de ação correspondentes aos períodos de seu desenvolvimentos, sendo eles sensório motor (de 0 até 2 anos), pré-operatório (de 3 a 7 anos), operatório concreto (de 8 a 11 anos) e operatório formal (a partir do 12 anos), que devem ser considerados pelo educador como meio de proporcionar situações adequadas a cada faixa etária.

Por outro lado, Soares (2007), por meio de conceitos sociológicos, baseia-se em condicionantes do processo de alfabetização, em que sua justificativa centraliza-se nas diferenças de classes sociais. As crianças das classes sociais mais baixas tendem a possuir menos relações sociais, portanto ao se levar em conta os conhecimentos prévios obtidos por meio dessas relações, na alfabetização, as crianças mais pobres são prejudicadas, com uma educação sem garantia de qualidade desejada.

Nesse sentido, pensar que as relações sociais estarão influenciando no processo de ensino aprendizagem estaria, conforme a autora, prejudicando os menos favorecidos, por não ter acesso a um acervo de qualidade, a teatros e programas culturais diversificados. Entretanto o educador deve propiciar situações desafiadoras, fazendo papel de mediador entre o conhecimento e o aluno podendo buscar novos meios de experimentação para o estudante.

Já Martins (2008) apresenta o uso de projetos para o desenvolvimento da criança e como facilitador para o professor em atuação. Pensando que o contexto das aulas pode ser alterado no sentido de incluir abordagens novas na rotina dos alunos, dessa forma mesmo os menos favorecidos terão oportunidade semelhante a dos demais, utilizando projetos como meio de ensino além dos conhecimentos prévios, buscando instigá-los para o novo conhecimento.

Segundo o autor;

...porque proporciona uma diversidade de situações propícias para a leitura e para o registro de experiências através da escrita, motivando-se, assim, a desritualização da escrita, ou seja, a vivência da escrita como prática social genuína, e não como componente escolar a ser ensinado pelo professor. (MARTINS, 2008, p. 40).

O projeto será um condicionante para levar os alunos às realidades adversas à sua rotina escolar e social.

Para Ausubel (2008), psicólogo da educação e um dos fundadores do conceito do uso do conhecimento prévio durante o processo de ensino aprendizagem, a aprendizagem é um processo que envolve a interação da nova informação abordada com a estrutura cognitiva do aluno, assim devemos considerar o conhecimento prévio como ponto de partida para um novo conhecimento, a fim de gerar um conhecimento com significado, o qual dê sentido para a criança por meio da apropriação.

Piaget (1980), também é defensor do uso do conhecimento prévio como base para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Desenvolveu uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança, em que o pensamento infantil passa por quatro estágios, já citados. Com isso, os conhecimentos adquiridos através do meio devem ser considerados e influenciarão no processo de ensino aprendizagem, gerando o aprendizado com significado.

Freire (1997), educador, pedagogo e filósofo, patrono da educação brasileira, aponta a aprendizagem significativa, em que o conhecimento prévio do aluno deve ser valorizado, e esse estimulado por meio de atividades que ativem esse conhecimento para gerar significado no aluno, o que propicia ao educador conhecer o nível em que se encontra.

Os três últimos autores têm pensamentos parecidos quanto à contribuição que os conhecimentos que as crianças trazem consigo e a importância no processo de ensino aprendizagem. A semelhança desses pensamentos confirma o sentido desse estudo.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento foi utilizado o método de observação com alunos de uma Escola Estadual do Município de Sumaré-SP, em sala de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, 2º ano, com crianças de 6 a 8 anos, e fundamentada por pesquisa bibliográfica, além de um questionário aplicado a educadores, bem como as intervenções da professora vista por meio de observação, afinal, é primordial para o aprendizado que a criança veja significado na aprendizagem.

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa de campo exploratória qualitativa, cujo método de coleta de dados realizado na Escola esteve focado na observação de metodologias de ensino adotadas pelo professor sendo as pesquisas bibliográficas em autores como: Ausubel (1980), Piaget (2001), Freire (2013) e Ferreiro (1999).

4 Análise de dados

Foi aplicado questionário aos docentes, cuja amostra foi composta por professores com vasta experiência na rede de ensino e alguns no início de carreira, todos alfabetizadores.

O grupo de professores com maior tempo de docência foi considerado A, enquanto o com menos tempo, B.

Os docentes A consideram que a “bagagem” de aprendizagem do aluno é a essência de todo o trabalho pedagógico, pois, partindo do conhecimento prévio, a criança possui uma aprendizagem sistemática, sendo seu conhecimento de mundo explorado e introduzido aos conceitos que são necessários desenvolver, como resgate de cantigas de roda, de contos de fadas, as fichas técnicas e os saberes diversificados sobre o Pantanal, entre outras didáticas.

A relação entre conteúdos e cotidiano que permite alcançar a realidade dos alunos, envolveu atividades com expectativas que alcancem um aprendizado em contexto abrangente e significativo.

Em meio à diversidade cultural, o respeito foi apresentado como chave para proporcionar caminhos de desenvolvimento, em que o conhecimento pode acontecer, permitindo ao aluno debater, questionar, discordar, supondo um incentivo à liberdade de acreditar nas diferenças.

O tempo em que vivemos é um período que permite aprender em todo lugar, para quem quer ver, sentir, assumir e fazer acontecer. O problema é que as crianças com menos disposição em aprender recebem tudo fácil demais, resolvido, sanado para e por elas, imperando a lei do mínimo esforço.

Os docentes B, em início de carreira, concordam com os demais e acreditam que o aprendizado que o aluno leva para a sala de aula é de grande valia, mas sem a socialização das experiências, não há contribuição significativa. Sem contar que, em algumas situações, as relações entre o cotidiano e o tema restringem o aprofundamento dos conteúdos, e as crianças perderiam a oportunidade de adquirir novas informações e ampliar os conteúdos. Faz-se necessário expor os educandos a novas realidades, além do que lhes é familiar, gerando situações problema e desejo por conquistar novos saberes.

Hoje a criança não está limitada à sala de aula, deixou de ser um depósito de informações, pode interagir, pesquisar em diversas fontes. O saber é algo ilimitado, só precisa ser estimulado.

Todo educador deve trabalhar como mediador, possibilitando a permuta entre aluno e professor. Uma resposta não deve ser considerada totalmente certa ou errada, existindo uma troca de ideias e reformulações para que os estudantes compreendam e cheguem a um resultado comum e coerente. O docente precisa usar de estratégias e ferramentas no cotidiano escolar para construir o conhecimento no aluno e permitir o seu crescimento.

Os autores pesquisados acreditam na importância do trabalho com os conhecimentos prévios, dissertam de maneira distinta as diferentes práticas utilizadas no processo de ensino. O estudo bibliográfico permite a possibilidade e a necessidade de desenvolver e documentar ações para a efetivação da pesquisa, analisando diversos materiais, podendo estar em concordância ou não. Cada análise desperta a procura por novas fontes que levam a uma infinidade de referências, ampliando o conhecimento.

Os alunos observados durante a pesquisa eram, na sua grande maioria, crianças de classe com pouca renda, alguns com pais separados, outros com um número grande de irmãos, razões que impossibilitavam tanta atenção ao filho. Com isso, muitas crianças apresentavam seus conhecimentos por meio de televisão, revistas, outdoors espalhados pela cidade, jornal de propaganda, entre outros. Assim, percebe-se que seus conhecimentos não eram fundamentados ou explicados por seus familiares, as crianças tiram as próprias conclusões a respeito do aprendido e, às vezes, não compreendem e simplesmente recebem as informações como um *brainstorming*⁴¹ sem saber como usar esses conhecimentos com significado.

Pensar em como a criança pensa e vê o mundo nos respectivos estágios de seu desenvolvimento permite elaborar estratégias adequadas e proporcionar um conhecimento valioso e duradouro.

Em concordância com Piaget (2001), as fases do desenvolvimento são determinantes para as ações e as reflexões do professor para a elaboração do planejamento e da rotina escolar, sabendo lidar com as situações mais adversas, atuando em favor dos alunos, trabalhando os seus conhecimentos prévios como aliados no processo de ensino aprendizagem.

Os professores A informaram que os conhecimentos prévios sempre foram respeitados e utilizados como facilitador em sala de aula, disponibilizando aos educandos situações problematizadoras e de reflexão, favorecendo no processo de ensino aprendizagem, enquanto os B compartilharam da mesma ideia, entretanto, consideraram o conhecimento prévio sem socialização um fator limitador.

Durante as intervenções realizadas pelos educadores A percebeu-se que, ao introduzir os novos conteúdos, abordam o tema, questionando os alunos quando quem já ouviu falar sobre o assunto e, conforme estes se declaram, o professor dava continuidade no conteúdo e envolvia-os com o tema. Associava os fatos vividos pelas crianças com as novas informações, usando ainda novos exemplos do cotidiano para fixar os conhecimentos.

O interessante é que alguns alunos se manifestam por meio das experiências de outros, mas alegavam desconhecer situações no próprio cotidiano. Com isso, o educador continuava com a matéria, deixando uma interrogação na mente dessas crianças.

Os educadores B pensavam no compartilhar informações; por meio de roda de conversa, cada aluno tinha a liberdade de expor seus saberes sobre o tema a ser introduzido, despertando a curiosidade nos demais. Além desse tempo, realizavam discussões literárias em que o diálogo e a socialização eram as bases para desenvolver o conhecimento.

Em alguns momentos, os conteúdos pouco tinham a ver com a realidade das crianças, com isso, a intervenção do educador era por meio do uso de histórias de faz de conta ou lúdico, visando aproximá-las do conteúdo a ser ministrada, inclusive em aulas de matemática, disciplina que as crianças apresentaram maior dificuldade.

⁴¹ *Brainstorming* significa **tempestade cerebral** ou **tempestade de ideias**. É uma expressão inglesa formada pela junção das palavras "*brain*", que significa cérebro, intelecto e "*storm*", que significa tempestade.

Nem sempre há disponibilidade de tempo para elaborar aulas mais dinâmicas, devido às exigências repassadas por hierarquias do ambiente escolar estipulando prazos, com isso, percebe-se que os conteúdos poderiam ser desenvolvidos com melhores proporções, visando aproveitamento maior.

Em algumas aulas, percebeu-se que não acontecia o resgate dos conhecimentos prévios ou a socialização destes. Assim o aproveitamento geral da sala era menos significativo, a professora introduzia o conteúdo e os alunos memorizavam estes sem saber o porquê ou para que.

Com isso, a criança não estava participando ativamente do aprendizado, sendo uma prática mecanicista como o modelo de ensino tradicional Baseado no conceito de educação bancária de Freire (2011), os conteúdos são “depositados” pelo professor em uma criança incapaz de refletir sobre estes, servindo apenas como treino sobre a matéria que deve ser aplicada, sem gerar significado ou aprendizado consciente. Assim, o aluno memoriza o conteúdo, aplica-o na prova e esquece em pouco tempo. Os alunos perdem o prazer em aprender, pois não são atuantes do conhecimento, não tem abertura para discussões em classe, para expor suas ideias e para ser respeitados.

5 Considerações Finais

Durante o período de observação, foi possível constatar que os alunos que já possuíam conhecimento sobre o assunto trabalhado pela professora conseguiam associar os conteúdos tratados em sala com sua rotina extraclasse, em contrapartida, os alunos que desconheciam o assunto tinham dificuldade de compreensão, apesar dos esforços de alguns educadores em associar a rotina escolar com a vida cotidiana das crianças, eram como uma tábula rasa, que recebiam as informações cruas, tendo que assimilá-las e acomodá-las no mesmo momento. Era necessária a intervenção constante por parte do professor para estimular esses alunos, dando ideias novas, exemplos mais práticos, tentando conduzir os estudantes a uma realidade adversa a sua.

Deste modo, as crianças com conhecimentos prévios já tinham assimiladas as informações e faziam facilmente a acomodação do novo ao velho conhecimento, caracterizando os conhecimentos prévios como fator facilitador no processo de ensino aprendizagem, assim como informado pelos autores analisados para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Uma estratégia desenvolvida por um educador B foi o uso da interação entre os que mais conheciam sobre o assunto e os que sabiam pouco ou quase nada. Separados em grupos, realizavam trocas de ideias, desta forma, os que pouco sabiam sobre o tema poderiam procurar características do tema nos grupos que mais sabiam e dialogar. Com essa ideia, percebe-se que a didática não é suficiente para desenvolver atividades que permitam crescimento, é necessário interagir e trabalhar a socialização, visando agregar a construção de outros saberes.

Certamente que o tempo curto para tratar de assuntos mais complexos impedia o aprendizado com significado e muitos desses conteúdos eram trabalhados por meio do ensino tradicional, em que os conteúdos são “passados” visando a formação de massa, sem considerar o conhecimento prévio ou a formação com construção do saber de forma conjunta entre professor e aluno, em que o educador se aproxima dos conhecimentos prévios dos estudantes para gerar situações de aprendizado, permitindo aos educandos espaço para questionamentos, inclusive exposição de suas ideias.

Conclui-se que não basta o conhecimento prévio, mas adequar a educação atual às diversas questões problema que existem no cotidiano escolar, em que o ensino seja voltado para o aluno e não somente no saber por saber, uma educação mecanizada e sem propósitos reais.

Morin cita que “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro.” (MORIN, 2003).

Agradecimento

Primeiramente, agradeço a Deus por me capacitar e ser minha luz diária; também aos meus familiares que, mesmo em momentos difíceis, sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me; ao meu esposo querido, amigo e companheiro que constantemente me fortaleceu com seu carinho e atenção; às queridas amigas que, nos momentos de crise, estavam presentes para me fazer rir e continuar; a todo corpo docente que nos deu suporte cotidiano; e à minha orientadora, que, com paciência, conduziu-me até esse desfecho.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, c1980.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2006.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística** / Marcos Bagno. 12 ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed: 1999.

FREIRE, Paulo; **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo, SP: Melhoramentos: USP, 1977.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez: 2004.

TREVISANI, Sílvia C. M. **Alfabetização e letramento um estudo de caso do projeto biblioteca aberta.** Anuário de Produção de iniciação científica discente. Vol.13, N 17, Ano 2010.

www.significados.com.br/brainstorming (Pesquisa em 05/10/2014).

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ester Alves dos Santos⁴²

Helena Prestes Reis⁴³

Resumo

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo discursar sobre as dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental I, que ocupa um espaço central na discussão da educação escolar, a partir de observação em sala de aula com alunos do RI (Recuperação Intensiva), que chegam ao 5º ano sem as habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, em nível não alfabético. Discute-se a implantação de nove anos no Ensino Fundamental I, nas atribuições das reformas no Estado de São Paulo, avaliando como positivo ou negativo para a realidade em sala de aula. Deste modo, assim, busca-se correlacionar aprendizagem e ensino de 9 anos, buscando verificar se tal política recém implantada contribui para ou prejudica a aprendizagem. A pesquisa foi embasada nos seguintes teóricos: Cagliari (1998), Villardi (1999), Martins (1994). O estudo de campo foi feito em uma escola estadual na região da Diretoria de Sumaré-SP, sendo uma pesquisa qualitativa de campo.

Palavras-chave: Aprendizagem de leitura. Aprendizagem de escrita. Metodologia de ensino.

Abstract

The research conducted aims to speak about the difficulties of learning in the elementary school , which occupies a central place in the discussion of school education , from observation in the classroom with students from RI (Intensive Recovery) , coming to 5th year without the basic skills of reading and writing , ie not alphabetic level . Discusses the implementation of nine years in elementary school , the assignments of reforms in the State of São Paulo , assessing how positive or negative for the reality in the classroom . Thus , as we seek to correlate learning and teaching nine years , trying to verify if this newly enforced policy contributes to or undermines learning The research was based on the following theory : Cagliari (1998) , Villardi (1999) , Martins (1994) the field study was done at a state school in the Board of Sumaré - SP region, and qualitative field research .

Keywords: Learning to read . Learning of writing. Teaching methodology

⁴² Graduanda em Pedagogia da Faculdade Network, Nova Odessa, SP, Brasil
(ester.alvesdossantos@yahoo.com.br)

⁴³ Graduada em Pedagogia UNISAL; 1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network
(helenaprofa@yahoo.com.br)

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo discursar sobre um assunto que ocupa lugar central na discussão da educação escolar, a aprendizagem e suas dificuldades.

Relata as várias maneiras de procedimentos na metodologia usada no ensino, e suas vantagens e desvantagens em função da necessidade de compreender novas visões de aprendizagem em âmbito escolar.

Os fundamentos teóricos contribuíram para analisar as diversas visões de comportamento na aprendizagem e a importância de se ver o ponto de vista cultural do aluno no contexto de alfabetização.

Sabendo da importância da alfabetização para o meio social, faz necessário refletir sobre como ensinar e como aprender a construir caminhos, para o processo de aprendizagem.

Desde o meu ingresso à faculdade na condição de bolsista pesquisadora pelo Projeto Ler e Escrever, tenho observado a leitura e escrita, de forma que esta pesquisa visa analisar os procedimentos utilizados nas didáticas em sala de aula e suas consequências no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

As reflexões sobre as dificuldades na alfabetização no ensino fundamental I levam às seguintes questões de pesquisa. De qual forma são utilizadas as metodologias no processo de aprendizagem? Todas são válidas? Que tipos de intervenções podem ser exercida para vencer as dificuldades nesse processo de aprendizagem? Todos os alunos aprendem com a mesma didática? Como ampliar os conhecimentos para o aluno?

Diante destas questões, este estudo busca entender qual caminho seria inerente ao processo de aprendizagem em fase de aquisição de escrita e leitura? Por quê ?

Aprendizagem é consequência de vários fatores, um deles é respeitar o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, bem como sua opinião a fatos que envolvem práticas em sala de aula, permitir a comunicação com o mundo social, de forma que possa interagir como cidadão integrante à sociedade sendo isso fator importante para o desenvolvimento de suas capacidades. Não aprender a ler e escrever convencionalmente inibe sua conduta em meio social.

As novas propostas das políticas públicas no Estado de São Paulo apresentam um quadro de Ensino Fundamental de 9 anos, o qual tem sido muito questionado. Vejamos a lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade - de acordo com o Art. 5º da LDB 9394/96, o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo. (E ainda, no parágrafo 4º, comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade) e como é processado nas escolas. Discutir a legislação nacional referente à implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como os programas e ações pertinentes, na perspectiva da alfabetização, buscando compreender o impacto da antecipação do ingresso no ensino obrigatório.

Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 09 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 09 anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.

Com a aprovação desta lei, toda a criança tem garantia de vaga na rede pública de educação infantil, ensino fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação.

O que comprova o espaço escolar para frequentar e, como consequência abstrair saberes do mesmo. Mas ainda compreende quadros de déficit de aprendizagem na leitura e escrita que são constantes no âmbito escolar, e nos leva a perguntar por que meninos e meninas chegam a uma sala de RI(Recuperação Intensiva) sem essa aquisição?

As dificuldades de desenvolver a aquisição da leitura e escrita nas salas de RI, por diversos motivos leva a realizar o olhar para ações reflexivas nos processos de aprendizagem.

Cabe questionar se as políticas públicas contribuem ou não para a aprendizagem podendo intervir para que esses alunos tenham direito a um bom desenvolvimento. Na pesquisa de campo qualitativa exploratória foram observadas qual a realidade escolar, os fundamentos teóricos foram feitos com os seguintes autores: Cagliari (1998), Villardi (1999), Martins (1994) , Ferreiro (2000), Piaget (2006) e Vygotsky (2001).

Discussão Bibliográfica

Cagliari (1998) parte da concepção de que a aprendizagem se dá ao longo do tempo, não se inicia propriamente na escola ou seja a criança traz consigo conhecimentos prévios:

Portanto, toda criança que entra para a escola já pensou sobre varias questões e já acumulou informações em sua mente. Esse acúmulo de informações é o referencial de que se serve para proceder a novas interpretações e construir, assim, novos conhecimento. Nada é totalmente estranho para uma criança, sempre há algo de conhecido. (CAGLIARI, 1998, p. 244)

Não obstante isso, as dificuldades que os alunos encontram em relação à escrita se dá pelo fato de não saber decifrar determinadas letras ou conjunto de letras. Segundo Cagliari,

os alunos são capazes de enfrentar uma variedade enorme de textos. A restrição com relação à escrita reside apenas nos casos em que os alunos não sabem decifrar determinadas letras ou conjuntos de letras, dificultando ou impossibilitando a leitura. Depois que eles decifram a escrita, o texto pode ser qualquer um desde que a criança tenha condições de entender (CAGLIARI, 1998, p. 221)

A melhor didática deve ser através da experiência e do conhecimento que o professor tem com a matéria que leciona, o que deve ser baseado em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona. Cita o autor Cagliari “quando um professor é bem conhecedor da matéria que leciona, ele tem um jeito particular de ensinar, e isso é fundamental para o processo educativo ” (CAGLIARI, 1998, p.108).

A leitura permite que se faça uma análise crítica em face das informações colhidas. Villardi (1999) confirma que, efetivamente, a leitura se dá quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido ao que lê, pois a leitura está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

A leitura deve ser um prazer e não um dever, pois muitos alunos só praticam o ato de ler na fase escolar, ou seja, uma vez concluída a escolarização, não voltam mais a ler, deve-se desenvolver gosto pela leitura, a fim de formar leitores para a vida toda: “Podemos gostar de um livro porque sua história nos emociona (prazer pelo sentido) e também porque absorvemos

a essência da história (prazer pela razão) e “é essa emoção que transforma a obra em algo que não é mais do autor, mas de cada um que nela deixa sua marca” (VILLARDI, 1999, p. 37).

O ato de ler não se resume apenas na leitura de livros, jornais e revistas. Nós podemos ler uma situação, uma atitude, um olhar, um objeto, enfim, podemos ler através dos sentidos, das emoções e da razão. O livro **O que é leitura** faz uma crítica aos livros didáticos, o autor cita que estes “Contém textos condensados, supostamente digeríveis e que dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas, de fato, com o objetivo de simplificar assuntos considerados complexos, os livros didáticos acabam por deturpam o texto transcrito. (MARTINS, 1994, p.25).

Martins (1994) deixa evidente o papel do professor nessa jornada de vida do aluno, que, como mediador da leitura, deve repassar o seu conhecimento da melhor forma possível. Diz o livro que o que importa, antes de tudo, é começar a possuir uma visão de leitura como instrumento libertador e que seja possível a leitura ser usufruída por todos.

A autora nos apresenta três tipos de leitura: Sensorial, Emocional e Racional. Para compreendê-la, seguem seus conceitos:

- ✓ Sensorial: Remete-se aos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e gosto/paladar. Por esse fato tende a ser mais rápida racional e ingênua.
- ✓ Emocional: É a que passa a nos deixar mais alegres ou deprimidos, nos faz lembrar algo.
- ✓ Racional: Aquela que nos dá visão do mundo e das relações sociais.

Martins afirma:

Em síntese, a leitura racional acrescenta a sensorial e a emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social (MARTINS, 1994, p. 66).

Com base nessa importância que a autora descreve, há necessidade de aprofundar esse conhecimento, lembrando Piaget e sua contribuição nos estudos no desenvolvimento do ser humano, formando caminhos para compreensão de comportamentos das crianças em desenvolvimento.

Piaget (2006), numa visão interacionista, interessou-se pelo processo e pelas estruturas lógicas que estão na base da aprendizagem. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo passa por algumas etapas: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e o das operações formais.

O estágio sensório-motor vai do nascimento até um ano e meio ou dois anos. Segundo Piaget (2006), nessa fase, a criança aprende por meio de suas ações, que são controladas por informações sensoriais imediatas. É aí que ela constrói sua noção do eu e passa a distinguir os objetos que a cercam. Passo a passo, ela vai adquirindo comportamentos que a permite conhecer a realidade ao seu redor, adaptando-se a ela e organizando-a num espaço.

Piaget(2006), comenta alguns processos que caracterizam a revolução intelectual no desenvolvimento do ser humano:

Quatro processos fundamentais caracterizam esta revolução intelectual realizada durante os dois primeiros anos de existência: são as construções de categorias do objeto e do espaço da causalidade e do tempo, todas as quatro naturalmente a título de categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento (PIAGET, 2006, p. 21)

No pré-operacional, de dois até sete ou oito anos, o universo da criança é manipulado de forma simbólica, por meio de representações internas ou pensamentos sobre tudo que a cerca.

Os objetos já passam a ser conhecidos por meio de palavras, sendo que também são manipuladas mentalmente. Piaget (2006) ressalta que o pensamento adquire uma tendência lúdica, numa mistura de realidade e fantasia, em que a realidade é “distorcida”, pois ainda não vê a presença de esquemas conceituais. O desenvolvimento parte, então, do interior para o social. O autor cita ainda que, “No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o mundo das representações interiores” (PIAGET, 2006, p. 24)

No operacional concreto, dos sete aos 11 ou 12 anos, já são utilizadas operações lógicas pela criança, ela também já tem conhecimento dos conceitos de número e de tempo.

Nele, a criança utiliza a razão para organizar a realidade à sua volta, substitui a tendência lúdica por uma postura crítica. Nessa realidade, há o uso mais correto de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais). A linguagem da criança não é mais egocêntrica, sua socialização estará maior. Ela perceberá que as pessoas são diferentes dela, podem sentir, pensar e ter outras necessidades. O autor afirma: “observa-se o aparecimento de formas e organizações novas que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções” (PIAGET, 2006, p. 40).

De acordo com Piaget, no estágio das operações formais, que começa a partir aos 12 anos e vai até a vida adulta, o indivíduo pensa com mais ordem nesse estágio, tem controle do pensamento lógico, havendo uma espécie de experimentação mental mais flexível.

Ele aprende a usar ideias abstratas, a formular hipóteses e a entender as implicações de sua maneira de pensar e da dos outros. Sua autonomia pessoal é acentuada, o autor cita ainda:

Ora, após 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas dos planos de manipulação concreta para os das ideias, expressas em linguagem qualquer a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos etc.), mas sem apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença (PIAGET, 2006, p. 59)

Para Piaget (2006), cada um desses estágios é caracterizado por um tipo de estrutura que define as possibilidades de aprendizagem da criança. As estruturas lógicas que definem o que pode ou não aprender em cada estágio, tem em sua base, o seu próprio amadurecimento biológico.

Sobre a aprendizagem, Vygotsky (2001) diz que ela conduz ao desenvolvimento do indivíduo em vários níveis, sendo um processo que inicia esse desenvolvimento. Sendo assim, a aprendizagem é mais um processo do que um resultado. Nesse contexto, são analisadas as capacidades de compreensão das crianças com deficiências nas funções psíquicas primárias. Em suas pesquisas, todo déficit que a criança apresenta, principalmente em se tratando de crianças que não têm nenhum dano severo, pode ser resolvido com a educação.

Outro conceito trazido por Vygotsky (2001) é o da situação social do desenvolvimento, que nada mais é o do que a confrontação entre as demandas de uma nova situação vivida pelo

sujeito e os recursos psicológicos de que este dispõe. Tal posição afirma que o impacto de uma aprendizagem dependerá tanto do contexto e dos processos envolvidos no aprender quanto dos recursos de que o sujeito dispõe para dar conta dos desafios que a nova atividade apresenta para ele.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) define a aprendizagem como uma fonte permanente de desenvolvimento, atribuindo uma importância central ao processo de relação do sujeito com seu contexto social.

Ferreiro (2000), em sua obra “Reflexões sobre Alfabetização”, faz uma análise sobre alfabetização para que se possa repensar a prática escolar baseando-se nas experiências vivenciadas por ela e por outros colaboradores.

A autora aborda a representação da linguagem e o processo de alfabetização visa a importância dos dois pólos do processo de ensino–aprendizagem (quem ensina e quem aprende) e um terceiro que deve ser levado em conta: a natureza do objeto do conhecimento envolvendo essa aprendizagem.

Ferreiro (2000) ainda afirma que a escrita pode ser considerada sistema de representação da linguagem ou código de transição gráfica das unidades sonoras, e faz algumas considerações que consiste essa diferença na codificação, já estão determinadas tanto elementos como as relações e na representação, nem os elementos nem as relações estão determinadas.

A autora diz que, se a escrita é concebida como um sistema de representação, a aprendizagem se converte na apropriação de um novo conhecimento, isto é, uma aprendizagem conceitual, mas, na concebida como código de transição, sua aprendizagem é concreta.

Quanto ao sistema da escrita a autora deixa clara a importância das produções espontânea, mostra que a criança não aprende quando submetida a um ensino sistemático, mas sim a toda produção desenvolvida por ela.

Metodologia

O desenvolver desta pesquisa tem como objetivo diagnosticar as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita vivenciada no cotidiano da sala de aula na perspectiva de repensar as condições que vêm sendo oferecidas pela escola. Portanto, a sala observada foi uma turma do 5º ano (RI) Recuperação Intensiva da mesma localizada na área urbana da cidade de Sumaré- SP.

Neste estudo, houve observação na escola, a qual possui um acervo bibliográfico razoável, porém não dispõe de um espaço específico para biblioteca. O Projeto Político Pedagógico da escola possui diversas atividades de leitura e escrita, bem como de formação continuada para o professor.

Para o levantamento de dados, foi observado os 21 alunos do 5º ano (RI, sendo 15 meninos e 06 meninas, objetivando perceber o interesse e o tempo que esses alunos dedicam, e o espaço de que dispõem para desenvolver a leitura e a escrita em ambiente alfabetizador, lembrando que são alunos retidos no quinto ano e apresentam dificuldades na leitura e escrita. A pesquisa de ordem qualitativa exploratória no estudo de caso e baseadas fundamentações teóricas com os autores já mencionados.

Análise de dados

Para o levantamento de dados, foi feito questionário aplicado a coordenadora pedagógica da escola a qual acompanha todo o desenvolvimento desses alunos do 2º ao 5º ano fundamental, e professores que já atuaram em salas de RI (Recuperação Intensiva) e a

professora atual, para assim identificar a percepção destas sobre a importância do tema em estudo, das atividades desenvolvidas pela escola para incentivar a prática da leitura e escrita com esses alunos.

Dos 21 alunos observados, 19 são níveis alfabéticos (porém ainda estruturam textos com dificuldades) e 2 silábicos (sendo um aluno de 14 anos com DI e o outro de 12, que foi evadido no ano anterior). A professora que trabalha com os alunos proporciona leituras diversificadas e atividades lúdicas, trabalhando o fator emocional, atividades com grupos desenvolvendo assim a socialização, interatividade e afetividade, aulas construtivas nas quais elabora oportunidade de crescimento, fazendo-os participantes com autonomia tornando assim o local da aprendizagem um espaço propício aos alunos. Propõe observar a cultura que esses alunos estão inseridos e compreender os pontos de vista vividos por eles, base importante para reflexão nas didáticas inseridas para o ensino aprendizagem. Nos questionários envolvidos na análise, pode-se observar que a base emocional é de grande importância para ocorrer interesse pela aprendizagem. Podemos perceber que essas crianças vêm de lares com pouco equilíbrio, dificultando comportamentos que desenvolvam aprendizagem, alunos em que devem ser trabalhado autoestima e experiências com situações lúdicas e reflexivas, maneiras de harmonizar a convivência no ambiente escolar, provocando interesse para desenvolver o ensino e aprendizagem. Também com grande base, todas as atividades são projetos que possam ser concluídos, avaliação no grupo da sala. Dessa forma, a interatividade fica desenvolvida em todo o contexto da aprendizagem, com pequenas ações a grandes realizações.

Porém, ainda todo esse trabalho é insuficiente para que esses alunos acompanhem a nova fase que irão encontrar nos próximos anos. Sendo uma sala de projeto, tem número de alunos reduzidos, o que proporciona dinâmicas que os ajudem a refletir. Com as observações que foram feitas, são alunos que precisam de atenção frequente, por virem de famílias com pouco diálogo e, assim sentem-se menos atraídos ao estudo. Fazendo uma pesquisa nos quatro anos que estive nessa escola como bolsista no Programa Ler e Escrever, pude observar, com auxílio da professora e da coordenação que as salas de alunos que repetem no quinto ano, a maioria são meninos, a proporção fica de 20 meninos para 05 meninas anualmente.

São alunos que ficam já rotulados como agressivos e que dizem que não aprendem. O que podemos constatar, no estudo observado, é que há uma aprendizagem significativa, mas com seguimento de equilibrar o afetivo diariamente, e muito tempo para diálogo. Crianças que precisam ter mais autoestima, mas numa sala com cadeiras enfileiradas o tempo todo seria difícil o trabalho do professor e a atenção.

A pergunta para o sentido das políticas públicas escolar, estão realmente dando suporte para ampliar o conhecimento dessas crianças menos atendidas em suas funções sociais. A aprendizagem realmente está sendo agregada conforme suas necessidades, mesmo com todos os procedimentos que analisamos, vem a pergunta: e no Ensino Fundamental II, como serão recebidos esses alunos. No Programa Ler e Escrever vimos estarem presentes diversos materiais e capacitação, inclusive bolsista como eu, presentes em sala de aula no auxílio da aprendizagem. Por que ainda temos a realidade de salas como esta RI nas escolas? O problema pode não ser o aprender e sim como é colocada essa aprendizagem, para que/como?.

Considerações finais

As dificuldades de aprendizagem vivenciadas em sala de aula é um tema de suma importância, faz necessário entender as causas e refletir em didáticas as dificuldades encontradas. Como seria o melhor processo de ensino-aprendizagem? Cabem às instituições governamentais e escolares traçar um plano de trabalho, focado no desenvolvimento da leitura

e escrita como o programa Ler e Escrever, dando seguimento nas séries seguintes? pois um programa que inicia desde os anos iniciais deve ter continuidade para que seja respeitado em bases reflexivas, com vistas para a criança e sua cultura, adotando ações para assim formar leitores conscientes, capazes de interpretar, criar, estabelecer relações, olhar o mundo de forma crítica e criativa, de forma a conquistar espaço em uma sociedade competitiva e com portas estreitas para esse futuro cidadão.

Leitura e escrita são práticas que devem ser valorizadas pela escola, pela comunidade e pelas autoridades, em observar o que ocorre no contexto social, colaborando para a formação de um leitor crítico capaz de transformar e oferecer condições de cidadania e responsabilidade social a todos que participam dela.

Silveira (2012) fala sobre a reiteração da diferença: não se pode escapar de? os diferentes devem sempre estar entre os "seus pares" ou, quando muito, devem ser tolerados/aceitados. Nesse sentido, comentamos as palavras de Bauman:

A tolerância não implica a aceitação do valor do outro; ao contrario, é mais que uma maneira, talvez mais sutil e astuta, de reafirmar a inferioridade do outro e oferecer um pré-aviso da intenção de eliminar a alteridade do outro – junto com um convite ao outro para cooperar na realização do inevitável. A famosa humanidade da política de tolerância não passa de consentimento em adiar o acerto final de contas – com a condição, no entanto, de que o próprio ato de consentimento reforce ainda mais a ordem de superioridade vigente (SILVEIRA apud BAUMAN, 2012, p. 46).

Guzzo (2004) comenta sobre a educação normalmente, restringe-se ao seu aspecto formal, como se somente acontecesse na circunstância, e a escola fosse a única responsável por suas obrigações na formação do indivíduo e pelas limitações em uma estrutura e condução do desenvolvimento humano. A autora cita Bronfenbrenner (1996), que diz: "o desenvolvimento humano é considerado como envolvimento dinâmico de interações entre o homem e o ambiente"

O que nos lembra de que a educação está presente em todos os espaços em que vivemos, tornando-nos responsáveis a cada gesto e pensamento em nossa vivência. Guzzo (2004) cita também, Brandão (1995), que diz: "a vida está sempre ligada à educação não havendo uma forma única, nem um modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece, a educação existe difusa em todos os mundos sociais".

Trazendo a luz os pensamentos finais, assim como a escola, precisam ampliar os saberes aos que menos têm os meios para o ensino com acervos de programas, capacitação de docentes que ainda se encontram em etapas iniciais, o caminho precede longo e cheio de anseios de reflexões para serem superadas.

“Relacionar comportamentos e diálogos

É traçar um caminho de interesse

De convivência “com o outro”

Anônimo

Agradecimentos

“Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13) Agradeço a Deus pela oportunidade concedida para realizar esse sonho, por ter me dado vida, saúde e forças para superar as dificuldades.

Obrigada aos meus familiares que me incentivaram, em especial a minha filha Aline. Aos amigos que se fizeram presentes nos momentos difíceis, as amigas do grupo Daiana, Francielle, Jéssica e Roseli que me ajudaram e a todos que participaram de alguma forma para a conquista dessa vitória.

A minha orientadora Helena Prestes dos Reis, pela dedicação e paciência, aos professores que incentivaram e transferiram conhecimentos.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora Saraiva.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. Ed. Scipione. São Paulo. 1998

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUZZO, Raquel S.L. *Educação social e psicologia-* / Sueli Maria Pessagno, Raquel Souza Lobo/ Campinas, SP. Editora Aliança, 2004.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasilense, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2006.

SILVEIRA, ROSA H., *A Diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. (et al) 1ª ed.- São Paulo: Moderna, 2012.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone, 2001.

ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE BOAS ESTRATÉGIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jeniffer Thays de Souza⁴⁴
Helena Prestes dos Reis⁴⁵

Resumo

Esta pesquisa abordou a importância de boas intervenções pedagógicas para a alfabetização e desenvolvimento do aluno nas séries iniciais do ensino fundamental e, observou como o professor interage no processo em que a criança desenvolve seu conhecimento. O foco desta pesquisa está em observar as estratégias utilizadas em sala de aula pelos docentes, os momentos de mediação e como age para que o aluno supere as dificuldades, desenvolvendo seu aprendizado. A pesquisa foi realizada em salas com crianças em fase de alfabetização em séries iniciais no ensino fundamental I, 1º e 2º anos. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa exploratória com questionário de oito perguntas abertas para cinco docentes e estudo de caso, em uma escola de rede particular na cidade de Nova Odessa-SP, conta também com análise bibliográfica, tendo como base teórica Ferreiro (1996), Charmeux (1997), Soares (2007), entre outros.

Palavras-Chave: Alfabetização, Intervenção, Ensino, Aprendizagem Significativa.

Abstract

This study addressed the importance of good teaching and interventions for literacy development of students in the early grades of elementary school and observed how the teacher interacts in the process in which the child develops their knowledge. The focus of this research is to observe the strategies used in the classroom by teachers, the moments of mediation and how the student acts to overcome the difficulties by developing their learning. The survey was conducted in classrooms with children learning to read in early grades in elementary school, 1st and 2nd years. Exploratory qualitative research field with eight open questions quiz was held to five teachers and case study in a particular school network in Nova Odessa, SP also has literature review, the theoretical ground Blacksmith (1996), Charmeux (1997), Soares (2007), among others.

Keywords: Literacy, Intervention, Education, Meaningful Learnin.

1. Introdução

Esta pesquisa buscou analisar como ocorrem as boas intervenções pedagógicas e estratégias para a alfabetização e desenvolvimento do aluno nas séries iniciais do ensino fundamental e, observou como o professor interage no processo de desenvolvimento de seu conhecimento. Tendo como objetivo geral a observação de estratégias utilizadas em sala de aula e intervenções com os alunos para a construção do saber, como o professor propõe as

⁴⁴ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (jenifferthays@hotmail.com)

⁴⁵ Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia; Faculdades Netwok 2005; Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br)

mediações com o aluno quando apresenta dificuldades de forma a superar os obstáculos em seu processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem implica na aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento das habilidades e aprimoramento das competências existentes. Conforme Lück (2002) citado por Belnoski; Dziedzic, (2007, p.45) “o indivíduo somente é emancipado quando adquire consciência crítica e capacidade de elaborar as suas próprias propostas”.

Além do referencial teórico utilizado: Ferreira (1996), Charmeux (1997), Soares (2007), foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa exploratória com questionário aplicado a professores de 1º e 2º ano a respeito de como eles avaliam a importância da intervenção pedagógica, como eles refletem esse desenvolvimento, e como é feita a reflexão diante das dificuldades que se apresentam no decorrer das atividades propostas, a pesquisa foi realizada em uma escola de rede particular no município de Nova Odessa-SP, sendo um questionário elaborado para cinco docentes, sendo que duas não deram devolutiva de respostas.

2. Análise Bibliográfica

2.1 Conceitos de aprendizagem em diferentes perspectivas

As mudanças na sociedade ocasionaram alterações no contexto escolar, de modo que a escola atualmente não deve trabalhar apenas para que o aluno aprenda somente o conteúdo e, sim, agora tem a função de preparar o aluno para a vida em sociedade. Para isso foi necessário adequar, especialmente práticas e estratégias para que todos os alunos venham a aprender de diferentes modos, pois, como já sabemos, a aprendizagem ocorre de diferentes maneiras em diversas situações e momentos de um indivíduo.

Por esse motivo, recorre-se à psicologia da aprendizagem, na qual podemos encontrar vários teóricos discorrendo sobre a aprendizagem; estes podem estar divididos entre dois grupos; das teorias condicionadas e o das cognitivas. No primeiro grupo,

[...] a aprendizagem é definida como consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. Aprendizagem é a conexão, entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unido que o aparecimento de estímulo evoca a resposta (BOCK, 2002, p. 115).

Já no segundo grupo das teorias cognitivas, estas definem que a aprendizagem é uma relação entre o sujeito e o mundo externo e tem consequência na organização interna do conhecimento, ou seja, uma organização cognitiva.

Aprendizagem para os cognitivistas é “o processo de organização das informações e de interação do material à estrutura cognitiva” (BOCK, 2002, p.117). Na abordagem cognitivista, tem-se a aprendizagem mecânica que é aprendizagem de um novo conceito com pouca ou nenhuma associação com os conceitos já existentes em seu cognitivo⁴⁶, e a aprendizagem significativa é quando um novo conceito se relaciona com os relevantes disponíveis em sua estrutura cognitiva sendo assimilado por ela.

Já para Vygotsky (1989), aprendizagem é uma interação social a qual deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele possui potencialidades para vir a aprender, ou seja, a relação com o mundo está sempre mediada pelo outro. Para ele, a aprendizagem se dá de fora para dentro,

⁴⁶ **Cognitivo** (a), deriva da palavra Cognição, que significa: modo de perceber e interpretar a si mesmo. Não segue um padrão descritivo de interpretação porque é subjetivo, ou seja cada qual tem uma forma pessoal de análise, levando em conta sua capacidade de aprendizado pela cognição. Esta é o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento, linguagem e ação.

através do ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e, conseqüentemente, desenvolvimento do aluno.

Na perspectiva construtivista de Piaget (1967), a aprendizagem é um processo de constante equilíbrio. Nesse processo, há a assimilação, que é a incorporação de dados nos esquemas disponíveis no sujeito, é o processo pelo qual as ideias e as pessoas são incorporadas à atividade do sujeito. A criança aprende e assimila tudo o que ouve, transformando isso em conhecimento, sendo a acomodação uma mudança dos esquemas para assimilar as novas informações, isto é, a criança que ouve e começa a sussurrar em resposta à conversa ao seu redor, gradualmente, acomoda os sons que ouve, passando a falar de forma compreensível.

2.2 Alfabetização e desenvolvimento

Em geral, a aprendizagem gera uma mudança de comportamento. É aceitável que a criança irá aprender se ela for motivada e se esta aprendizagem fizer parte de suas necessidades, uma criança não aprenderá falar se ela não sentir a necessidades que os outros a entenda, assim também é na alfabetização, o aluno não terá interesse em ler e escrever se isso não for necessário para sua vida. (Claparède apud Weisz, 2009, p.30) coloca que a:

[...] Necessidade é a mola propulsora da ação inteligente. Nessa perspectiva, a criança só aprenderia o que fosse demandado por uma necessidade que se expressaria em interesse: tudo o mais seria imposição. E as coisas só teriam o poder de serem interessantes à medida que correspondessem a uma necessidade do indivíduo em um determinado momento (WEISZ, 2009, p 30).

Assim como o processo de desenvolvimento psicológico da criança é gradativo, também é sua alfabetização. Para tanto o aluno precisa estar preparado, ou seja, contar com um fator que independe da sua condição, estado, experiências ou práticas, isto é, depende de seu estado de “maturação [pelo qual] entende-se o desenvolvimento do organismo que ocorre como função do tempo ou idade; a maturação refere-se a transformações neurofisiológicas e bioquímicas que têm lugar desde a concepção até a morte” (McCandless apud Mussen, 1964, p.30).

Para alfabetizar o professor, precisa proporcionar um ambiente e situações favoráveis para esta aprendizagem, despertar no aluno o interesse pela escrita e leitura, mostrando sua necessidade para a vida social, motivá-lo para pensar sobre suas ações, além de fazer uso de diferentes meios para que o aluno alcance o nível esperado pelo professor. Pois com os recursos necessários, práticas adequadas e o conhecimento teórico, o professor tem em mãos o que é necessário para ajudar o seu aluno a chegar ao conhecimento proposto, porque, como sabemos, a alfabetização é um conceito amplo que faz referência ao processo pela qual uma pessoa possa aprender a ler e escrever.

Alfabetização significa ensinar o código da linguagem escrita, que seria a habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler), pode ser apresentado, em dois sentidos, o amplo que faz o ser humano parte de uma sociedade de forma crítica sendo que esta não é uma tarefa restrita a um único ano escolar; já no sentido restrito é a aquisição da linguagem escrita que permite ao aluno a leitura que é decodificação de símbolos e a codificação que seria a escrita. É preciso destacar que o professor precisa estar preparado para ser alfabetizador, para que ele possa mediar o que o aluno sabe com o que ele precisa vir a conhecer, para que ele saiba fazer as intervenções de maneira que o aluno avance em suas hipóteses, ou seja, ele precisa articular seus próprios conhecimentos como docente com suas as praticas, para levar o aluno a refletir sobre suas ações.

Esse processo deve se iniciar desde o berçário, quando os bebês recebem seus primeiros estímulos, passando para a educação infantil com ampliação do conhecimento do mundo, para que os alunos tenham os primeiros contatos com letras, formas e números. Como Ferreiro

(1996) escreve, o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. Dessa forma não podemos fazer uso de apenas uma única estratégia de ensino para todos, sabendo que cada indivíduo é único e carrega consigo sua individualidade. A autora destaca que, tradicionalmente, a alfabetização é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança, sem levar em consideração o terceiro elemento da relação, que é a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem. Soares (2007) complementa o que Ferreiro (1996) já afirma que este é um processo complexo que não se deve levar em conta apenas uma habilidade e sim um conjunto de habilidades. Lembrando que a alfabetização não pode ser fragmentada, é preciso que o professor use de todos os meios para que as habilidades dos alunos sejam respeitadas e valorizadas como um conjunto, sendo prioridade o conjunto ao meio, e o indivíduo ao conjunto, com sua individualidade respeitada.

Quando se planeja uma aula pensando em uma didática, o professor pode não valorizar as hipóteses que a criança está desenvolvendo. Ferreiro (1996) faz uma abordagem, muito importante de como o professor foca no método utilizado (analíticos *versus* sintéticos; fonético *versus* global) e não na concepção que a criança cria sobre a escrita. Conforme a criança desenvolve cada etapa, cria obstáculos a serem vencidos por ela e soluções conforme suas hipóteses de pensamento que para ela é aceitável, constituindo oportunidades para que haja intervenções significativas, pois o professor atuará como mediador para que ela reflita sobre sua escrita, fazendo com que ela mesma seja reflexiva sem precisar necessariamente de uma abordagem de errado ou correto.

Assim Ferreiro (1996) destaca sobre o método, analíticos *versus* sintéticos; fonético *versus* global, Charmeux (1997) tem o trabalho de esclarecer o que seria cada didática. O método “tradicional”, que também pode ser silábico, porque ele “passa pelo reconhecimento e pela produção de sílabas” (CHARMEUX, 1997, p.17). Essa metodologia consiste em ir da letra, a produção das sílabas, depois palavras e enfim de frases sendo este o famoso (Bê-a-Bá). Em seguida o método que ela descreve é o global, que é proposto pelo médico Ovide Decroly, psicólogo e educador, no início do século XX em Bruxelas. Ele propõe outra forma de desenvolver a aprendizagem da leitura, “em vez de partir da letra ele propõe partir das frases, das quais a criança reconhece globalmente o “desenho”, e das quais, sobretudo ela compreende o sentido”. (Decroly apud Charmeux, 1997, p.19). Neste ponto, já nota-se a importância de partir daquilo que a criança já carrega de bagagem, do conhecimento prévio que ela já tem, pois em uma sala de aula o professor não é o único detentor de saber. Charmeux (1997) traz ainda o método “misto”, que se trata do método tradicional, com algumas palavras apreendidas globalmente, este método trata-se do empirismo absoluto.

Podemos notar que os processos no caso não é o problema principal, pois a prática pedagógica do docente é que irá influenciar no ensino e na aprendizagem. O método utilizado será importante, porém não será este que garantirá a aprendizagem significativa para o aluno, ficando claro que o ensino não deve ser mecanizado.

Existem atualmente diversas teorias de aprendizagem, que podem facilitar o trabalho do professor. Há a necessidade do conhecimento dessas teorias para maior eficácia no desenvolvimento das atividades. Piaget (1967) menciona descobertas que ele realizou no campo da Psicologia da criança, demonstrando como evolui o desenvolvimento mental. Também aborda problemas centrais do pensamento, da linguagem e da afetividade na criança, através de numerosos exemplos e estudos de casos. Por tanto para que o professor proporcione aos alunos experiências significativas ao seu desenvolvimento, é preciso que o docente compreenda os níveis de desenvolvimento que cada criança encontra se para que assim possa pautar suas ações de acordo com aquilo que fará o aluno avançar em seu desenvolvimento.

Após conhecermos os meios para a alfabetização e como esta aprendizagem ocorre, se faz necessário saber as estruturas da linguagem e as fases do desenvolvimento deste código escrito, Teberosky e Ferreiro (2008), apresentam os níveis estruturas da linguagem escrita,

que estão divididos em *Nível 1: pré-silábico*, em que a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita e tem leitura global, individual e instável do que escreve, pode ser classificada em dois grupos: apresentando pouca assimilação entre a escrita de uma palavra utilizando muitas letras de acordo com o tamanho do que é representado; ou utilizando poucas letras continuando a não compreender a função da escrita. *Nível 2: Intermediário Silábico* (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e escrita), *Nível 3: Hipótese Silábica* em que já começa a estabelecer vínculo entre escrita e fala. Cada letra ou sílaba expressa um fonema. É comum neste nível que para cada fonema a criança utilize uma letra (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras), *Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II* em que está muito presente as vivências da fase anterior a criança percebe que precisa mais de uma letra para representar o fonema, assim começa a perceber os sons individuais de cada letra (consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável). E *Nível 5: Hipótese alfabética* em que a criança já realiza escritas convencionais porém ainda não escreve de acordo com as regras ortográficas (compreende o modo de construção do código da escrita).

O professor precisa estar atento às mudanças dessas hipóteses, pois é nessa transição que o aluno encontra-se com seus maiores conflitos internos, pois terá que aceitar uma condição de escrita na qual considerava errado, como por exemplo, repetir uma mesma letra em uma palavra.

“Nesses momentos a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo o aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer” (WEISZ, 2009, p. 25).

Assim além de conhecer as teorias da aprendizagem, é necessário conhecer os níveis de hipóteses de escrita que o aluno se encontra, para que o professor, com base nessas teorias, possa utilizar ações diferentes para que cada aluno, apresentando oportunidades para alcançar a aprendizagem derrubando assim os moldes instalados nas instituições de ensino, cuja aprendizagem é codificada e memorizada.

3. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa em uma instituição de ensino de rede particular de Nova Odessa-SP, onde foi feito um questionário de oito perguntas aplicado em cinco professores de séries iniciais de 1º e 2º ano do ensino fundamental I. Caracterizando assim, uma pesquisa de campo qualitativa exploratória e, observação das estratégias didáticas utilizadas em sala de aula. As questões foram abertas e tinham por meta levantar informações sobre:

- 1) A relevância de conhecer a realidade social em que vive o aluno para orientar a prática pedagógica;
- 2) Como os professores avaliam a importância da intervenção dentro da sala de aula;
- 3) Como é realizada a intervenção com o aluno nas atividades em sala de aula, e quais as estratégias que são utilizadas para que os alunos atinjam as expectativas esperadas.
- 4) Como são feitas as interferências quando os alunos não alcançam os objetivos propostos.

A pesquisa foi realizada no ambiente escolar nas séries iniciais do ensino fundamental I, com profissionais com experiência na área da educação entre 5 e 25 anos.

A pesquisa foi realizada com foco nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, análise de livro, artigos e website, além de conter o questionário. As análises dos resultados foram, realizada de forma a completar o entendimento do processo de ensino aprendizagem.

4. Discussão e análise dos resultados

As professoras que participaram foram questionadas sobre a importância de conhecer a realidade de seus alunos. Cem por cento consideram de extrema importância, pois assim conseguem pautar suas aulas e explicações adequadas, e consideram que, várias coisas influenciam no desenvolvimento do ensino aprendizagem, inclusive a sua realidade. Sabendo que o conhecimento prévio que a criança trás para a escola é de grande importância, uma vez que o contato com a leitura e escrita fora do contexto escolar facilita o trabalho de alfabetização, pois desperta na criança o desejo pela leitura.

Ao serem questionadas acerca de como elas avaliam a importância da intervenção pedagógica. Obtivemos a seguinte resposta:

Professora (A) “é de suma importância à intervenção, pois ela (criança) pode evoluir de um nível para outro só através das intervenções”.

Professora (B) coloca que, através das intervenções sempre pertinentes consegue se avançar junto com o aluno na reflexão do desenvolvimento.

Professora (C) aborda a intervenção como sendo importante para refletir sobre suas dúvidas.

É importante destacar que as docentes questionadas demonstram que a intervenção é modo que elas utilizam para perceber quando a criança esta em com dificuldades ou quando há avanços. As docentes ao serem questionadas sobre como realizam as intervenções e quais as estratégias usadas para o desenvolvimento da alfabetização dos alunos observamos a visão da:

Professora (A): “Utilizo várias estratégia com trabalho individual, e em grupo, jogos de raciocínio lógico e de estratégia, atendimento individual”.

Professora (B): “As atividades são planejadas e desenvolvidas através de jogos reflexivos, realizadas de forma que o aluno participe e interaja de acordo com as necessidades de cada aluno”.

Professora (C): “Uma forma que tenho é usar argumentos do próprio cotidiano, levando a perceber a necessidade do aprendizado para a vida, caso essa estratégia esteja pouco atrativa busco modifica-la a partir da participação dos próprios alunos”.

Um que ponto, vale destacar a importância de valorizar aquilo que o aluno já está produzindo, mesmo que não se trate ainda da escrita convencional, porque o processo de escrita para o professor é uma questão lógica, já para o aluno este processo é complexo e o professor deve estar atento para qualquer tipo de evolução apresentada pelo aluno por menor que pareça. Outro ponto importante é em relação à intervenção pedagógica, pois é nela que se baseia o trabalho docente. Quando o professor se propõe a sentar com o aluno e questioná-lo, ele está instigando-o a refletir sua própria ação.

Outro questionamento feito às professoras foi em relação a como o professor percebe o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos e as dificuldades.

A professora (C) revela: “Quando eles começam a trazer para sala assuntos ligados ao que foi discutido nas aulas, constroem assim a aprendizagem com mais clareza e compreensão. Através de atividades/feedback, podemos perceber as dificuldades e buscar saná-las (resolver) através de uma conversa em grupo ou individualmente com o aluno.

Vimos através das pesquisas que, para haver uma aprendizagem significativa ocorra é necessário conhecer o aluno, isto inclui sua realidade social, pois assim como já mencionado torna-se mais fácil o trabalho pedagógico porque o docente pode se pautar nas experiências vividas por aquele aluno, propor atividades relacionadas, além de saber de suas dificuldades.

Em observação realizada durante o mês, tive a oportunidade de observar que muitas das intervenções realizadas em sala, não são para dar as respostas prontas aos alunos, ou soluções para os problemas e sim para levá-los a refletir sobre sua ação. Os professores quanto a respeito das atividades que são exigidas as produções escritas das crianças, não apontam os erros dos alunos eles fazem indagações aos alunos. Dentro do que Weisz (2009) coloca esse tipo de correção é chamada de informativa.

“Ela carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem. O professor a realiza durante a própria situação de produção, levando questões que ajudem os alunos a perceber certas incorreções ou simplesmente apontando diretamente um uma incorreção que, segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que lhe está sendo oferecida.” (WEISZ, 2009, p.84)

As estratégias utilizadas em sala foram bem dinâmicas, de modo que professores sempre questionavam os alunos para que estes refletissem e não entregavam respostas prontas, pois assim eliminaria todas as hipóteses que os alunos estivessem criando.

O importante é destacar que, os docentes necessitam conhecer as bases psicológicas de seus alunos, para que possa considerar as diferenças de habilidades de cada um, ou seja, compreender como cada um dos alunos aprende. Como sabemos cada um aprende uma forma, portanto, não podemos idealizar que os alunos irão aprender e evoluir todos da mesma maneira e ao mesmo tempo. Cada aluno tem um estilo de aprendizagem, uns são por audição, ou seja, aprendem apenas de ouvir, outros são por visão, que compreende melhor quando veem e outros alunos que são cinestésico⁴⁷, que aprende por tocar, fazer, ou seja, que adora a “mão na massa” e outros ainda por meio lúdico, sendo que esse instrumento se torna um facilitador para a alfabetização dos alunos e uma maneira que o professor encontra para fazer as intervenções necessárias, uma vez que com os jogos pedagógicos os alunos ficam mais envolvidos nas atividades, bem como os estes se tornam uma fonte rica para o professor mediar os conhecimentos.

O professor para ser alfabetizador necessita de aperfeiçoamentos constantes, no caso somente duas das professoras que responderam o questionário participaram de cursos de aperfeiçoamento. O curso que elas fazem é o PROFA, uma das docentes que realiza o curso, complementou dizendo que, “é importante o professor buscar meios para aperfeiçoar sua prática, e curso amplia seu conhecimento sobre diversas situações que podemos encontrar em sala, este diferente de uma graduação foca onde estou trabalhando que é serie de alfabetização, nele aprendemos a resolver ou lidar com situações que são vivenciadas no momento da alfabetização”.

Este Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) citado pela docente é um curso com iniciativa do MEC, destinados aos professores alfabetizadores quer seja de crianças, jovens ou adultos, que visa ajudar a superação de problemas relacionados ao fracasso escolar, entre uma das diversas causas desse fracasso, deve se ao despreparo de professores que são responsáveis por classe de alfabetização. Por este motivo que surgiu o PROFA, que dividido em três módulos, aborda temas específicos da alfabetização, mas que são indissociáveis. ”Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas” (BRASIL, 2001, p21.a). O objetivo do curso é capacitar os docentes a serem professores alfabetizadores com bases em teorias solidam. Para isso o Programa conta com livros que são os módulos que tem unidades onde cada uma apresenta um assunto e o docente dendê de refletir sobre as questões que estão sendo colocada. O Primeiro módulo proporciona uma fundamentação teórica para os docentes e uma didática onde são apresentados os processos da aprendizagem da leitura e escrita. Já no segundo e

⁴⁷ Uma pessoa que se comunica através da ação corporal.

terceiro módulo é trabalhado propostas de ensino que ajudaram no processo de ensino aprendizagem. Em todos os módulos as propostas são reflexivas, com o intuito do professor ser reflexivo quanto a sua ação pedagógica.

Considerações finais

Como vimos no decorrer deste artigo temos atualmente várias bases da psicologia da aprendizagem, didáticas e estratégias de ensino, ao nosso alcance, assim tivemos a oportunidade de nos valer dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1996), para analisar as fases do desenvolvimento da alfabetização. E tudo isso não nos acrescenta conhecer se não soubermos como utiliza isso no nosso dia a dia. Vários professores atualmente se ouvem falar que teoria é uma coisa e prática é outra. Devemos em quanto educadores, manter juntos teoria e prática, para que assim possamos realizar um trabalho, mas sólido.

Este trabalho propõe um enfoque na intervenção pedagógica do professor como mediador, como aquele que auxilia o aluno no seu desenvolvimento, levando em consideração os momentos do aluno, modo de pensar e agir e fase de desenvolvimento, sem perder de vista suas bases teóricas, mas articulando-as com sua prática pedagógica.

“O processo de alfabetização precisa ser reconstruído. Para isso, devemos estudar muito e contar com teorias que embasem que orientem o nosso trabalho. Aprendemos construindo e, para construir, temos que pensar. O professor deve ser mediador e saber como a criança aprende. É importante o trabalho em grupo. Caso surjam dúvidas desagradáveis durante a alfabetização, aconselha-se estudar mais e planejar melhor, selecionando novas atividades que favoreçam uma alfabetização eficiente.” (MACHADO apud BRASIL, 2001.b, M1u1t4. p 4)

Para que o professor seja um mediador os docentes cada vez mais estão procurando cursos que amplie seus conhecimentos, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Para isso a Ministério da educação, pensando na formação continuado dos professores vem proporcionando cursos para os docentes um exemplo disso é o PROFA, que visa à formação de professores alfabetizadores.

Com as análises de dados dos questionários, podemos concluir que a intervenção pedagógica é fundamental ao ensino aprendizagem do aluno, pois é através da mediação, que o professor irá conseguir verificar em que nível de alfabetização seu aluno está e como propor atividades que fará com que ele se desenvolva, chegando, assim, a alcançar um nível superior do qual ele se encontra. Já com base nas observações realizadas em sala foi possível notar que o fato de o professor estar com o aluno é o diferencial, pois sua prática ultrapassa apenas um método e passa a ser um conjunto de práticas pedagógica, baseado em teorias que surtem resultados esperados. Weisz (2009, p.23) considera de extrema importância quando diz que o “professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é o suficiente para guiar seu trabalho”.

O docente precisa enxergar o que o aluno já sabe e a partir daquilo que ele já está produzindo na alfabetização, o professor deve considerar toda a evolução que o aluno tenha mesmo que, para ele, enquanto o educador seja mínimo, pois para o aluno representa um grande avanço no que diz respeito tanto ao seu desenvolvimento de escrita e leitura quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, pois todo avanço demonstra um nível de desenvolvimento e amadurecimento cognitivo a mais daquele que ele tinha.

Por fim na intervenção é o momento que o professor consegue enxergar os erros e acertos, avanços e retrocessos, pois mesmo que o aluno escreva algo “errado”, deve-se questioná-lo, pois isso o levará a pensar no que fez sem que seja necessário o rótulo do “está errado” (Weisz, 2009, p.40.), pois é importante que o professor não acabe com as reflexões que o aluno já construiu.

É preciso que os docentes façam intervenções baseadas em teorias sólidas para que a intervenção venha a ser um diferencial em sua sala não apenas mais uma estratégia que o professor utiliza para que o aluno atinja a aprendizagem esperada, a intervenção não é uma coisa fácil de ser feita, ela é trabalhosa demanda tempo, mas deve ser rotina na sala de aula.

O que foi mais gratificante em pesquisar sobre as estratégias pedagógicas bem como a intervenção é verificar o avanço que houve, pois quando estava em anos de alfabetização à professora mal queria saber onde eu estava com dificuldade apenas apontava o erro que cometia sem ao menos questionar ou levar em consideração meus avanços, já hoje quando o aluno não avança da maneira que o professor espera ele o questiona, levando ele a refletir sobre suas ações para que o próprio aluno enxergue seus erros e acertos sem ser necessário que o professor mostre o erro.

Por fim, podemos refletir na importância que a intervenção tem quando se ensina algo a alguém, porque é no momento em que o professor verá as dificuldades e avanços do aluno e, principalmente, é através do diálogo que é possível perceber como o aluno está, e como ele aprende.

5. Referências Bibliográficas

BASSO, C. M. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores.** [s.l.] Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm> Acessado em 19 Ago. 2014 às 16:20.

BELNOSKI, A M; DZIEDZIC, M. **O ciclo de aprendizagem na prática de sala de aula.** Revista Científica de Educação, v. 8, n. 8, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1208992650.PDF>> Acessado em 08out 2014

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação.** Brasília: MEC/SEF, 2001.(a)

Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso em 19/10/2014

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos, Modulo 1.** Brasília: MEC/SEF, 2001.(b)

Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/professor/profa/2009/profa_textos1.pdf> Acesso em 01/11/2014

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador, Modulo 1.** Brasília: MEC/SEF, 2001.(c)

Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf> Acesso em 29/10/2014

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** 3ªEd. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez; 1997.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Ed. Cortez,1996.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Magda Soares. 5ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

MUSSEN, P H. **O desenvolvimento psicológico da criança.** Trad. Álvaro Cabral. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.1972

PAZZINI, M D, **Estilos de aprendizagem: visual, auditivo e sinestésico.** [s.l.] Trad. Mariana Discacciati Pazzini. Publicado em 23 jan de 2013.

Disponível em <<http://www.educacaodecriancas.com.br/desenvolvimento-infantil/estilos-de-aprendizagem-visual-auditivo-e-sinestesico>> Acesso 16 Jul 2014 17:23

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. ; com Ana Sanchez. 2º Ed. São Paulo: Ática; 2009.

O PROERD E SUA PREVENÇÃO JUNTO A ESCOLA

Bárbara Cristina Rodrigues Magalhães
Helena Prestes dos Reis

Resumo

O artigo visa observar a importância da formação que o PROERD oferece como um programa de prevenção às drogas para alunos do ensino fundamental. A realidade demonstra que a exposição às drogas faz parte de um número cada vez maior de adolescentes e crianças. É através dessa realidade que o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) vem tecendo reflexões para adolescentes mostrando que há um caminho mais seguro para trilhar. Essa participação contribui para a comunidade escolar encontrar um caminho para mudar essa realidade. Alunos, pais, professores e dirigentes compartilham junto à Polícia Militar preocupação em transformar as escolas em centros de referência. A comunidade escolar necessita formar caminhos para sobreviver a uma situação social. Assim, foi realizado um estudo bibliográfico sobre o trabalho do Proerd, como se estrutura o programa e uma participação cada vez maior de escolar.

Palavras-chave: Proerd, história, prevenção à drogas.

Abstract

The article aims to observe the importance of training the PROERD offers as a program of drug prevention for elementary school students. Reality shows that exposure to drugs is part of a growing number of adolescents and children. It is through this reality that the Educational Program of Resistance to Drugs and Violence (PROERD) comes weaving reflections for teenagers showing that there is a safer way to walk. Such participation will contribute to the school community to find a way to change this reality. Students, parents, teachers and leaders share with the Military Police concern to transform schools into centers of reference. The school community needs to form paths to survive a social situation. It was carried out a literature study on the work of Proerd, how to structure the program and increasing participation of school.

Keywords: Proerd, history, prevention drugs.

Introdução

O indivíduo ao conhecer o mundo das drogas acha tudo maravilhoso, prazeroso e deslumbrante, mas não faz ideia de como tudo isso faz mal para si mesmo trazendo doenças, tristezas, desprezo de pessoas ao seu redor, a pessoa fica desestruturada sem vontade de mudar ou até mesmo de viver. Ao longo do tempo irão surgir os sintomas de uma vida longa cheia de misérias e doenças devido ao uso de drogas, sabemos que o mesmo sofre muito e não tem forças para lutar contra essa doença que se alastra pelo mundo.

Os pais e familiares também sofrem muito em ter um membro da família se afundando nesse mundo cruel e miserável das drogas. As pessoas começam a se afastar devido, pois o viciado comete roubo, brigas e age com violência. Onde o lar era um aconchego de carinho e amor passa a ser um lar “infernado” onde ninguém fica bem.

O usuário de drogas precisa de muito apoio para sair dessa vida. Infelizmente tem pessoas que julgam o usuário como alguém que não tem vontade de se recuperar, de trabalhar. Isso não é verdade. Quando um usuário é internado em clínicas de recuperação, ela tem o dever de ajudar e trabalhar a estrutura profissional e de estudos para o paciente voltar a ingressar na sociedade com dignidade, respeito e mais que tudo a confiança, pois ela não se ganha e sim se cria.

Quando um usuário é internado em clínicas de recuperação ela tem o dever de ajudar e trabalhar a estrutura profissional e de estudos para o paciente voltar a ingressar na sociedade com dignidade, respeito e mais que tudo a confiança, pois ela não se ganha e sim se cria. A casa de recuperação também tem que trabalhar a mente do internado, nunca deixá-lo com os pensamentos vazios. A família sempre tem que estar presente junto ao internado nas rodas de conversar no diálogo, para o mesmo ver que ele não está só.

O Proerd é um programa para a prevenção ao uso de drogas e procura conscientizar alunos sobre os problemas que as drogas podem acarretar na vida de cada um. Para o Proerd, a família tem um papel fundamental para o tratamento do dependente e também para prevenir aqueles que ainda não conhecem o mundo cruel das drogas.

O Proerd tem como ênfase trazer a educação para a paz e focalizar a prevenção contra as drogas, trabalhar junto à parceria da família, tendo a finalidade de formar cidadãos para o mundo que irão conhecer cada vez mais, os instrutores escutam seus alunos contando diversas histórias que se passou com um colega, vizinho ou até mesmo com a família. O instrutor sempre alerta que “o mundo das drogas é um grande poço onde a entrada é muito fácil, mas a saída é muito difícil.

Essa pesquisa tem por objetivo descrever como é o PROERD, Programa Educacional de Resistência e Prevenção às Drogas. Como educadora, acredito que a prevenção é o melhor caminho.

Para essa pesquisa foram feitas duas entrevistas espontâneas, uma com um policial militar que é instrutor do Proerd e outra com um ex-usuário de drogas.

O Proerd é um programa que visa e tenta fazer a prevenção ao uso de drogas de muitos adolescentes, mostrando quais os resultados ao usar e ao não usar drogas. O programa destaca a importância da família para a criança e para o adolescente que não vive no mundo das drogas e também para aqueles que já conhecem este mundo cruel e miserável que as das drogas.

O foco do Proerd é trazer a paz e educação para que haja a prevenção contra as drogas.

O Proerd faz um diálogo com seus alunos e família, trabalha em sala de aula com atividades onde haja interatividade entre família, alunos e docente.

O que é o PROERD

O Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), é um programa de educação preventiva ao uso de drogas, que tem por objetivo evitar que crianças e adolescentes iniciem o seu uso.

Ele ensina técnicas centradas na resistência à pressão dos companheiros e auxílio para as crianças dizerem não às drogas.

O PROERD é um programa eminentemente preventivo, estratégico, tendo como objetivo principal educar as crianças em seu meio natural, a escola, com o auxílio de policiais fardados e professores. Dá ênfase especial em alcançar as crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, mostrando-lhes os efeitos das drogas e ensinando as habilidades necessárias e motivação para manterem-se longe desse mal.

O programa também busca oferecer aos estudantes uma chance de ver os adultos como amigos e pessoas em quem eles podem confiar.

Permite às crianças desenvolverem uma atitude positiva em relação às autoridades e respeito pelas leis.

O PROERD começou como um programa de parceria entre o Departamento de Polícia de Los Angeles e o Distrito Escolar daquela cidade, recebendo o nome D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education). Este esforço cooperativo foi guiado por dados estatísticos que mostraram alta eficiência em programas de prevenção baseados na tomada de decisões, estabelecimento de valores, resolução de problemas e estilos de vida positivos.

Da Califórnia o programa D.A.R.E. se expandiu para todos os Estados Norte-americanos e para mais de quarenta países. No Brasil, contando com o apoio do D.A.R.E. - International, o programa recebeu o nome de PROERD e hoje é uma realidade em São Paulo e vários outros Estados brasileiros.

Lições do Proerd

As lições aplicadas têm por objetivo desenvolver nos alunos a auto-estima, controle de tensões, civildade, além de ensinar técnicas de auto-controle e resistência às pressões dos companheiros que incentivam o uso de drogas. O sucesso do programa depende de um perfeito entrosamento entre a Escola, a Família e a Polícia.

Habilitação dos Policiais Instrutores

Os instrutores PROERD, voluntários, são cuidadosamente selecionados e exaustivamente treinados, tornando-os envolvidos com o programa. O instrutor prepara reuniões com professores e pais para orientar sobre os objetivos e conteúdo do currículo, incluindo como reconhecer sinais de uso de drogas e como melhorar a comunicação familiar.

O corpo de instrutores PROERD é composto por policiais fardados, formados pelos Cursos Especiais de formação de instrutores PROERD, D.O.T (DARE Officer Training), ministrados pela Diretoria de Assuntos Municipais e Comunitários que conta com o apoio e colaboração de profissionais que atuam em áreas afetas à prevenção, como saúde, educação, medicina e psicologia.

Acreditando em um ideal, o PROERD tem como um de seus objetivos proporcionar o crescimento e desenvolvimento global de nossas crianças, tomando-se cidadãos críticos, capazes de ajudar no tão sonhado processo de construção de um país melhor. Policiais fardados de diversos pontos de São Paulo e diversos pontos do Brasil passam de alunos a instrutores PROERD e levam dentro de seus corações o compromisso de educar com temas que abordam com segurança e clareza questões sobre drogas, auto-estima, violência e valorização da vida.

Aperfeiçoamento dos Policiais Instrutores

Após um ano de aplicação de aulas, nas escolas, os instrutores PROERD possuidores do D.O.T., poderão frequentar o Curso Especial para mentores ("Mentor Officer Training" - M.O.T.) que habilita esses profissionais a ministrarem aulas nos Cursos Especiais de formação de instrutores PROERD (D.O.T.). A Polícia Militar do Estado de São Paulo em acordo firmado com o D.A.R.E. International, órgão oficial que coordena o programa em nível internacional, recebeu a incumbência de instalar e operacionalizar o Centro Nacional de Treinamento PROERD do Brasil, dessa forma podendo ampliar o programa para todo o território nacional. O Curso Especial para formação de mentores desenvolvido na P.M.E.S.P contou com a participação de policiais mentores norte-americanos, que aplicam o programa com sucesso em suas cidades de origem e também de representantes do D.A.R.E. International que supervisionam o curso.

Como as Escolas podem participar?

As escolas interessadas deverão entrar em contato com a DAMCo ou com o Batalhão de Polícia Militar que atende sua área, formalizando através de simples protocolo a participação das entidades no programa.

Proerd, educação no combate às drogas:

Por diversas vezes tive oportunidade de participar da cerimônia de entrega de diplomas a estudantes que participaram do Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência). Posso testemunhar que é um momento contagiante, em que os alunos demonstram todo seu carinho e gratidão aos policiais militares, que dedicaram voluntariamente seu tempo a eles, alertando sobre os perigos das drogas e álcool.

No Estado de São Paulo, o Proerd completou 20 anos nesse início de novembro. Desde sua criação, a ação desenvolvida pela Polícia Militar em escolas de todo Estado já atendeu mais de 7 milhões de crianças na prevenção e no combate às drogas e à violência. No Brasil, alcançou a marca de 15 milhões de crianças atendidas. Nessas duas décadas, o programa envolveu 2.500 policiais militares, que atuam como voluntários.

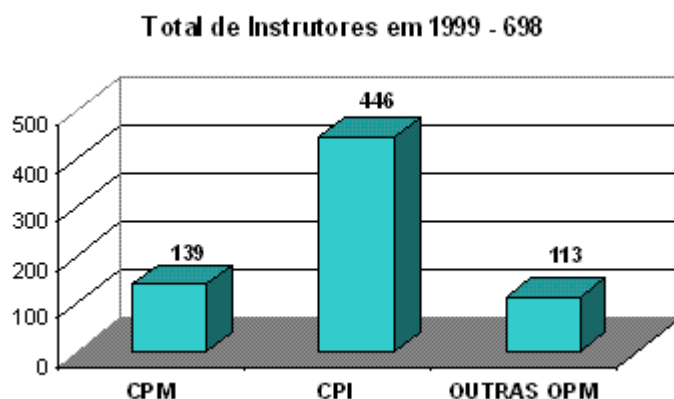
Esse é um exemplo de programa que dá resultado e deve ser espalhado para todos os cantos do Brasil, pois trabalha um ponto fundamental, que é a prevenção. Muitos atos de violência, inclusive com mortes, são divulgados pela mídia em que as drogas aparecem como pano de fundo. Grande número de famílias sofre devido aos problemas causados pelo vício em drogas e álcool.

Quando o assunto é tratado com as crianças, as informações propagam-se entre os familiares e tem resultado em experiências muito positivas, como pais que deixaram o cigarro e a bebida por causa dos filhos. O Proerd é destinado a estudantes da educação infantil e ensino fundamental, assim como para os pais e responsáveis.

De forma simples, descontraída e lúdica, o Proerd ensina às crianças técnicas voltadas para a resistência às drogas. Além de questões envolvendo a violência, as aulas do Proerd abordam segurança pessoal, como cuidados em casa, em vias públicas e noções de trânsito. O programa promove ainda uma aproximação muito importante dos alunos com os policiais.

Criado nos Estados Unidos, o Proerd atende hoje vários países. É um programa vitorioso, que fortalece a autoestima da criança, dos laços familiares, faz dos estudantes multiplicadores da prevenção em suas comunidades. Toda ação focada na resistência às drogas e violência é merecedora de elogios. Parabéns Proerd pelos 20 anos e minhas homenagens a todos os policiais militares que fazem parte dessa história.

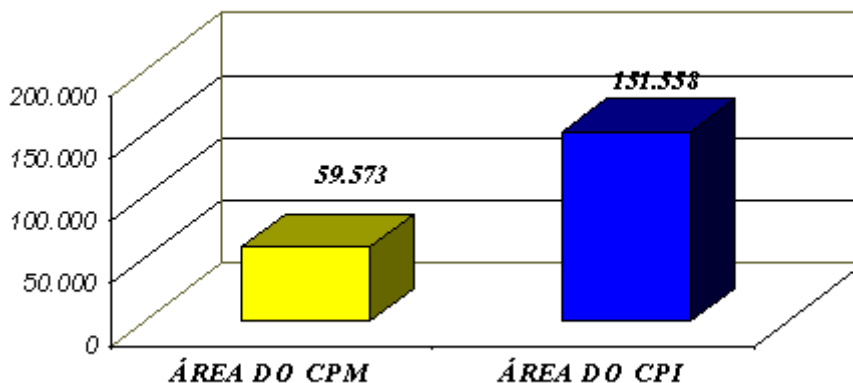
Demonstrativo anual sobre a aplicação do Proerd no estado de São Paulo - 1999



Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

Quando indagados sobre os instrutores em sala de aula do PROERD; a pesquisa aponta dados que já visam a melhoria daqui uns anos, pois vem mostrando que muitos instrutores estão interessados em realmente ajudar os alunos. Podemos analisar a diferença de 307 instrutores a mais da CPI (comando de policiamento interior) com a CPM (comando policiamento metropolitano) e as outras OPM é muito menor com isso todos visam melhorar para um mundo melhor.

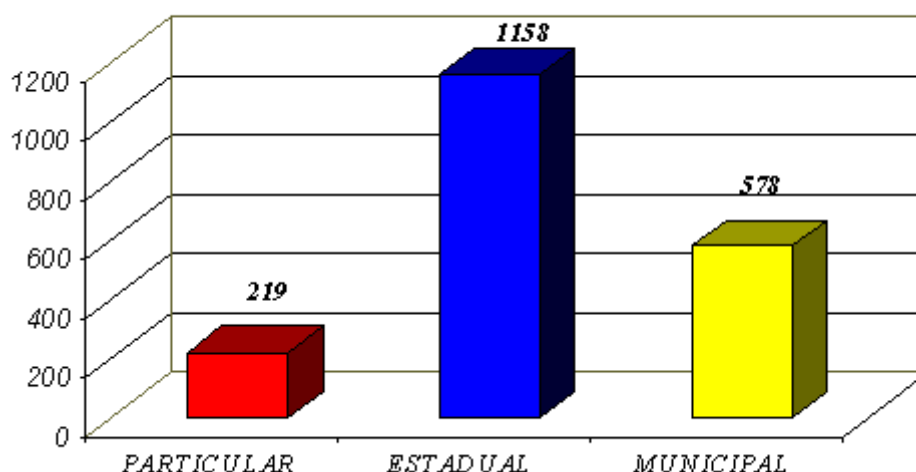
NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS EM 1999 (total de 211.131)



Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

No Comando da região metropolitana (CPM), as crianças tiveram um crescimento maior nos anos de 2008 e 2009 e a média dos indicadores se mostrou menor que média estadual.

NÚMERO DE ESCOLAS ATENDIDAS EM 1.999 (total de 1955)

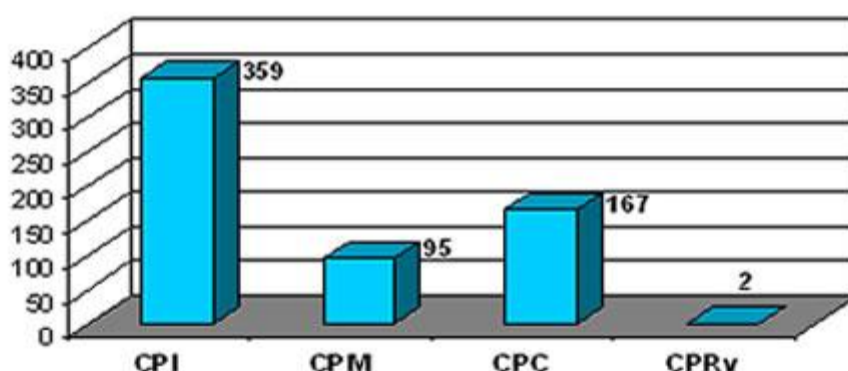


Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

Como podemos ver no gráfico é muito grande a diferença de escolas que participando Proerd, A participação das escolas estaduais é 4 vezes maior que o número de escolas particulares atendidas e o dobro das escolas Municipais. Não temos aqui o número total de escolas por categoria para fazer uma relação de qual delas, percentualmente é maior. O alcance das metas estabelecidas no, com relação ao número de alunos e escolas participantes do PROERD, porém não foi possível identificar se os cursos estão sendo efetivamente direcionados às localidades que apresentam maiores números de ocorrência sem tráfico de entorpecentes.

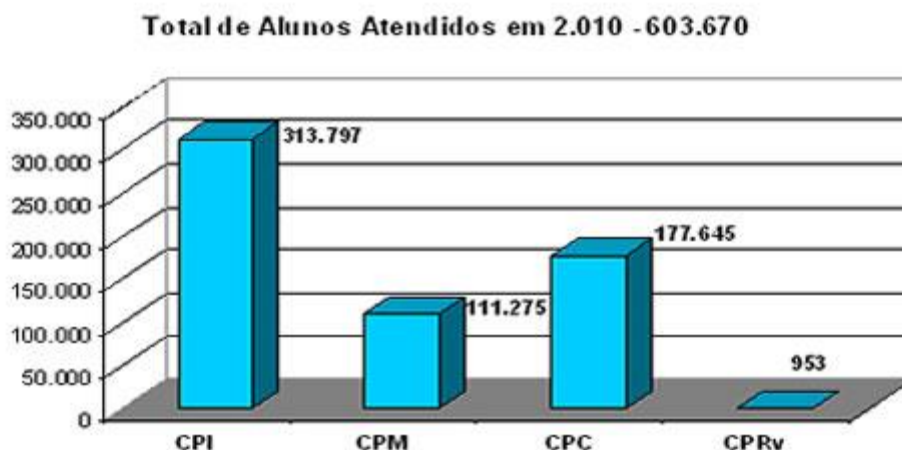
Demonstrativo anual sobre a aplicação do Proerd no estado de São Paulo – 2010

Total de Instrutores que atuaram em 2.010 - 623



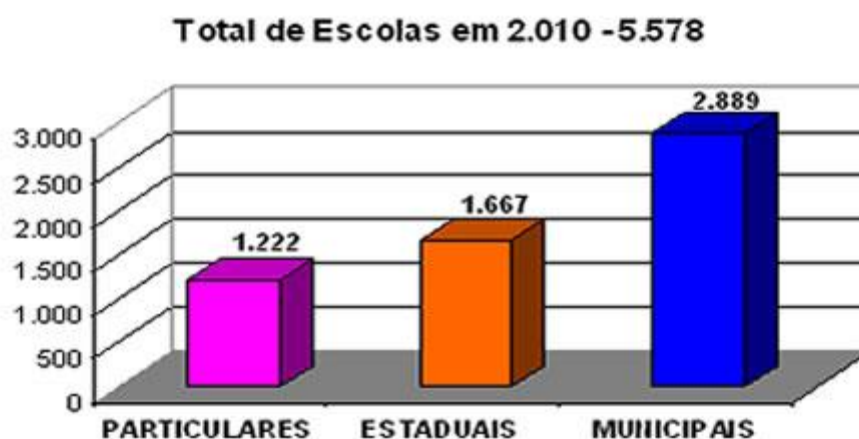
Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

Os instrutores não atuam como 1999 era para ser maior o número de instrutores mas com o podemos ver em 2010 está com o menor número de instrutores atuando na área a diferença é de 75 instrutores a menos.



Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

No Comando da região metropolitana (CPM), as crianças tiveram um crescimento maior nos anos de 1999 e 2010. A CPI sem com um número equivalente a todos entre COM CPC e CPRv.



Fonte: http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/Site_Proerd/index.htm

As escolas municipais são de proveito para ambas as partes, pois tem um número maior de aproveitamento, as estaduais estão no entre a particular e municipal.

Revolvendo o gráfico de 1999 no total de escolas atendidas, a participação aumentou no programa aumentou. No entanto, ainda não podemos apresentar um comentário de comparação entre as redes por falta dos números totais de cada uma.

Algumas dinâmicas feitas em sala de aula relatada por Braz (2008) envolviam os alunos e eles se sentiam à vontade para colocar em uma caixa suas dúvidas a respeito ao mundo das drogas e com essas perguntas, os policiais fizeram um debate em sala de aula, fazendo com que os alunos refletissem que todo mundo faz escolhas e as escolhas têm seus resultados, sejam bons ou ruins.

As crianças começaram a se conscientizar e começaram a comentar uns com os outros a respeito das escolhas feitas, por parentes e colegas e falaram que os resultados de alguns foram bons e outros ruins. Elas se importam com suas escolhas e têm sua opinião a respeito ao mundo das drogas e suas consequências, sonham com um mundo melhor, mas sabem que não depende só de algumas pessoas.

A seguir, é apresentada uma entrevista espontânea de um policial militar e de um usuário de drogas. A entrevista é espontânea porque apenas foi solicitado que os entrevistados que falassem um pouco sobre sua experiência.

Entrevista espontânea com o policial militar do Proerd.

O Proerd não está inserido nos temas transversais da educação diretamente, mas consta nos parâmetros ações para a prevenção às drogas.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil; conta com três currículos:

PROERD para Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
PROERD para 4ª série/5º ano do ensino fundamental, PROERD para Pais/Responsáveis.

O programa trabalha conjunto com a escola e a família, o policial que trabalha no Proerd é um voluntário para o serviço e é por isso que, às vezes, algumas cidades não têm. Durante as aulas é mostrado para os alunos que na vida sempre temos escolhas e que todas as escolhas geram uma consequência inclusive não escolher. Quando entro na sala de aula eu como mediador tento fazer com que os alunos reflitam sobre a opinião de seus colegas de classe e percebam quais as consequências de quem usa e de quem não usa. Mas lembrando deque o PROERD não foi implantado para ser mais uma campanha de prevenção ao uso de drogas, mas sim, para preencher um hiato que é atribuído a Polícia Militar pelas Constituições Federal, Estadual e Estatuto da Criança e do Adolescente, desenvolvendo nas crianças atitudes voltada a resistir a pressão da oferta de drogas e uso da violência.

Entrevista espontânea com um ex-usuário de drogas

Conversando e observando o D já algum tempo, pude notar sua ansiedade e ao conversar com ele, ouvi um desabafo vindo com um choro. Ele começou a me contar como tudo começou. “Bom meus pais eram um casal feliz, conforme o tempo foi se passando meu pai ficou desempregado e não arrumava mais emprego e começou a beber todos os dias, ele me xingava muito de nomes feios, minha mãe debatia com ele, conforme o passar dos anos eles se separaram, acho melhor assim para minha mãe não sofrer. Mas aí quem começou a fazer ela sofrer era eu, como não tinha a presença de um pai que me desse conselhos e me dizia não, fui crescendo e vi meu mundo, comecei a sair beber, fumar. Um dia parei com tudo e comecei ir na igreja, conheci uma moça que se tornou minha esposa, tínhamos tudo casa, carro, emprego e uma família, mas conheci as drogas e fui levando a vida até que um dia já não dava mais certo, nos largamos. E eu continuei no mundo das drogas. Voltei a morar com minha mãe, irmã e meu irmão, dava muito trabalho, até que um dia usei tanto crack que passei mal. Era de madrugada, só estava eu e minha irmã, agradeço a Deus ate hoje da minha irmã não ter saído aquela noite, senão eu tenho certeza, que tinha partido, ela chamou a ambulância me carregou. E eu só vomitava e minha língua enrolava, chegando no hospital me amarraram eu tava muito louco, ela ficou comigo até de manhã depois, foi para a escola da família onde ela trabalhava aos finais de semana para pagar sua faculdade. Depois disso tentei parar, mas até hoje não consegui, diminui minhas saídas para ruas e madrugadas longas, devido ter um sobrinho que me ajuda a ocupar a mente quando estou com ele, voltei a trabalhar e estou querendo viver, eu agradeço muito a minha mãe, irmã, irmão e meu cunhado, por não desistirem de mim, por que sei que muitos já não acreditam na minha mudança.

Talvez, se D tivesse participado de um programa como o Proerd não teria se envolvido com as drogas. Pois, com o seu relato, dá para perceber que ele tem uma grande dificuldade em abandoná-las.

Considerações finais

Ao abordar o tema Drogas em sala de aula tem que se tomar muito cuidado, pois este assunto é muito delicado uma vez que muitas crianças possuem casos na família, deve ser trabalhado com clareza e conhecer claramente seus alunos.

O Proerd tem a preocupação de repassar para as crianças o lado bom e ruim das escolhas feitas pelos mesmos, podemos observar que o programa trabalha junto com a família, escolas e alunos com a prevenção ao uso de drogas.

Segundo Aquino (1998) a escola, sobretudo nas últimas décadas, tem seus objetivos e funções “redesenhados de acordo com as novas demandas sociais”:

“não é possível passar ao largo das demandas sociais que o contexto sócio histórico impinge à intervenção escolar, uma vez que se referem a entraves sociais urgentes na maioria das vezes, os quais condicionam indiretamente a eficácia da intervenção pedagógica. O caso do uso/abuso das drogas psicoativas é exemplar nesse sentido!”(AQUINO, 1998. p.97)”.

De forma que este estudo vem despertar reflexões de como a escola pode ser um espaço que recebe as mais diferentes realidades e precisa ter ajuda da comunidade, governos e toda sociedade. Morin (2007) nos lembra de que, “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento.” (MORIN, 2007 pag. 23.)

Os pedagogos não têm uma estrutura para lidar com esta doença que está avassalando o mundo, não tem um curso profissionalizante ao não ser uma faculdade de serviço social onde aprenderia como lidar com as situações de grandes riscos sociais, e é claro é muito difícil, pois este assunto é muito delicado e de grande porte na nossa sociedade e os governantes não têm capacidade para uma grande idéia para amenizar ou tentar ajudar aqueles que fazem parte “do mundo das drogas”.

Nós pedagogos, tentamos fazer tudo para tentar trabalhar esta situação na sala de aula, mas não temos recurso, por isso tentamos fazer o que é cabível e esta ao nosso alcance. Observar os problemas emocionais é fundamental para os profissionais, pois este aspecto favorece para não aprendizagem do aluno.

Referências

AQUINO, JúlioGroppa. **A escola e as novas demandas sociais: as drogas como tema transversal**. In: Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas. JulioGroppa Aquino (org). São Paulo: Summus. 1998.

BRAZ, Ricardo Antonio. **O combate às drogas através da educação**. Universidade Federal de Maringá. 2008. Disponível em: <http://central3.to.gov.br/arquivo/195016/>

Informações sobre o Proerd disponível em:
<http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/11bpmm/pag8.htm>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 12. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

REIS, Helena Prestes dos. **Fracasso Escolar um fenômeno que se cria ao redor do aprendizado**; Monografia. Faculdades Network 2006.

DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hellen Neris⁴⁸
Tânia Cristina BassaniCecilio⁴⁹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil, consideramos que a educação infantil é uma fase onde desenvolve plenamente a criança em todos os campos, cognitivos e social, fazemos um breve relato bibliográfico, sobre o que a Síndrome de Down, para que possamos entender o que vem essa síndrome e quais as limitações que ela impõe, após falamos sobre o desenvolvimento das crianças na educação infantil, para que possa ficar claro a amplitude desta fase escolar no desenvolvimento da criança. Realizamos uma pesquisa de campo, observando uma criança de 6 anos de idade com Síndrome de Down na educação infantil, no jardim II, em uma escola particular no município de Nova Odessa- SP. Queremos com este trabalho mostrar que com trabalho e constante estímulos a criança Down pode desenvolver plenamente.

Palavras Chaves: Síndrome de Down, Educação Infantil, Desenvolvimento.

Abstract

This paper aims to reflect on the development of a child with Down syndrome in early childhood education, we believe that early childhood education is a stage where fully develops the child in all fields, cognitive and social presents a brief literature review report on what Down syndrome, so we can understand what is this syndrome and what limitations it imposes, after we talk about the development of children in early childhood education, so you can be clear the amplitude of this school phase in child development. We conducted a field survey, noting a 6-year-old with Down syndrome in early childhood education in the garden II in a private school in Nova Odessa- SP. We want this work show that with work and constant stimuli Down the child can develop fully.

Key Words: *Down Syndrome, Childhood Education, Development.*

Introdução

O presente estudo partiu da necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down na educação, mas não qualquer pratica, o interesse deste artigo é aprofundar-se em uma boa pratica de inclusão de uma criança com Síndrome de Down, justifico esta escolha pelo fato de anteriormente ter trabalho e acompanhado uma pratica de inclusão não benéfica e inexistente.

⁴⁸Estudante do Curso de Pedagogia na Faculdade Network em Nova Odessa – SP

⁴⁹Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Educação, Reitora da Faculdades Network em Nova Odessa - SP.

“Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado; mas já avançamos hoje todo mundo sabe que eles têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização”. (Mantoan, 2005, p. 8).

Sabemos que a inclusão é direito garantido pelas nossas leis, conforme a declaração de Salamanca,

“Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta à vasta diversidade tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”. (SALAMANCA, 1994, p. 1)

Em nossa jornada profissional, percebemos que a inclusão deve ir além do fato de apenas inserir as pessoas com deficiências, mas também promover com recursos necessários meios para que ela supere-se, e que neste caminho de aprendizado possa com os demais alunos, alcançar os saberes necessários, levando em consideração que cada um tem suas limitações.

No primeiro momento fazemos um breve relato bibliográfico, sobre o que a Síndrome de Down, para que possamos entender o que vem essa síndrome e quais as limitações que ela impõe, após falamos sobre o desenvolvimento das crianças na educação infantil, para que possa ficar claro a amplitude desta fase escolar no desenvolvimento da criança.

Fizemos também realizamos uma pesquisa de campo, observando uma criança com Síndrome de Down em sua sala de aula na educação infantil e finalizamos com nossas considerações sobre a pesquisa.

Referencias Bibliográfica

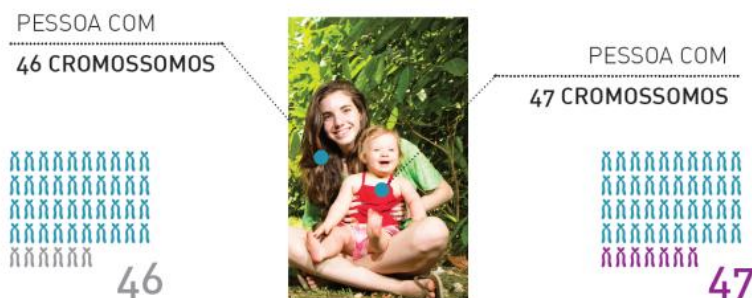
Entendendo a Síndrome de Down

A Síndrome de Down é um acidente genético causado pela inserção de um cromossomo a mais no par 21 do organismo do individuo, ou seja, no lugar de 46 cromossomos a pessoa terá 47, um a mais.

De acordo com o *site* Movimento Down⁵⁰ não existe uma razão científica comprovada para que a alteração ocorra, pode ser tanto o óvulo feminino quanto o espermatozoide masculino que possui este cromossomo a mais.

⁵⁰ Consultado em 25/11/2014 - <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>

Imagem 1
Alteração Cromossômica: Síndrome de Down



Fonte: Movimento Down

As pessoas com a Síndrome tem características físicas diferentes como: olhos amendoados, maior propensão ao desenvolvimento de algumas doenças, hipotonia muscular e deficiência intelectual.

(...) as conexões cerebrais das crianças portadoras da Síndrome de Down são mais lentas e fracas e por isso requerem mais repetições. A integração entre a ordem verbal e a resposta é difícil, porque a criança precisa fazer uma síntese entre a fala, a instrução e a ação. (MILANI, 2005, p. 50).

O importante é saber que tudo parte do acompanhamento desta criança, a assistência tanto para sua saúde, quanto a sua educação e sociabilidade. A estimulação é fator primordial para que esta criança tenha seu desenvolvimento efetivo como qualquer pessoa.

O Desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Ainda quando falamos em educação infantil ainda temos varias pensamentos de que constitui-se em um espaço onde a criança vai apenas para brincar, não queremos tirar está visão, mas gostaríamos de retirar essa minimização atribuída a educação infantil.

De acordo com a LDB em seu artigo 29, *A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

Portanto temos aqui que a educação infantil é o espaço mais complexo de desenvolvimento de uma criança, é pelo brincar que ela desenvolve-se intelectualmente e socialmente. É pelo brincar que a criança aprende as mais variadas habilidades para sua vida.

“Hutt (1979, p. 115) dividiu a brincadeira em três categorias principais, que ela referiu como sendo:

- Epistêmica: a brincadeira associada com o desenvolvimento das habilidades cognitivas/intelectuais.
- Lúdica: a brincadeira associada com o desenvolvimento das habilidades sociais e criativas.
- Jogos em regras: por exemplo, os esportes de equipes ou o xadrez.” (Brock *at al* 2011, p. 27)

Percebemos com a citação acima a separação dos tipos de brincar, mas gostaríamos de salientar que quando uma criança brinca, ela não faz distinção de brincar para aprender regras ou brincar ludicamente.

Na educação infantil a criança começa também a ter seus primeiros contatos com as palavras, ou seja, com nosso códigos de linguagem. Segundo Coelho (2010) Aprender não é apenas aprender letras, palavras, mas também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas.

“Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. **Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (grifo nosso)** (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando”.(MEC 2008, p. 13)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 117), a educação infantil promove experiências importantes de aprendizagem da língua, por meio das brincadeiras e atividades orais e escritas fazendo com que a criança tenha acesso ao mundo letrado.

Por isso a importância da sala na educação infantil ser um ambiente alfabetizador, colorido com letras, livros, jogos, materiais concretos e materiais de uso diário. Para que a criança acostume-se com o mundo que vivemos.

Metodologia

Utilizamos para realização deste artigo acadêmico a pesquisa de campo que segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A observação foi realizada durante 3 (três) semanas, em uma escola particular no município de Nova Odessa - SP, na educação infantil em uma sala de jardim II, observamos o empenho e desenvolvimento de um aluno com Síndrome de Down.

Descrevo agora as observações do aluno com nome fictício de José, para preservar sua identidade.

Resultados e discussões

Rotina

José estuda em uma sala de aula com mais 10 (dez) alunos, a aula inicia-se as 13:00 (uma hora da tarde), a professora escolhe o ajudante do dia, um menino e uma menina, os ajudantes escrevem seus nomes no cantinho da lousa e fazem um desenho na frente como um símbolo que identifique-os.

Após esse momento inicial a professora escolhe uma escolha com a ajuda dos alunos e a conta para todos em uma rodinha de modo que consiga mostrar a todos as gravuras presentes no livro, depois de contar a professora comenta o que leram e os alunos interagem com ela contando o que gostaram e entenderam.

Esta etapa de ouvir uma história e depois comentar dizer o que entendeu, porque permite a criança aprender a se posicionar criticamente diante dos mais variados assuntos.

“Para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história

seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (SOARES, 2009, online, sem paginação).

Após os comentários do livro os alunos pegam as suas apostilas de atividade e realizam o proposto, geralmente dura das 14:00 (duas da tarde) até por volta das 15:00 (três da tarde) quando saem para lanche, o lanche tem duração de 30 (trinta) minutos.

Quando os alunos retornam a sala de aula a professora diversifica a atividade diariamente, eles brincam com jogos pedagógicos, pinturas etc., também vão ao pátio fazer atividades corporais e ao parque que nesta idade é muito importante para fixar sua noção corpórea.

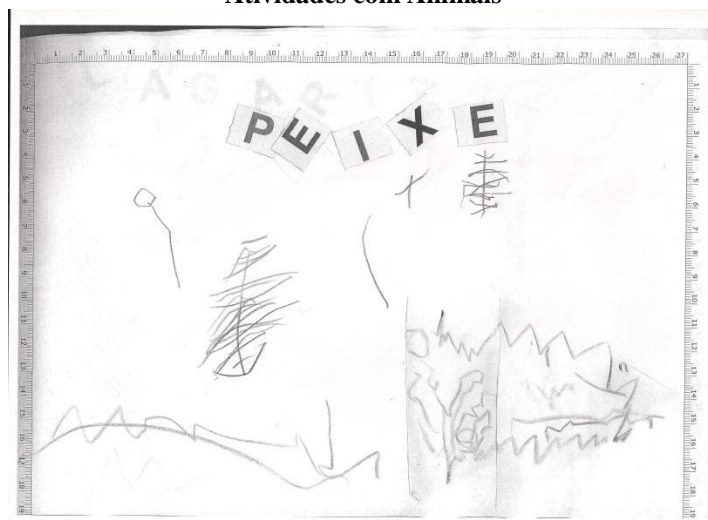
Das 17:00 (cinco da tarde) as 17:30 (cinco e meia da tarde) as crianças guardam jogos, os ajudantes entregam as agendas dos amigos e guardam material para voltar para casa.

Focando nas atividades cognitivas

Observando as atividades dos cadernos do José, percebi que ele reconhece as letras, do nome dele, da família, de animais e de alguns objetos.

Na atividade abaixo a professora ajudou o José a colocar as palavras formando a palavra peixe e em baixo ele desenhou o animal.

Imagem 2
Atividades com Animais



Fonte: Foto tirada pelo Autor em 08/09/2014

Imagem 3
Atividades com Objetos



Fonte: Foto tirada pelo Autor em 08/09/2014

Na imagem 3 podemos perceber que o José já consegue copiar as letras de algumas palavras.

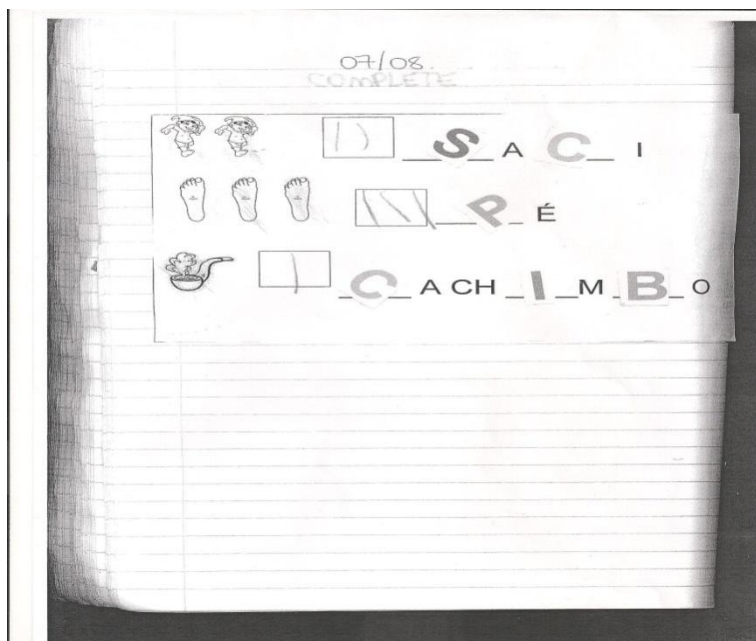
A professora trabalha bastante textos, teve um dia que ela trabalhou com um texto que havia figuras para serem numeradas de acordo a sequência dos acontecimentos lidos e as crianças teriam que numerar as figuras na ordem que ela fosse lendo e aparecessem o nome das figuras.

No momento da leitura José ficava na sua carteira quietinho olhava de lado para o outro e quando chegava o momento de numerar a primeira figura lida, a professora ia ao seu lado e perguntava onde estava o objeto e ele apontava com o dedinho corretamente e a professora falava para ele colocar o numeral 1, quando a professora percebia que ele estava na dúvida pedia para então para ele identificar o número no cartaz exposto no mural da sala de aula que eles tem acesso , depois de olhar o cartaz José apontava corretamente e contornava com o dedinho o número, ia até a sua carteira e escrevia o número em seu respectivo lugar.

E assim foi acontecendo figura após figura e numerando de 1 até 5. E a cada numero e figura que ele identificava e escrevia a professora elogiava e ele dava um sorrisinho meio envergonhado de cabeça baixa.

Na imagem abaixo podemos entender como José percebe a questão numérica.

Imagem 4
Contando os desenhos



Fonte: Foto tirada pelo Autor em 08/09/2014

Ele na hora de colocar o numero ele referencia com um tracinho, cada tracinho é um numero. Isso constitui-se como inicio de sua apropriação da escrita, sendo uma fase importante a ser trabalhada pela professora, porque percebemos que ele consegue já ter noção de quantidade.

A professora trabalhou com um jogo que se chamava “mancala”, feito de matérias recicladas era uma caixa de ovos de papelão de duas fileiras, colados nas laterais garrafinhas pets de 1 (um) litro cortadas ao meio só com a parte de baixo e pintadas, uma de azul e outra de verde, e tinha grão de milho para fazer a contagem que seriam distribuídos nas partes dos ovos e garrafinhas. Era um jogo complexo, mas que a professora foi explicando devagar.

O objetivo do jogo era acumular o maior número de sementes em seu armazém.

Esse jogo é uma simulação de uma colheita, portanto as peças são sementes e o tabuleiro tem espaços específicos para cada jogador. O território de jogo de cada jogador é representado pelas seis casas a sua frente e o armazém, que é a casa maior à sua direita.

José se saiu muito bem no jogo por saber contar, é importante jogos porque concretizam os conhecimentos para as crianças.

Às vezes no decorrer das atividades em sala de aula José colocava a cabeça na carteira para dormir, então a professora percebia e pedia para ele lavar o rosto, isso o ajudava a ficar menos disperso.

Considerações Finais

A inclusão é direito garantido por lei porque percebeu-se que todos temos necessidades especiais e elas se complementam, podemos um ajudar o outro a aprender e esta troca é o que enriquece este processo de aprendizagem.

Podemos perceber que a síndrome de Down, não é uma doença que limita a criança nas suas atividades diárias, muito pelo contrario com todo suporte englobando sua saúde e escolar a criança pode viver normalmente.

Basta que ela seja estimulada constantemente, na rotina do José fica claro que em momento algum ele é diferenciado dos demais alunos, a professora o tratava normalmente e não dava atividades diferentes.

Para que este movimento inclusivo aconteça é fundamental que as crianças com deficiência tenham o apoio de que precisam, seja da sua própria família, da sociedade ou nas escolas. Mas, o mais importante de tudo, é que o professor, a família e toda a comunidade

escolar estejam convencidos de que: cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem.

Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Queremos com este trabalho mostrar que com trabalho e constante estímulos a criança Down pode desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESp, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferencia Mundial sobre NEE: Acesso em Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DÍAZ, F., *et al.*, orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?**São Paulo: Moderna, 2005.

NAHAS, Ana Beduski. **Síndrome de Down e Meu filho**. Florianópolis: [s.n], 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAMPEDRO, Maria Fernández, BLASCO, Gloria M. González e HERNÁNDEZ, Ana Maria Martinez. **A criança com Síndrome de Down**. In: BAUTISTA, Rafael (org.) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997. P. 67-76.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira. **Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down**. PUC – PR, 2009.

SOAVE, Kauana. **A equipe multidisciplinar no apoio à educação da criança com síndrome de Down**. Capivari - SP, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 20 out. 2009.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Resumo

O presente artigo apresenta uma discussão sobre o *bullying* no ambiente escolar. Buscar uma reflexão sobre o assunto, tentando entender o porquê das agressões sejam elas física, verbais ou até mesmo psicológicas. Para a compreensão foi feita uma pesquisa bibliográfica, visando analisar algumas das consequências do *bullying* no ambiente escolar. Nossos estudos mostram a necessidade de aprofundamento da pesquisa este assunto que percorrer as escolas e suas influências na vida escolar.

Palavras Chaves: *bullying*/escola/agressão.

Abstract

This article presents a discussion on bullying in the school environment. Search a reflection on the subject, trying to understand why the attacks are physical, verbal, and psychological or even them. For understanding a literature search was done in order to analyze some of the consequences of bullying in the school environment. Our studies show the need for further research of this issue to go through the schools and their influence on school life.

Keyword: *bullying / school / aggression*

Introdução

O fenômeno *bullying* foi estudado na década de 1970 por Dan Olweus. Porém, o assunto se destacou em 1982 quando três estudantes na Noruega, com idade entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio, tendo como causa identificada o *bullying*. O evento impressionou a comunidade e deu início ao desenvolvimento de uma campanha *anti-bullying*, resultando também na criação de um programa de intervenção nas escolas que contou com o envolvimento de professores e pais, visando à conscientização do problema, além de promover apoio às vítimas (STARR, 2005).

Assim objetivo este artigo é contar uma experiência vivida sobre o *bullying* no ambiente escolar. A partir esta experiência que eu vivenciei, eu busco uma reflexão, tentando entender o porquê que estas agressões acontecem na escola, sejam elas físicas verbais ou psicológicas estas causas que existente por meio de agressões intencionais, físicas e morais, feitas de maneira repetitiva por um ou mais alunos contra um ou mais colegas, para compreender este fenômeno *bullying* eu utilizo os autores Middleton Jane e Zawadski e Mary Lee (2007) Beaudion e Taylor (2008) e Chalita, (2008).

Neste estudo procuro mostra as necessidades dos educadores têm, de se aprofunda no entendimento, de como as pessoas que sofrem *bullying* se sente.

[1] Graduação do curso de pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil (w.vanessaraujo@gmail.com)

[2] Professora Mestra em Educação Sócia Comum, Graduação e Pós-Graduação, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Orientadoradestapesquisa (barbarachacur@nwk.edu.br)

Este tipo de agressões são algo indescritivo, por que eu sofria *bullying* na escolar uma menina chegando do interior do Pará para estudar em São Paulo aonde as pessoas falam diferente dela é algo de zuasão para eles, principalmente na sala de aula foi muito difícil

superar estas agressões, além de me isolar dos alunos procurava não ir à escola inventando dores e doenças que não tinha, o desinteresse pela escola era grande o meu emocional causava sentimentos de depressão, vergonha e principalmente medo. Estas agressões por muitas vezes tinha as conseqüências físicas, estada forma o bullying mexia com que era, mas precioso pra mim e intimo minha dignidade e alma. Pela minha timidez e pelo relacionamento com os meus colegas na escola tornava, mas difícil de conviver no ambiente escolar.

Assim o bullying que eu sofria na escola me tornava, mas tímida sem querer me aproximar ou ter uma amizade com alguém, com medo de falar com esta pessoa e elas rirem da minha cara tornando uma situação muito desagradável para mim. Muitas vezes me tava vontade de desistir da escola, me perguntando o porquê de ir à escola para sofrerem agressões então eu preferia ficar em casa, sem apoio dos meus pais e das minhas irmãs falando que era frescura minha para não ir à escola.

Então o único meio que achei de me defender estas agressões, procurei me tornar agressiva com os alunos utilizando a força física, quem que colocava apelido em mim eu partia para cima destas crianças e batia nela, assim eu me tornei forte e admirada pelos os alunos na escola, e as agressões que eu sofridas não existi, mas.

Comecei formar grupos de pessoas que sofria bullying, para se defender dos agressores na escola, assim os agressores passaram a ser as vitima de bullying, eu pensava que, fazendo bullying com estas pessoas, elas saberiam como nós se sentir quando nós sofríamos estas agressões, que eles faziam com nós.

Segundo a especialista Cléo, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa. Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio (fonte; revista nova escola) não foi o meu caso que me tornei agressiva simplesmente isso.

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Há cerca de 15 anos, essas provocações passaram a ser vistas como uma forma de violência. Mais recentemente, a tecnologia deu nova cara ao problema. E-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de relacionamento e torpedos com fotos e textos constrangedores para a vítima foram batizados de cyberbullying. Fonte: Revista Nova Escola.

Esta e a nova “moda” fazer cyberbullying com as pessoas, não chegaram a estes extremo de fazer este tipo de bullying comigo, porque eu conseguir contorna as agressões.

É importante considerar que o bullying em sala de aula é um ato desnecessário ou inesperado do individuo, que invade a integridade física ou psicológica do agredido ou ate do agressor. Podemos definir que o bullying é uma pratica de atos violentos aonde o agressor é brutalmente cruel com seu alvo, desta forma agressão só tende aumenta cada vez mais se tornando muito preocupante, e o pior de tudo, assume formas cada vez mais cruéis com sua vitimas que passam a viver os piores pesadelos de suas vidas. Aonde é que ocorre do aluno a desistir da escola ou fazer algo pior. É importante conscientizar os alunos que o bullying é um comportamento cruel e desumano.

Considerando que ninguém nasce sendo um agressor, como também não existem respostas para identificar o motivo que leva o individuo a se torna um agressor, a mente de um agressor é construída por anos e anos.

Metodologia

A proposta metodológica para desenvolvimento desta pesquisa é um estudo bibliográfica, com autores que tratam sobre tema na atualidade.

A escolha da análise bibliográfica, foi-se devido à dificuldade de obter dados de campo, optei pela análise bibliográfica. As contribuições dos autores estudados foram de demasiada importância para a compreensão do assunto estudado e a estruturação do artigo foi comparado e avaliado quanto a sua contribuição para o objetivo já citado na introdução.

Através da leitura observamos as contribuições que a família e a escola podem proporcionar para o desenvolvimento de diálogos usados entre as crianças. Sendo assim o bullying é uma discriminação contra alguém que passa a se tornar alvo dos agressores, alguns deixam até mesmo de frequentar as escolas por causa esta violência, que vem sendo anunciada pela mídia mostrando fatos cada vez, mas preocupante dentro das escolas.

Então este tipo de bullying indica situação em estado grave. Se não for bem pesquisado este problema cada vez se agravará, mas e, mas.

Análise Bibliográfica

O bullying é proporcionado pelo próprio indivíduo através da raiva e desamparos, logo é necessário aprender a agir em defesa nessas situações, resultando forças contra a violência sofrida, enfraquecendo dessas formas as agressões que surgem ao seu redor.

Sendo visto esta violência, na escola como atos cruéis que envolvem alunos, professores e até os funcionários da instituição, considerando que o bullying é um comportamento cruel aonde o agressor é brutalmente cruel com o seu alvo.

Para os autores (Jane Middleton-moz/Mary Lee Zawadki, Marie-Nathalia Beaudoin/M.taylor e G.chalita).O bullying envolve atos violentos; palavras ou comportamento prejudiciais intencionais.

Middleton Jane e Zawadski e Mary Lee (2007) falam que o professor, antes de falar, tem que analisar o que está em jogo, pois, às vezes, o bullying acontece pelo reconhecimento do professor para com um aluno e o não reconhecimento do outro.

Pode-se notar, que às vezes, o bullying e o desrespeito são causados através de faltas de opções, sentimentos mal resolvidos (medos), devidos a falta de auxílio ao aluno não só por parte de familiares, mas também pelos atores educacionais, onde deveriam aperfeiçoar o conhecimento em busca de soluções para este problema, cujo maior concentração de casos está no âmbito escolar.

Sendo assim este tipo de violência é visto na escola como atos cruéis que envolvem alunos, professores e funcionários da instituição.

(Chalita 2008) aborda a construção de uma boa amizade, uma atitude que protege de desencontros desde a casa por parte dos pais, quanto na escola, por partes dos professores, pois há aquele aluno que tem mais dificuldade que o outro e o professor pode ajudar a solucionar o problema, mas existem aqueles que preferem não se envolver, "em outras palavras fechar o olhos para não ter trabalhos com este tipo de violência.

Chalita (2008) aborda a importância da amizade como um papel para educar começando dos pais na educação do filho desde os primeiros passos, pois os pais são os melhores e primeiros amigos. Para ele é impossível viver sem amigos em grupo e respeitar as diferentes culturas que cerca.

Todas essas obras ajudam para esse artigo, mas a que mais colabora são as abordagens de Chalita (2008), pois não existe nada sem os amigos, esta amizade ajuda a convivência com maior força em sociedade.

As autoras Beaudion e Taylon (2006) falam a in experiência por parte de alguns professores, pois muitos não sabem como agir para solucionar o problema, devido ser bem

relacionado o comportamento entre o professor e o aluno estimulando assim o respeito pelas diferenças.

Mas, no entanto não é assim este relacionamento já que este problema que eles têm em sala é mais fácil deixar pra lá.

Para todo o bullying só acontece nas escolas é necessário compreender a prática do bullying em seu sentido originário, ou seja, o que proporcionar ao agressor realizar tal ação.

O bullying é uma intimidação direta ou indireta que varia da simples gozação até atitudes mais violentas que empreguem a força física, levando a vitimas a atitudes extremas como o suicídio até agressão com os colegas.

Segundo Campos (1997), o uso de rótulos na escola dificulta a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. Os rótulos geram expectativas negativas e limitam as ações do educador, não contribuindo para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno.

Nesse sentido, a escola ainda é um ambiente pouco explorado porque acham que o bullying que o aluno sofre em sala de aula é uma brincadeira que os alunos fazem entre si, entretanto a violência na escola caracteriza um problema grave e complexo.

A proposta de Paulo Freire, com base na Educação Libertadora, considera a educação como construção humana, essencial à redefinição nas relações de poder entre alunos e professores, entre a ação e a reflexão (OLIVEIRA ET al., 2008). Como construir uma postura crítica reflexiva diante de um sistema educacional que não se ajusta ao contexto sociocultural vivido é uma questão árdua. A postura questionadora permeou a condução desta pesquisa, o que implicou propor um novo olhar para os velhos modelos. Resignificar as relações entre alunos e professores, enfatizando a importância de vínculos que proporcionem aprendizagem, interação e crescimento.

Estas propostas de Paulo Freire é algo a si pensar será se contrairmos uma educação não mecânica e sim crítica sim melhoria o comportamento dos alunos e o bullying não pareceriam em sala por que um se colocaria no lugar do outro e sentiriam a mesma dor que o cometeu que seja verbal ou física.

Para evidência trago a música “Gente tem sobrenome” composta por: Elifas Andreato e Antonio Pecci Filho, mas conhecido por Toquinho.

“Todas as coisas têm nome

Coisas não têm sobrenome,

Mas a gente sim “...

Para referência trago a música “gente tem sobrenome”

Que tratamos sobre o desrespeito das pessoas, colocando apelidos nos outros, sem pensar que este tipo de violência, afeta o psicológico do indivíduo, gerando assim atitudes fora do normal.

Os autores, abordados neste artigo, afirmam que o diálogo, a educação em casa e a amizade estão relacionadas com o comportamento dos alunos e que, através destes, começam a sofrer o bullying.

Porque começa deste pequeno a criança sofre bullying, assim começam a inventar as dores, de cabeça, de barriga, no estômago, reclamar do professor que não gosta dele que a escolar é chata o amigo para não frequentar a escola.

Enfim o nome bullying sempre vai ser uma incógnita para os pesquisadores

Contudo o bullying é algo a ser estudado e pesquisado, que estes atos do ser humano de intimidar ou humilhar uma pessoa, para ela se tornar-se prazeroso.

Todas essas obras ajudaram para esse artigo, a que mais colaborou foram as abordagens de Chalita (2008), pois não existe nada sem os amigos, esta amizade ajuda a convivência com maior força em sociedade.

Considerações finais

Através dessa pesquisa, muitas informações foram descobertas, e que o bullying só vem crescendo a cada dia, mas tornando difícil a convivência na escola. Assim devemos instruir as crianças para saber lidar e aprender a conviver em grupos respeitando a individualidade de cada um.

Assim o bullying não é brincadeiras este tipo de agressão feita “por todos” na escola como alguns pregam, tornando estas agressões uma verdadeira tortura para aqueles que estão em fase de formação de sua personalidade. É, nas palavras de Janaína Guimarães, um “fenômeno cruel e silencioso”, que não trás conseqüências negativas apenas para o ambiente escolar. E assim, os casos de Bullying apenas aumentam de forma preocupante, e o pior de tudo, assume formas cada vez mais cruéis às vítimas, que passam a viver os piores pesadelos de suas vidas. O agressor deve ter acompanhamento psicológico quanto o agredido. Pois seu comportamento é altamente lesivo. É importante que a família acompanhasse o agressor, o papel da sua família é importantíssimo para o sua recuperar deste comportamento.

Concluindo o artigo foi feito baseado em um experiência vivida por mim no ambiente escolar fica assim em aberto este assunto para os educadores e especialista dar uma atenção a este problema que cada vez mais crescem em sala de aula e aos a redores.

Referências

- MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullyng: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHALITA, G. **Pedagogia da Amizade – Bullying: o sofrimento das vitimas e dos agressores**. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Atmed, 2006.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA
ESCOLA DA FAMÍLIA**

Resumo

Este estudo tem por finalidade buscar a compreensão da proposta da gestão democrática em uma escola no município de Sumaré – SP, que propõe em seu projeto político pedagógico tornar o aluno um protagonista social, levamos em consideração que o Programa Escola da Família é um projeto que gera oportunidade deste protagonismo acontecer. A pesquisa aborda a seguinte questão: Como se dá a participação da comunidade escolar na gestão do Programa Escola da Família? Para a realização desta pesquisa fizemos uma revisão bibliográfica a cerca do que vem a ser a gestão democrática na escola, bem como as diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família, realizamos também entrevistas com a gestora da escola pesquisa, com pais e com a comunidade que a frequenta aos finais de semana. Aspiramos que este artigo traga novas reflexões sobre a gestão escolar democrática levando em consideração a escola como um todo.

Palavras Chaves: Gestão Democrática, Comunidade Escolar, Programa Escola da Família.

Abstract

This study aims to seek understanding of the proposal of democratic management in a school in the municipality of Sumaré - SP, which proposes in his political pedagogical project make the student a social protagonist, we consider that the Family School Program is a project that generates opportunity this role happen. The research addresses the question: How does the school community participation in the management of the Family School Program? For this research we made a literature review about the coming to be democratic management in the school, as well as the rules and procedures of the Family School Program also conducted interviews with the management of the research school, with parents and the community that attends the weekend. We aspire that this article bring new thinking on democratic school management considering the school as a whole.

Key Words: Democratic Management, School Community, Family School Program.

Introdução

A gestão democrática escolar tem sido muito discutida nos últimos tempos, cada vez mais as escolas tentam se adaptar tornando a escola um espaço de trabalho coletivo, assim o objetivo principal da escola atualmente é de formar cidadãos críticos e que tenham uma participação efetiva.

“Democratizar a escola é formar um aluno capaz de se expressar bem; capaz de se comunicar de diversas formas, de desenvolver o gosto pelo estudo, de dominar o saber escolar; é ajudá-lo na formação de sua personalidade social, percebendo-se dentro da organização enquanto coletividade. Trata-se de proporcionar-lhe o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias na vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida, a fim de que ele consiga dar um salto qualitativo do senso-comum para o conhecimento científico.”
(Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 15)

⁵¹Estudante do Curso de Pedagogia na Faculdade Network em Nova Odessa - SP

⁵²Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Educação, Faculdades Network em Nova Odessa - SP.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a gestão democrática acontece no momento que a escola é capaz de tornar o aluno e sua família protagonista da sua formação, percebendo-se dentro da organização enquanto coletividade.

“A estratégia utilizada é estreitar a parceria entre escola e comunidade ocupando criativamente o espaço escolar nos finais de semana com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos alunos e à população do entorno”. (Resolução nº 03, de 01 de abril de 2010, p. 2)

A aproximação da comunidade na participação das tomadas de decisão ou ao menos na prestação de contas dos trabalhos realizados na escola constitui-se no Projeto Político Pedagógico da escola como existente.

Porém, percebi ao longo do meu trabalho como professora universitária no programa intitulado Escola da Família aos finais de semana no município de Sumaré - SP, bem como no estágio de gestão escolar na mesma escola durante a semana, uma separação entre escola da semana e escola do final de semana, nesta realidade nosso objetivo principal é esclarecer: Como se dá a participação da comunidade escolar na gestão do Programa Escola da Família? Já que sabemos como funciona este processo durante a semana, porque não estende-lo e unificar está escola já que é realmente uma só.

Para atender nosso objetivo, no primeiro momento faremos uma revisão literária que nos informa o que vem a ser a escola democrática, bem como o que é o Programa Escola da Família, realizamos uma pesquisa bem como estudo de caso e analisamos nos resultados e discussões e por fim damos as considerações finais.

Revisão Bibliográfica

Ao iniciarmos nossas reflexões, queremos deixar claro o significado da palavra democracia, de acordo com os principais dicionários, democracia vem da palavra grega “demos” que significa povo e “kratos” que significa poder, ou seja, o povo detém o poder.

Percebemos ao longo da história da nossa educação, as dificuldades enfrentadas desde o início referente ao próprio acesso e direito de estudar, por 324 anos estudavam as pessoas que possuíam dinheiro para tal, apenas em 1824 foi outorgada a primeira Constituição por Dom Pedro I, dando direito à gratuidade de ensino a todos. Conforme o Art. 179 desta Lei Magna dizia que a *“instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”*.

Os avanços educacionais aconteceram em passos lentos, somente quando o Brasil entrou no modelo capitalista na década de 30, viu-se a necessidade de investimento e escolarização populacional a fim de erradicar o analfabetismo, e se ter mão de obra especializada.

Um marco importante foi o manifesto dos pioneiros da escola nova, que lutava pela democratização da educação, onde todos tivessem acesso ao ensino básico.

“A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.” (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 191)

Desde então a luta e manifestações foram intensas, ao passo que garantiu a inclusão da democracia na Constituição 1998, estabelecendo *“o pluralismo de ideias e de concepções*

pedagógicas” e, a “*gestão democrática do ensino público*” (inciso VI do artigo 206) e na LDBN (Lei nº 9.394/96).

“os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996).

Devemos refletir na abertura que a lei ofereceu as nossas escolas, mas como afirma Cunha (1987) não devemos reduzir a democratização da educação a um só aspecto.

“O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada.” (CUNHA, 1987, p. 06).

A escola deve ter em mente sua função social para que aplique uma real democratização, dando qualidade ao seu ensino, conforme nos afirma os Parâmetros Curriculares nacionais.

“A escola, para exercer sua função social de garantir a todos condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos, precisa conscientizar-se de sua responsabilidade em propiciar a todos os seus alunos o sucesso escolar no prazo legalmente estabelecido.” (Parâmetros Curriculares Nacionais,11)

Para que a gestão democrática na educação aconteça é necessário que a escola como uma instituição social que é, abre possibilidade para que seja vivida por todos naquele ambiente. Nesse sentido para que isso se torne possível é necessário que se priorize as ações diretas e indiretas de forma que levem as pessoas a terem um maior comprometimento e participação no processo de ensino.

“Gerir democrática e participativamente a escola significa usar de todas as oportunidades que ela oferece tanto para realizar práticas quanto para aprender condutas com elas. Mais importante do que os resultados práticos imediatos da gestão democrática é a aprendizagem para a vida pessoal e social. Afinal, a escola não é uma oficina produtiva, mas sim um lugar de aprendizagem e desenvolvimento.” (LUCKESY, s/d, p. 05)

Gestores, alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade local, devem participar desta construção de um bem comum. Quanto maior for à interação maior a democracia. Esta parceria constitui-se fator importante para desenvolver uma gestão voltada para as transformações sociais e culturais.

O Programa Escola da Família

Uma ótima oportunidade de tornar a escola um espaço de transformação social e formar protagonistas sociais são o programa escola da família, aberto aos finais de semana que poderia ser utilizado como continuidade do processo do ensino, afinal as escolas não devem formar apenas conhecedores de saberes, mas também agentes desses saberes na sua forma prática.

O Programa *Escola da Família*, foi criado em agosto de 2003, é baseado no *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, que foi lançado em 2000 pela UNESCO como parte do conjunto de ações comemorativas ao ano internacional para uma cultura de paz, e tem como função a abertura das escolas aos finais de semana para oferecer novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa não apenas para os alunos da rede de ensino, mas para toda a comunidade.

“Espera-se, ainda, que a abertura das escolas nos fins de semana contribua para uma reflexão sobre a “escola da semana”, sugerindo novas práticas capazes de interferir positivamente nas relações entre alunos e professores e também que ajude na construção identitária dos “atores” sociais que trabalham com a comunidade.”(Noleto 2008 ed.rev.; p.17)

De acordo com o manual operativo do programa as atividades são baseadas em quatro eixos, Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho, sendo eles os norteadores das atividades e planejamento do Programa, a escolha dos eixos fundamentou-se no relatório final do perfil e avaliação da comunidade, de alunos participantes e não participantes do projeto piloto, de abertura das escolas da Rede Estadual de Ensino da Grande São Paulo⁵³.

“**Eixo Cultura** - Este eixo tem como principal intuito possibilitar as diferentes manifestações artísticas, os costumes e expressões da comunidade. O **Eixo Esporte** - tem como objetivo não só colaborar para o desenvolvimento físico como também contribuir para a formação integral do indivíduo, na construção do trabalho coletivo e na aquisição de valores sociais. O **Eixo Saúde** propõe uma abordagem ampla que vai além do aspecto biológico, tratando o tema como uma questão social resultante das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso aos serviços de saúde. O **Eixo Trabalho** abrange o desenvolvimento de atividades que possibilitam geração de renda e/ou aquisição de competências e habilidades”. (Manual Operativo, 2013, p. 18)

Gestão do programa

De acordo com o manual operativo do programa, a gestão é realizada da seguinte maneira:

1. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE exercem a Coordenação Geral do Programa.
2. Coordenação Regional - por meio de um Supervisor de Ensino, designado pelo Dirigente Regional da DE e pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP – de Projetos Especiais.
3. Coordenação Local - composta pelo Diretor e Vice-Diretor.
4. Educador Profissional.
5. Agente de Organização Escolar.
6. Educador Universitário.
7. Voluntariado.

De acordo com o manual operativo do programa, o projeto pedagógico é o primeiro passo para o sucesso.

“A elaboração do projeto da escola é o primeiro passo para a implantação do Programa Escola da Família. Esse momento é essencial para que os trabalhos a serem desenvolvidos tenham um bom andamento e um norteador das ações, a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos. Quanto maior o número de

⁵³Relatório coordenado pela Prof^aDr^aCarmita Helena Abdo, executado pelo Projeto Sexualidade - ProSex, do Departamento de Psiquiatria e pelo Departamento de Informática Médica, ambos da Faculdade de Medicina da USP, em 2002.

colaboradores, maiores serão as chances de sucesso e de atendimento às expectativas da comunidade em geral.” (Manual Operativo, 2013, p. 20)

Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Educação

Através do pensamento que a gestão democrática da educação implica na participação do grupo, envolve a equipe gestora estar em constante articulação com os pais, alunos, professores e uma variedade de órgãos envolvidos no processo de educação básica como o Conselho Escolar, a associação de pais e mestre. O acompanhamento e fiscalização dos recursos públicos, dentro da escola, a equipe gestora, a comunidade e os pais deverão estar sempre informados sobre quando e como são utilizados, participando das decisões de como e quando eles podem ser gastos.

É de responsabilidade de toda a organização do calendário escolar, o horário das atividades e a definição dos conteúdos. Por isso se dá à importância no processo de tomada e decisões sendo compartilhado, havendo a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nas reuniões administrativas e pedagógicas.

Sendo assim a gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novas maneiras de organização e gestão, de forma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos nas tomadas de decisões.

No Programa Escola da Família também deve formar uma gestão democrática, pois deve se ter a participação da comunidade nas tomadas de decisões, bem como para fiscalizar a utilização das verbas que vem uma vez ao ano.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada numa escola Pública Estadual no município de Sumaré - SP utilizamos a entrevista semiestruturada que nos permitiu ter aberturas durante as perguntas com os entrevistados, incluindo novos questionamentos conforme as respostas recebidas.

Fizeram parte das entrevistas 20 (vinte) pais entrevistados durante a semana na escola, a gestora da escola e a comunidade sendo uma mãe que estava na escola no dia da pesquisa e 2 (duas) crianças.

Também utilizamos um estudo de caso, aproveitando que trabalhava como educadora universitária no Programa aos finais de semana, podendo assim relatar sobre o funcionamento do Programa em sua prática.

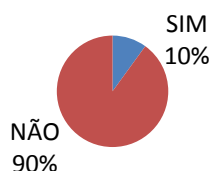
Resultados e discussões

Nosso principal intuito é neste momento apresentar os resultados obtidos pela pesquisa realizada e refletir em cima destes dados sobre a realidade diária do Programa, lembrando que exploramos a escola democrática como um todo, uma só escola, todos juntos por uma gestão democrática e participativa.

Na questão 1 (um) e 2 (dois) perguntamos aos pais se os mesmos participavam da APM (associação de pais e mestres) e do conselho escolar, observe os gráficos a seguir:

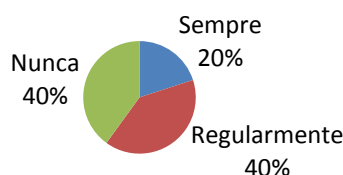
Gráfico 1

Questão: Participa das reuniões da APM?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico2
Questão: Participa do Conselho Escolar?



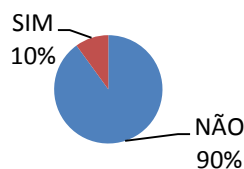
Fonte: Elaborado pelo autor.

O conselho escolar tem em sua composição 16 (dezesseis) membros representados pelos segmentos da comunidade escolar contemplando:04 (quatro) pais;04 (quatro) alunos;04 (quatro) professores;04 (quatro) funcionários.

“Isoladamente, nenhum conselheiro tem poderes para tomar decisões. O Conselho, como órgão colegiado, é um espaço coletivo, onde os diferentes segmentos da comunidade escolar e a comunidade local estão representados. Considerando a diversidade de posições, de interesses e de visões, presentes dos membros dos Conselhos Escolares, negociações, mediações e alianças são indispensáveis, mesmo quando as deliberações não são consensuais e vão a voto para tomada de decisão.” (MEC – Wittmann, 2006, p. 33)

É evidente que a maioria dos pais não participe devido à forma de representatividade que segue normas como falamos acima, complementamos a questão perguntado se eles sabiam das datas destas reuniões escolares e/ou inteiravam-se após elas para saber das decisões tomadas pelos seus conselheiros.

Gráfico 3
Questão: Inteira-se sobre os resultados das reuniões e datas delas?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fica claro neste momento que a maioria dos pais nesse caso 90% não procuram saber dos resultados das reuniões que acontecem na escola, nem ao menos sabem quando elas iram acontecer e seus assuntos, mas nos questionários aos gestores iremos ter a resposta que todas as decisões são tornadas publicas a quem interessar.

Na quarta questão foi perguntado se os pais sabiam da existência do Programa Escola da Família e se ele e sua família participavam dele, abaixo transcreveremos as principais respostas obtidas.

“Programa o que? Tem aqui na escola?”.
 “Nunca ouvi falar desse programa”.
 “É para família isso? Não sabia quando acontece?”.
 “Não, o que é isso?”.
 “Sim, meu filho vem, mas nunca vim não”.

A maioria dos pais entrevistados não sabe da existência deste programa aos finais de semana.

Em entrevista aos gestores da escola, questionamos a fim de checar todas as informações passadas pelos pais entrevistados.

A primeira pergunta que fizemos a diretora era “como os pais são informados das decisões da gestão?”.

“Nos temos um mural na escola a qual sempre atualizamos com as informações da escola, também enviamos bilhetes quando necessário e anexamos o calendário que contém as datas de todas as reuniões que ocorreram no ano inteiro, quando há alguma de emergência fazemos convocações aos que participam dos conselhos da escola, tornando publico aos demais também”. (diretora)

Conforme a fala da diretora percebemos mesmo que no mural da unidade escolar estava anexado o calendário escolar onde contém todas as datas importantes e também circulares acessíveis. Conforme imagem a seguir.

Imagem 1
 Calendário escolar

Fonte: Foto tirada pelo autor em (01/11/2014).

Na segunda pergunta questionamos a diretora se as decisões do Programa Escola da Família também são acessíveis à comunidade escolar.

“Bom as decisões tomadas aos finais de semana quem toma é a vice-diretora que toma conta do projeto na nossa instituição, eu não torno público no mural”. (diretora)

Com a resposta da diretora percebemos que a escola é dividida no sentido escola da semana e escola do final de semana, ela deixou claro não informando sobre a publicidade das decisões também aos finais de semana. É um equívoco uma escola que se diz democrática em seus documentos oficiais ter uma mesma escola separa em semana e fim de semana.

Por fim questionamos sobre os projetos que a escola possui, como tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico, ficou claro que o Programa Escola da Família está inserido como principal nesta escola, em contrapartida a resposta da diretora é a seguinte “*sim temos o programa em nosso P.P.P, mas não posso te informar quais atividades desenvolvem porque cada final de semana os educadores mudam seu planejamento*”.

No Questionário a comunidade que frequenta o Programa Escola da Família aos finais de semana, perguntamos como eles souberam da existência da abertura da escola aos finais de semana, perceba nas respostas abaixo que estes frequentadores não estudam nesta escola.

“Moro aqui perto da escola, e meu filho vem todo sábado, um dia vim junto para saber o que ele tanto fazia na escola, e vi que ensinavam artesanato como gosto acabo que venho de vez em quando para aprender”. (mãe)

“Vi a escola aberta e chamei meus amigos para jogar bola na quadra, nos jogávamos na rua, aqui é melhor e a bola daqui é boa, a nossa já ‘tava’ ruim”. (criança)

“Eu ‘tavu’ passando na frente e entrei porque não tinha nada para fazer, agora venho todo fim de semana porque aqui tenho coisa para fazer, jogo pebolim, bola é legal”. (criança)

Perguntamos a mãe se ela participa das decisões da gestão da escola, “*que tipo de decisão?; só venho aqui para aprender algo novo*”, bom o interesse de saber deve partir da comunidade, dos interessados.

Estudo de caso

Este relato tem como base meu trabalho bem como minhas observações como educadora universitária no Programa Escola da Família, durante o final de 2013 a começo de 2014.

A escola realiza todos os finais de semana projetos e/ou atividades dentro dos quatro eixos citados anteriormente, observamos de modo geral todas as oficinas ministradas sendo as principais:

- Oficina de EVA
- Oficina de Feltro
- Oficina de Miçanga
- Oficinas de Beleza
- Oficinas de Jogos Lúdicos
- Esportes (futebol, tênis de mesa, basquete)

Todas as oficinas se adéquam a meta da organização, ou seja, se enquadram perfeitamente nos eixos do programa a qual citamos na parte bibliográfica, quanto à carga horária, não há um período estipulado para cada oficina, tudo depende muito do que as pessoas da comunidade querem fazer e se há material suficiente para tal oficina.

É perceptível que não há um resultado esperado, percebemos que as oficinas não têm valores ou objetivo a ser alcançado é apenas uma oficina desprovida de interesse maior do que distração.

Anteriormente estudamos a política do Programa suas normas e principal finalidade, vale aqui recordar que o principal objetivo é a realização de Projetos com a comunidade e que estes são o que constituem a escola da família.

Todos os projetos seguem um determinado parâmetro e este tem propósitos a ser alcançado, o que percebemos nesta escola é que as oficinas não possuem um objetivo a ser alcançado para tanto não temos resultados esperados de nenhum dos lados.

A frase mais comum ouvida era: “eu quero fazer isso porque é bonitinho mesmo que eu não tenha onde por este bichinho, eu quero fazer só isso.”.

Os educadores que ministram as oficinas, aqui no plural porque cada educador deve ministrar três oficinas distintas por final de semana, cada qual tem um tipo de se ser, na sua maioria são mediadores, por mais que eles estejam ministrando uma oficina, dão certa liberdade aos participantes e quando necessário os ajudam na atividade.

Os Educadores são claros e pacientes na realização das oficinas, o que ficou perceptível nas diversas vezes que alguém errava como exemplo, foi dada em um determinado dia uma oficina de Eva, estavam fazendo uma girafa, muitas crianças não sabiam costurar e mesmo assim o educador na sua paciência ensinava e somente ajudava se alguém erra e precisa de concerto no ponto.

A faixa etária dos educadores é de 21(vinte) a 35 (trinta e cinco) anos, os que realizam as oficinas são universitários, ou seja, ainda estão cursando a faculdade, e atuam como democráticos nas realizações das oficinas, pois permitem que a comunidade escolha as atividades que querem fazer.

A comunidade participante das oficinas, delimitamos a idade de 3 (três) anos de idade até 70 (setenta) anos, nos mais variados níveis de escolaridade, porém geralmente cursaram até o ensino médio.

Como explica Bezerra e Ferreira (2006), percebemos ao longo da observação que a maioria dos frequentadores não são os alunos em si da escola da semana, geralmente são poucos os que sabem da existência do programa.

“A população que reside nas proximidades de algum estabelecimento de ensino raramente tem alguma possibilidade de acesso a seus acervos ou bens, tais como livros ou equipamentos de informática e isso tem provocado, na maioria dos casos, um afastamento da comunidade em relação à escola e, conseqüentemente, diminuído a importância de uma relação que poderia trazer muitos benefícios, tanto para a escola, quanto para as pessoas que vivem no seu entorno deixando de cumprir uma função que lhe fora destinada pela própria secretaria da educação, ao instituir o programa escola da família.”(Bezerra e Ferreira, 2006 p.164).

Não há um processo de educação formal tendo em vista que todas as suas atividades são voltadas ao lazer de forma geral, mesmo as oficinas de qualificação para o trabalho são desprovidas de objetivos a serem alcançados e resultados esperados.

O que percebemos nestas oficinas é que quase sempre elas são voltadas a atividades artesanais.

Como dito a comunidade que vai até a escola escolhe a atividade que deseja fazer, sem objetivo a serem alcançados, os materiais quase sempre são escassos ou seus usos limitados, pelo fato de haver compra 1 (uma) vez ao ano quando vem à verba do governo.

A compra dos mesmos não é acompanhada pela comunidade, apenas a vice-diretora da escola que toma conta do programa, a educadora profissional e uma educadora universitária, tem acesso às licitações e as notas de compra destes materiais.

Nas reuniões que tem de orientação ou de informação a comunidade escolar não participa e sequer é informada não podendo colaborar com nada que se refere ao programa exceto pelas atividades que participam aos finais de semana.

Conclusão

Constitui-se como principal problema a dissociação da escola da semana e escola do final de semana. Durante a semana a diretora aplica uma gestão democrática, pois permite a

participação da comunidade nas tomadas de decisões, bem como torna pública as tomadas de decisões das reuniões no mural da escola.

Em contra partida temos a visão de que a escola não torna público a comunidade as decisões realizadas nos finais de semana nem as tornam publica como é feita durante a semana na mesma escola, pelo fato de a direção da semana ser uma e do final de semana ser outra o programa que acontecem aos sábados e domingos não entram neste processo de escola democrática, porque separa-se a escola em duas.

O desenvolvimento de uma gestão democrática precisa da participação de todos os segmentos envolvidos: Direção, conselho de classe, conselho de escola, professores, funcionários e a comunidade na tomada de decisões para a melhoria do trabalho administrativo e pedagógico. Com uma gestão democrática, também identificar falhas da gestão escolar e solucionar mais rapidamente os problemas identificados.

A gestão só é democrática quando tudo que se refere à escola entre na sua pauta diária, por isso encaramos como primordial a necessidade de que todos caminhem unidos no mesmo objetivo, de melhorar a educação e buscar meios para que a sociedade como um todo participe das mudanças necessárias e tornem-se uma só, uma escola com gestão democrática efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília : MEC / SEF/SEESp, 1999.

BRASIL.**Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004-** Institui o Programa Escola da Família.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL.**Plano Nacional da Educação (PNE)**, Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação na nova Constituição.** Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

FDE. **Manual Operativo Programa Escola da Família** – 2013.

HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial,**Manifesto dos Pioneiros**, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

HISTEDBR On-line, **ESCOLA DA FAMÍLIA: Um projeto de inclusão?**.Campinas, n.23, p. 163 –170, set. 2006 - ISSN: 1676-2584

MEC. **Conselho Escolar como espaço de formação humana:** circulo de cultura e qualidade da educação / elaboração Wittmann L. C... [et.al]. Brasília, Secretaria da Educação Básica, 2006.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch - **Construindo saberes:** referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.77 p. – (Série saber e fazer; 1).

SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico**. [Escola pesquisada] – 2014.
Resolução nº 03, de 01 de abril de 2010, do Conselho Deliberativo do FNDE

**O SISTEMA DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA
SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO
METROPOLITANA DE CAMPINAS – SP**

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal entender a implantação do sistema de ciclo básico e progressão continuada nas salas de aula do Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo, e suas finalidades, e a partir daí justificar com dados reais as possíveis causas do seu atual fracasso. É importante ressaltar que os dados obtidos através de observação e questionários foram relevantes para a realização deste estudo e compreensão da problemática da progressão continuada, que não deve ser entendida como promoção automática.

Palavras-chave: estudo, ciclo básico, promoção automática, fracasso escolar.

Abstract

This article aims to understand the implementation of the basic cycle and continued progression system in the classrooms of elementary school in the state of São Paulo, and their purposes, and thereafter justify with real data possible causes of your current failure. Importantly, the data obtained through observation and questionnaires were relevant to this study and understanding of the issue of continued progression, which should not be understood as automatic promotion.

Key-words: study, basic cycle, automatic promotion, school failure.

1. Introdução

Tendo em vista que pretendi escrever sobre o possível fracasso do regime de ciclos e a progressão continuada em uma sala de aula de 5º ano R.I. (recuperação intensiva) de uma escola estadual situada em um município da região metropolitana de Campinas – S.P., responsável pelo Ensino Fundamental I, este estudo terá, além da parte teórica, um estudo de caso sobre a sala em questão, com entrevistas e análise documental.

Meu interesse se deu devido a tudo que assisti em sala de aula durante o período em que atuei na mesma como aluna pesquisadora.

Com o objetivo traçado, comecei a procurar bibliografias para conhecer melhor o tema, e depois das leituras, comecei a parte prática.

O problema foi: como motivar um aluno que chega ao quinto ano do ensino fundamental sem saber ler nem escrever? O mesmo geralmente só ouve que ele é incapaz, que está lá por sua culpa e não do sistema, da família ou do próprio professor que não sabe ensinar. O aluno é frequentemente culpado pelos erros.

A insatisfação dos professores desta escola frente às dificuldades também é significativa e aumenta a cada ano. Eles geralmente culpam o colega do ano anterior pelas péssimas condições em que encontram uma classe no início do ano letivo, e por isso não conseguem realizar um bom trabalho. Culpam a família pela negligência em relação aos filhos. Em suma, procuram culpados ao invés de buscar soluções.

Concorda-se que reprovar o aluno constantemente não vai ajudá-lo no seu aprendizado, mas aprová-lo sem saber o básico irá? Acredita-se sim, que devemos melhorar a

⁵⁴ Graduanda do curso de Pedagogia das faculdades Network (lu.picolo@ig.com.br)

⁵⁵ Mestre em educação – Professora da Graduação e Pós-Graduação das faculdades Network (barbarachacur@nwk.edu.br)

qualidade física das escolas, mas muito mais que isso, preparar professores para trabalharem com o conceito construtivista que foi colocado no papel sem qualquer treinamento daqueles que o utilizam todos os dias, ou mais radicalmente ainda, rever todo o projeto educacional proposto.

Enquanto o ensino continuar sendo tratado por especialistas, que nem sempre tiveram contato com o dia a dia de uma sala de aula, sem a participação efetiva do professor, ele vai continuar muito distante do seu real interesse que é fomentar a emancipação do ser humano através da educação.

2. Análise bibliográfica

Ideologia *versus* jogos de interesses. Isto está sendo refletido nas salas de aulas do Estado do São Paulo?

“A proposta do ciclo básico foi uma decisão política que abrangeu toda a rede estadual de São Paulo, tendo sido implementada, em 1984, pelos novos administradores do ensino público, representantes do primeiro governo estadual eleito depois de mais de 15 anos de regime de exceção e eleições indiretas. A unificação dos dois primeiros anos de escolaridade obrigatórios em um só ciclo, ao longo do qual o aluno não poderia ser reprovado correspondia à necessidade de enfrentar, já a partir dos primeiros anos de escolaridade, a questão da alfabetização e da democratização da escola, uma escola em que aproximadamente 40% das crianças não ultrapassavam a barreira da 1ª série, e em que grande parte dos alunos “sobreviventes” conservava dificuldades no uso da língua escrita ao longo das séries seguintes.” (PALMA FILHO, 2003, p. 62).

Assim, conforme Palma Filho (2003), o Ensino Fundamental de São Paulo enfrentava altos índices de evasão e reprovação escolar já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e era necessário criar medidas para sanar tais problemas. O fracasso escolar era atribuído aos alunos, as suas famílias e ao seu meio social, a grande maioria proveniente de camadas sociais menos privilegiadas. A implantação do ciclo básico na rede estadual de São Paulo teve início nos anos 80, durante a gestão de André Franco Montoro (1983-1987). A intenção era criar um processo gradual de regionalização e/ou municipalização do ensino pré-escolar e de primeiro grau. Essa política foi seguida por vários outros municípios brasileiros e, nesse contexto, cabe lembrar a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, além de outras.

O setor educacional apresentava o seguinte panorama: baixa qualidade; elevadas taxas de evasão escolar; insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores; falta de programas de aperfeiçoamento; inexistência de atuação harmoniosa entre escola e comunidade, além de muitos outros problemas que ainda hoje continuam os mesmos.

Neste sentido, de acordo com Palma Filho (2003), a proposta do ciclo básico vem combater a ideia de que a reprovação garante qualidade de ensino, dando início a um processo contínuo de aprendizagem, onde o aluno tinha seus progressos valorizados dia a dia e não apenas em uma avaliação com data e hora marcadas.

Inicialmente a resistência foi grande por parte dos docentes, pelo fato da decisão ter sido efetivada por decreto, não discutida com todos em busca das melhorias necessárias. A aprovação automática parecia apenas uma transferência da reprovação da 1ª para a 2ª série, a fim de fazer com que as crianças permanecessem mais um ano na escola.

O regime da Progressão Continuada passou a vigorar no Estado de São Paulo após a Deliberação 09/97, e foi instaurado a partir de 1998, com o objetivo de permitir o acesso e principalmente a permanência do aluno da escola, visando melhorar os índices de analfabetismo e evasão escolar.

O Ensino Fundamental foi dividido em dois ciclos, anos iniciais do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano, permitindo reprova somente no final de cada ciclo.

Patto (1999) aponta para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso escolar é culpa do aluno ou de sua família e alerta para a proporção muito maior de determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, a garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam. E este sucesso perpassa pela garantia de uma educação que propicie a aquisição do conhecimento científico historicamente acumulado de forma crítica. Além disso, é importante que possibilite, ainda, a formação da cultura democrática e potencialize ações rumo à transformação desta sociedade que é extremamente injusta e opressora, numa perspectiva de que o aluno se perceba enquanto parte desta sociedade que é contraditória; que se reconheça como homem sujeito.

A autora contradiz as afirmações de Palma Filho (2003) em relação a culpa pelo fracasso escolar, destacando a injustiça social como principal fator desencadeador de tal fracasso. A escola precisa estar desvinculada de interferências políticas e ideológicas, do capitalismo como engrenagem que a movimenta, ocupando-se em formar cidadãos plenos.

“Os ciclos não podem constituir-se em mera solução pedagógica para superar a seriação, são instrumentos de superação das relações sociais vigentes. Portanto devem ser vistos como elementos de resistência. E desse modo não se deve esperar que funcionem plenamente.” (FREITAS, 2003, p. 8).

Freitas (2003) nos leva a acreditar que os ciclos básicos são embriões dentro do velho sistema educacional, com pontos positivos e negativos, e que devemos acreditar nas mudanças, ainda que em perspectiva de superação e não de solução imediata. Mas para isso, precisamos, acima de tudo, lutar por uma sociedade livre da exploração do homem.

Atualmente, quinze anos após a implantação do regime, temos a nítida sensação de que apenas o jogo de interesses tem sido mantido, trocou-se um problema por outro: a reprovação pela aprovação automática. Nossos índices de evasão escolar e analfabetismo melhoraram significativamente, mas a quantidade de alunos matriculados e aprovados não condiz com a qualidade dos alunos diplomados no ensino público.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir deste ano de 2014, após três anos de discussões e a construção de um novo plano de ensino, os ciclos terão três divisões, 1º ao 3º ano, 4º ao 6º ano e 7º ao 9º ano, numa tentativa de melhorar a proposta anterior. Acredita-se que com ciclos menores será mais fácil o acompanhamento dos alunos.

Tudo indica que os responsáveis pela educação no país estão preocupados em manter boas estatísticas, com as quais garantem verbas para a educação, as quais são mal aplicadas. Um sistema do bônus para as escolas faz com que a reprova não aconteça, pois notas ruins geram reprova e, conseqüentemente, a escola e o seu corpo docente não ganham o tal bônus. O mascaramento dos índices vem em detrimento da aprendizagem, da formação de pessoas críticas, capazes de refletir e tomar decisões, o que acarretaria em questionamentos sobre a atuação dos mesmos frente ao sistema educacional.

O sistema de avaliação também é bastante questionado, pois ele leva em conta apenas respostas, e nunca o aprendizado do aluno. Marcar um X na questão certa não significa que o aluno sabe alguma coisa.

O que se tem presenciado é que a escola está formando uma geração de analfabetos funcionais, capazes de escrever o próprio nome, de algumas frases, ou de realizarem operações matemáticas simples, como adição e subtração, mas não realizam uma leitura com entendimento do conteúdo, não entendem um simples problema matemático.

De acordo com Palma Filho (2005), o fracasso do regime de ciclos e a progressão continuada estão relacionados à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantados, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública de ensino. No entanto, apesar de todas as dificuldades e contratempos, a reforma curricular trouxe

uma valiosa contribuição na direção da construção de um currículo escolar com foco na transformação social, voltada à edificação de uma sociedade mais justa; precisando apenas ser criticado e melhorado.

Os problemas ligados à educação são pedagógicos sim, mas também são políticos, éticos e financeiros. Diante de tal situação, Freire (1993) afirma que:

“É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficiência e exigir tal atuação. Seríamos, porém, ingênuos se descartássemos a necessidade da luta política. A necessidade de comparar os salários de diferentes profissionais e a disparidade entre eles. A necessidade de esclarecer a opinião pública sobre a situação do magistério em todo o país. É bem verdade que a educação não é alavancada pela transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. (FREIRE, 1993, p.124).

O fracasso escolar tenta ser justificado sempre tendo em conta a questão econômico-financeira da população, como relata Patto (1990):

Num contexto marcado por relações de superioridade-inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforce a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. (PATTO, 1990, p.341)

Enquanto o interesse econômico for o norteador da educação do nosso país, as mudanças não ocorrerão a contento daqueles que anseiam por um futuro melhor.

2.1 Um pouco de história da infância

O texto abaixo está referenciado nas aulas da disciplina de História da Educação assistidas em 2012 e nos seguintes autores: Nogueira (2005), Sayão e Aquino (2006) e Singly (2007) e Alves e Garcia (2008).

Impossível falar sobre a relação entre escola e família sem contextualizar as duas instituições. Assim, a opção é pensar inicialmente sobre a história de família.

O conceito de infância é um fenômeno recente e sincrônico com o nascimento da burguesia moderna. Dessa forma, não se pode negar a grande influência dessa construção do conceito de infância sobre a estruturação do conceito de família.

Um novo significado da família surgiu juntamente com a Revolução Industrial, superando a noção de uma unidade simplesmente econômica, na qual quanto maior o número de filhos, maior a força de trabalho e a possibilidade de prosperidade financeira, para transformar-se em uma unidade afetiva, em que se estabelecem relações de sentimento entre o casal e os filhos, gerando a necessidade de atenção e cuidados diferenciados para com a criança, especialmente no que diz respeito a sua proteção das tentações da vida. Portanto, juntamente com as escolas e a Igreja, as famílias tornam-se espaço para a educação moral.

Enquanto na Europa do século XVIII a família nuclear, antes descrita, ganhava cada vez mais espaço, no Brasil, o conceito de família patriarcal foi modelado pelas concepções da antiguidade. Assim a família brasileira tinha como característica ser estendida, da qual faziam parte não somente os pais, os filhos, como também os demais parentes, os agregados, os escravos ou empregados.

Essa família patriarcal, segundo Nogueira (2005), era considerada uma unidade de consumo, sendo que os filhos eram tidos como posse do pai e representavam o aumento da perspectiva da renda familiar, uma vez que simbolizavam, como dito, uma nova força de trabalho. Obviamente, o autoritarismo do pai, que submetia os filhos, a esposa e os demais agregados, era elemento engendrador desse tipo de relação.

No início do século XIX, as transformações do conceito de família, já enraizadas nos países de primeiro mundo, começaram a atingir o Brasil. A concepção de uma família nuclear amorosa passou a ser incorporada, paulatinamente, pela realidade social brasileira.

Dentre todas as transformações sofridas pelo contexto social e econômico, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o aumento demográfico da população, a proibição do trabalho infantil, a obrigatoriedade de a família e o Estado garantirem a formação escolar para as crianças, a urbanização das cidades, a obrigatoriedade do acesso à escola de nível fundamental, entre outros fatores, desencadearam mudanças nos costumes e na organização das estruturas familiares.

Dessa forma, esse novo conceito de família tinha como principal mentalidade social a necessidade de os pais cuidarem dos seus filhos, fortalecendo a unidade familiar, dando boa educação para eles, formando-os futuros cidadãos.

Pode-se dizer, então, que o casal parental passou a ocupar uma posição central, abdicando gradativamente da família extensa, isto é, da influência e referência dos pais e avós, e a ideia de tradição e vínculo familiar foi substituída pela importância da identidade pessoal e do sucesso e êxito dos filhos.

Uma das principais características da família contemporânea é ser relacional. A família afasta-se cada vez mais do critério biológico e enfatiza a dimensão socioafetiva, independentemente de sua configuração.

Ter um filho no século XIX estava relacionado a perpetuar a linhagem da família, era visto como uma continuidade do ciclo natural da vida, não havia sentimento de amor ou desejo pelo filho, era apenas uma obrigação a ser cumprida.

A indiferença em relação à criança começou a ser substituída pelo cuidado com sua higiene, alimentação e saúde. A afetividade aparece quando vemos que um casal sofre com a doença e morte de um filho, tão comum à época, buscando salvar sua vida, não apenas lamentando e posteriormente tendo outro filho para substituí-lo. Começa-se a dar importância àquele filho, único, que passa a ser desejado, querido, cuidado.

A criança era vista sob duas óticas peculiares: criança pública e criança privada. Até o seu nascimento, ela era considerada privada, pois pertencia aos pais, mas já no seu nascimento, que tornava-se um acontecimento, a criança deixava sua condição de privada, tornando-se pública, pois todos achavam-se no direito de influenciar sua educação.

Com o Renascimento, surge a nova família, a nova imagem do corpo, a afetividade em relação à criança, que passa a ser motivo de alegria para o casal, e não mais um estorvo. Acontece uma contradição entre as exigências da linhagem e o desejo de liberdade do indivíduo. Ocorre uma mudança na relação indivíduo x sociedade.

Acontece que, aos olhos do Estado e da igreja, esse amor demasiado é visto como algo que prejudicava o desenvolvimento das crianças, transformando-as em seres sem limites. Surge então a educação pública, em detrimento da privada. O sistema educativo encarrega-se de moldar o comportamento das crianças, que estavam tendo sua individualidade cada vez mais respeitada.

É a partir dessas reflexões, que podemos verificar, de forma clara, como a criança passou a ser vista como um ser único, e ao mesmo tempo como esse fato fez com que o Estado e a igreja desejassem que isto não houvesse ocorrido, intervindo então na educação dos mesmos.

As mudanças são tantas e tão visíveis, que não é raro que se fale hoje em desordem na família, crise na família e até desaparecimento da família.

O incentivo à individualidade presente nos tempos atuais, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o decréscimo do número de casamentos, as novas formas de conjugalidade, a diversificação dos arranjos familiares, o controle do tamanho da prole e do momento de procriação, a criança passa a ser ao mesmo tempo objeto de afeição e também de ambição.

Para Singly (2007), o diploma tem o mesmo papel de um dote, e a família tem como principal objetivo que seus filhos alcancem uma formação escolar superior a sua. Logo, a escola é vista como poder e real condição para educar os filhos, sendo isso tudo legitimado pelos pais.

Além disso, no mundo contemporâneo, a criança permanece maior tempo na escola do que com seus familiares, sem contar que os novos valores educacionais que preconizam o respeito pela individualidade e a autonomia dos jovens.

Para Nogueira (2005) filhos significam, hoje em dia, mais que objeto de afeto e de cuidado dos pais, chegando a ser a razão de viver deles e o modo de se realizarem. Os filhos passaram de futura mão de obra para “bem de consumo afetivo”. Investimento em cada filho é e será cada vez maior e melhor, porque “vêm ao mundo, sobretudo, para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais”.

Nas classes socioeconômicas mais favorecidas, educar os filhos significa instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Mas envolve a abdicação do papel de educador.

A sociedade atual vivencia a “Cultura do espetáculo”, na qual existe uma supervalorização dos “vencedores”, aqueles que se destacam ou se tornam visíveis aos olhos dos outros pelas roupas que vestem, pelas marcas dos produtos que possuem, pelos cargos que ocupam, e por outras questões tão valorizadas pelo mundo contemporâneo.

A autoridade dos pais está em crise, uma vez que eles não querem mais ser considerados autoritários, e, portanto, negam a constituição hierárquica nas relações familiares, buscando a simetria com os filhos.

Quatro transformações pelas quais as escolas passaram são essencialmente importantes: novas perspectivas pedagógicas adotadas atualmente pela grande maioria das escolas, a tendência à proximidade com a família, escola muito próxima da intimidade das famílias, a escola atuando na educação afetiva e sexual.

As palavras provocativas de Sayão e Aquino (2006) confirmam esta tendência:

“E a escola acaba figurando como a única responsável pela formação da criança e do jovem. Largamos os filhos lá por duas décadas e depois buscamos para ver no que deu. Não é de estranhar, portanto, essa aura de loteria que tem a educação formal de hoje” (Sayão e Aquino, 2006, p.76)

A escola acusa a família de negligência, e a família encontra-se por sua vez sem referências para educar e sem poder para transformar o desenvolvimento acadêmico de suas crianças. Por outro lado, teria a escola a real possibilidade de modificar as famílias?

“Os enigmas não são poucos; a crise na educação é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e a como a escola se organiza para materializá-lo: a função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, transformar integralmente uma pessoa?”(Alves e Garcia, 2008, p.15)

3. Metodologia

Na abordagem para a realização deste estudo foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários com perguntas fechadas para 15 alunos e para a professora de uma classe de 5º ano do ensino fundamental I, do município de Campinas – S.P., além de oito meses de observação nesta mesma sala de aula.

Para entender melhor esta prática, foi desenvolvida uma revisão da literatura, objetivando o aperfeiçoamento teórico.

O principal autor estudado foi Palma Filho (2003 e 2005), que foi um dos coordenadores da implantação do programa de educação continuada, além de secretário adjunto da educação paulista.

Embora haja publicações acerca do tema, elas ainda são escassas, o que dificultou um pouco a pesquisa, havendo a necessidade de buscar autores que trataram de temas que fazem parte do fracasso escolar e conseqüentemente da progressão continuada.

4. Resultados e discussões

Durante 08 meses atuei como aluna pesquisadora integrante do Projeto Ler e Escrever do Governo do Estado de São Paulo numa sala de aula do 5º ano RI (recuperação intensiva) do Ensino Fundamental I da Rede Estadual do município de Campinas – SP.

Minha indignação começou ao saber da atribuição da sala. Ela foi uma das últimas salas de aula a ser escolhida pela docente, por falta de opção, pois ninguém escolhe este tipo de sala diante das dificuldades encontradas. Isso significa que os melhores professores, de acordo com sua pontuação, fazem as escolhas primeiro, ficando os professores iniciantes para o final, e com as salas mais difíceis quase sempre.

A sala era composta por 20 alunos, a maioria deles meninos, com 12 anos de idade, moradores do entorno da escola, estudando na mesma desde o 2º ano do Ensino Fundamental I. Os pais eram ausentes, raramente frequentavam a escola, a não ser quando convocados pela direção.

A professora titular da sala só foi atribuída 25 dias após o início das aulas, período no qual os alunos foram divididos pelos outros 5º anos da escola. Ela tinha ingressado no Estado há 10 anos, mas nunca havia atuado numa classe de 5º ano regular, muito menos numa sala de RI (Recuperação Intensiva).

O material didático utilizado era específico para a turma, diferente do material das salas regulares do 5º ano. A docente seguia o material oferecido pelo Estado. Mas o ritmo era lento, impossível de ser seguido como pedido, alguns temas levavam dias para serem estudados.

O desinteresse dos alunos era visível. A maioria havia sido aprovado nos anos anteriores em função da aprovação automática, só foram retidos no 5º ano porque é permitido pela lei. Poucos sabiam ler seus próprios nomes, sabiam apenas grafá-los. Eram alunos de 5º ano com características de alunos de 2º ano, iniciando a alfabetização. O curioso era que eles adoravam as aulas de matemática, mas não conseguiam ler os enunciados das questões.

Como aluna pesquisadora, eu ficava no fundo da sala observando a atuação da docente e dos alunos, mas sempre me envolvia com os alunos, tentando ajudá-los quando possível.

A docente descreveu sua turma como desatenta, sem vontade de aprender, alunos com um único interesse que era acabar o ano letivo e mudar de escola, pois aquela era muito chata.

Os pais pouco frequentavam as reuniões, só vinham até a escola quando convocados pela direção, e mesmo assim, em casos disciplinares.

Ao descrever o programa de progressão continuada a professora mostrou discordância com o tema, pois classes como a dela eram criadas em função da aprovação automática. Os alunos sabiam que não seriam reprovados e isso impactou diretamente no desenvolvimento do ano letivo.

Seu planejamento variava de acordo com o rendimento da sala, e muitas vezes, tudo tinha que ser refeito na hora da aula, pois nada funcionava.

O coordenador pedagógico era muito acionado para ajudá-la, pois a mesma nunca havia lecionado em uma sala desta, tendo muita dificuldade em lidar com os alunos. Mas infelizmente muitas vezes também não sabia como agir.

A maioria dos alunos, quando questionados sobre a progressão automática, diziam não saber ao certo o que era isso, mas relacionavam ao fato de não haver reprova no final do ano letivo, então afirmavam gostar desse método, pois não precisavam mais estudar para passar de

ano, bastava frequentar as aulas. Achavam a escola chata, e tinham muita dificuldade em aprender, mostrando interesse apenas pelas aulas de educação física, informática e artes, onde podiam fazer atividades diferentes.

Sobre o reforço escolar no período oposto ao de aula, os alunos pouco frequentavam alegando dificuldade em vir até a escola, pois não tinham quem os trouxesse até a escola, visto que muitos deles vinham com um ônibus fornecido pela prefeitura da cidade.

A escola oferece um serviço sem dar condições aos alunos de usufruí-lo, e isso não faz com que melhoras possam ser percebidas. É preciso entender as dificuldades e tentar superá-las. Novamente a escola tenta se eximir da culpa, já que ela oferece ajuda e é o aluno que não aceita.

Quando questionados sobre a família, apenas dois alunos afirmavam ter a ajuda dos pais, o que era visível em seu rendimento, mas a maioria era filho de pais analfabetos, separados, alguns nem conheciam o pai, morando apenas com a mãe e até com os avós, mas todos muito ausentes.

“...A inadequação da escola decorre muito mais da sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não tem habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar.” (PATTO 1990, p .340).

De acordo com Padilha (2001) o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações visando o melhor funcionamento de instituições, empresas e outras atividades humanas.

Assim deveria funcionar a escola, buscando através do planejamento adequado atingir as metas a que é submetida e ser capaz das transformações necessárias para atingirmos melhor qualidade da educação. Cabe ressaltar que esse planejamento não deve ficar limitado a especialistas, ele deve ser ascendente, partindo da escola até alcançar as mais altas instâncias educacionais.

Portanto, programas educacionais são importantes sim, mas a forma como são criados e impostos é que necessita de reformulação.

Cabe ressaltar que todos os alunos da sala estudada foram aprovados, mesmo com ressalvas da professora.

5. Considerações finais

A pesquisa visou analisar o ponto de vista dos educadores e dos alunos a respeito da situação educacional da escola.

O que se viu foi a dificuldade em alcançar os objetivos impostos pelo governo a fim de atingir metas que nem sempre representam a realidade da escola, apesar de todo o empenho dos docentes.

O maior problema está em como executar as diferentes políticas educacionais propostas, visto que são impostas nas escolas.

Para Freire (1996) um simples gesto do professor pode impulsionar o educando em sua formação e auto-formação. A experiência informal de formação ou deformação que se vive na escola, não pode ser negligenciada e exige reflexão.

Infelizmente o que vemos todos os dias na sala de aula, são professores despreparados para o caos instalado nas classes do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Enquanto o sistema neoliberalista impera, verifica-se que o futuro dos estudantes está cada vez mais sombrio. A escola está a serviço do sistema, formando mão de obra especializada, longe de formar cidadãos emancipados.

É evidente que a sociedade precisa ser transformada através da educação, e que é preciso investimento a curto prazo para gerar frutos a longo prazo, e isso é um dos maiores problemas dos nossos governantes. A prevenção nem sempre faz parte das políticas educacionais, visto que normalmente queremos soluções imediatistas.

As mudanças devem começar internamente, e o professor, ao apresentar propostas de trabalho diferenciadas, será o responsável por tais mudanças, possíveis, e responsáveis pela formação de cidadãos críticos e em busca de uma sociedade mais igualitária.

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica.”(Freire, 1996, p.79)

No processo de ensino aprendizagem professor e aluno devem caminhar juntos, não é por deter conhecimentos que os alunos ainda não possuem, que o professor deve sentir-se superior a eles.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio dos meus familiares que sempre tiveram uma palavra de apoio e estímulo para a concretização deste trabalho, em especial do meu esposo e meus filhos, que sempre entenderam a minha ausência em alguns momentos especiais. As minhas companheiras no curso de graduação por todos os momentos compartilhados, bons e ruins. As minhas orientadoras pela paciência e dedicação. Muito obrigada a todos.

Referências bibliográficas:

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs) - O sentido da escola– Petrópolis : DP *et Alii*, 2008.

FILHO, João Cardoso Palma – DURAN, Marília Claret Geraes – ALVES, Maria Leila- Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980 – São Paulo : Xamã, 2003.

_____ Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000) : avanços e retrocessos - São Paulo: Cte Editora, 2005. – Série Políticas Públicas.

FREIRE, Paulo –Política e educação -São Paulo: Cortez, 1993.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à política educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar – São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____ Pedagogia do oprimido – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de – Ciclos, Seriação e avaliação – Confronto de lógicas –São Paulo: Moderna, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio – Um estado para a sociedade civil – São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, R. Paulo - Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza - A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia– São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SAYÃO, Rosely e AQUINO, JulioGroppa– Família: modos de usar–Campinas: Papirus, 2006.

SINGLY, François de – Sociologia da Família Contemporânea – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

<http://www.educacao.sp.gov.br/busca.php?search=aprimoramento+da+progress%E3o+continuada>

UM OLHAR PARA A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Roseli S. de Arruda⁵⁶
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa⁵⁷

Resumo

O presente artigo trata dos prejuízos que a internação hospitalar pode causar na criança, especialmente quanto ao aprendizado escolar, que fica prejudicado devido ao fato da criança ter que se afastar por períodos longos ou por repetidas vezes. Buscamos nesse artigo identificar informações sobre o surgimento desta modalidade de ensino, sobre a formação profissional e sobre os direitos da criança hospitalizada e sobre a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas do profissional que atua nessa área. Também abordaremos alguns aspectos da pedagogia hospitalar, como por exemplo, suas funções, responsabilidades e os resultados alcançados em hospitais que disponibilizam esse serviço de forma humanizador avisando o bem estar das crianças e adolescentes durante o seu tratamento e processo de cura.

Palavra-chave: Educação, Humanização, Prática Pedagógica, Hospitalização.

Abstract

This article deals with the injury that hospitalization can cause in the children, particularly with regard to school learning, which is impaired due to the fact of having children repeatedly hospitalized or away for long periods. What we seek in this paper is to identify the information about the appearance of this type of education, on vocational training and the rights of hospitalized children and on the need to enhance pedagogical practices teaching of the professionals that acts in this area. We will also cover some aspects of hospital pedagogy, for example, their roles, responsibilities and achievements in hospitals that provide this service of humanizing way for the well being of the children and adolescents during their treatment and health process.

Keywords: Education, Humanization, school enrollment, Hospitalization

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo caracterizar a situação da criança e do adolescente hospitalizado, bem como os seus direitos adquiridos, utilizando como fontes de pesquisa produções acadêmicas, em especial na área da educação e da saúde, abordando em especial temas relacionados a qualidade e a humanização.

O desejo de tratar desse tema surgiu a partir de uma experiência familiar. Pois tive um a irmã que passou nove anos de sua curta vida internada em um hospital fazendo hemodiálise, enquanto aguardava por um transplante de rins. Durante esses anos, eram necessárias sessões três vezes por semana, porém, devido a complicações provenientes de suas debilidades físicas, sua estadia no hospital era por semanas seguidas.

No início do seu tratamento, em 1975, ela cursava a 3ª série do ensino fundamental e, devido ao tempo que ficava no hospital precisou ficar ligada a um aparelho, teve que parar de

⁵⁶Graduada em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (roseliarruda10@hotmail.com)

⁵⁷Orientadora: Profª. Drª Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PS IEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades NetWork Nova Odessa, SP, Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail:gdfagnani@gmail.com)

frequentar a escola, ficando afastada da escola dos nove aos quinze anos.

No início do tratamento, fazia três sessões de hemodiálise por semana, porém, devido a complicações provenientes de suas debilidades físicas passou a sua estadia no hospital a ser permanente.

Ao iniciar seu tratamento de saúde minha irmã cursava a 3ª série do ensino fundamental, no decorrer de sua hospitalização, ela tinha um desejo imenso de voltar a frequentar a escola. Por várias vezes, no hospital a vi com seus cadernos e livros escolares, ali passava horas sozinha, lendo ou refazendo atividades no seu livro antigo, apenas para lembrar os conhecimentos que já possuía, sem poder contar com nenhum tipo de ajuda, pois naquele tempo não tinha no hospital em que ela se encontrava internada um profissional habilitado que pudesse atender as suas necessidades educacionais, era uma situação muito triste presenciá-la chorar diversas vezes por não conseguir realizar esse desejo.

Diante dessa situação, nossa família ficava de mãos atadas e sofria ao ver a angústia apresentada por minha irmã, pois não conhecíamos ninguém que pudesse oferecer um suporte pedagógico para ajudá-la na aquisição do conhecimento escolar e nem havia na pedagogia hospitalar leis que garantissem seu aprendizado no hospital. Dessa forma ela permaneceu por muito tempo, vindo a falecer aos quinze anos sem que tivesse a chance de voltar à escola.

Durante a realização do presente estudo, descobri que atualmente temos uma crescente preocupação que une saúde e educação, a “pedagogia hospitalar” tem por objetivo dar continuidade aos saberes da criança e do adolescente que passam por alguma enfermidade e, portanto se encontram hospitalizadas, fato que me remete a dizer que se na ocasião do tratamento de minha irmã tivesse essa assistência, seu sofrimento e também o da nossa família teria sido minimizado.

Nessa perspectiva, a pedagogia hospitalar surge com uma nova proposta de trabalho denominada “humanização” que é uma corrente, que vem deixando para trás os antigos e tradicionais procedimentos de tratamentos e dando lugar a um atendimento mais completo, mais sensível, criando laços nas relações entre médicos e pacientes, promovendo assim um atendimento diferenciado, lúdico, interativo, e que procura estabelecer parceria com a escola de origem da criança, avanços que infelizmente minha irmã, enquanto hospitalizada não teve a oportunidade de desfrutar.

2. Histórico da pedagogia hospitalar

De acordo com Esteves (2008), a partir de 1935, é inaugurada nos arredores de Paris a primeira escola para crianças inadaptadas. Esse exemplo foi seguido por outros países, entre eles a Alemanha, em todo território Francês, na Europa e nos Estados Unidos da América, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares das crianças tuberculosas.

A autora citada no parágrafo anterior também menciona que em 1939, foi criado o C.N.E.F.E.I - Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada, tendo como objetivo a formação de professores para o trabalho em instituições especiais e em hospitais, esse centro tem como missão até hoje, mostrar que a escola não é só um ambiente fechado. O centro promove estágios dirigidos a professores, diretores de escolas, médicos de saúde e a assistentes sociais.

Segundo Esteves (2008) também em 1939 e que nesse ano foi criado o cargo de professor hospitalar no Ministério da Educação na França. Já no início do século XX, pessoas com necessidades especiais podiam contar com algumas conquistas, como o acesso à educação e com o surgimento das classes hospitalares (ESTEVES, 2008).

2.1. A pedagogia hospitalar

Recorro a Freire (2011. p. 76-77), para dizer que “ensinar exige a convicção de que a

mudança é possível” e que:

O mundo não é. O mundo esta sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como seu jeito de ocorrência. [...], nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptarmos a ela.

Sob a perspectiva de Freire, nos tornamos capazes de intervir na realidade. Isso também se aplica ao profissional ligado à pedagogia hospitalar, no intuito de buscar e promover mudanças contínuas para atender as múltiplas demandas e necessidades da criança/adolescente hospitalizado no âmbito da aprendizagem escolar.

Apesar do reconhecimento de outros países da necessidade de criar mecanismos para suprir as dificuldades de crianças enfermas que precisam ficar hospitalizadas para realizar o tratamento, no Brasil, apenas a partir de 1988, passa a vigorar Leis vigentes na Constituição da República Federativa, que atendem a escolarização em seus múltiplos atendimentos.

Porém somente a partir de 1990, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado é que a inclusão escolar e os direitos da criança com necessidades especiais tomou força. O Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma que o direito à educação ultrapassa os muros escolares, e que é um dever da nossa sociedade buscar alternativas e providências às demandas diferenciadas. O artigo 3º/ Lei 8.069, de 13/07/90, expressa o apoio claro, integral e irrestrito em favor da criança e do adolescente.

Artigo 3º- _A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

Em 1996 a legislação brasileira que vigorava, foi reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº- 9394/96 no artigo V prevê:

O atendimento educacional será efetivado em escolas, classes ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, que não foi possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A pedagogia hospitalar é um processo de educação organizada, de modo que suas práticas educativas sejam individuais a cada paciente/aluno, tal fato difere-se de outros parâmetros utilizados em escolas regulares; respeitando a questão da criança cidadã que está voltada para uma sociedade mais justa e humana, contribuindo para melhoria da qualidade de vida.

Ratifica-se aqui, então, a necessidade de uma projeção emergente que além de atender ao estado biológico e psicológico da criança atenda também as obrigações hospitalares do educando nos aspectos pedagógicos. Tais alternativas, se processadas num ambiente diferenciado, irão beneficiar sua saúde mental, refletida positivamente nos aspectos da saúde física e contribuindo sensivelmente para diminuir seu tempo de internação. (MATOS, 2014. p.71)

Atualmente, a pedagogia hospitalar passou a ganhar mais espaço nos hospitais, ou seja, o aprendizado no ambiente hospitalar acontece de forma diferenciada, a criança ao ser hospitalizada passa por várias mudanças em sua rotina, fica afastada da família, dos seus amigos, e esses fatos contribuem para que sua formação seja abalada; cabe ao pedagogo trabalhar de forma diferenciada, superando as barreiras e criando um universo de possibilidades. Isso requer do educador uma reflexão sobre as suas práticas em como auxiliar e transformar a realidade da

criança atendida.

Com ações para a prática educativa em ambientes hospitalares, a criança e o adolescente rompem com sua rotina de dor e de tristeza, tornando a sua estadia menos pesada e dolorida. Trazer a sua rotina exterior para dentro do hospital, contribui para diminuir o sofrimento da criança, revitalizando forças da criança ou adolescente hospitalizado, funcionando assim com o um estímulo que o dê motivos para se tornar mais confiante, uma mola propulsora para acelerar o processo de recuperação.

Tal fato além de gerar uma integração e participação ativa que entusiasma o escolar, pelo efeito da continuidade da realidade externa, contribui, ainda de forma subconsciente, para o desencadeamento da vontade premente de necessidade de cura, ou seja, nasce uma predisposição que facilita a cura e abrevia o seu retorno ao meio a que estava integrado (MATOS, 2013,p.72).

O profissional que atua como educador hospitalar enfrenta desafios em elaborar aulas que possibilitem ao hospitalizado um aprendizado com práticas reais para a sua vida. Além disso, faz-se necessário um tipo de aprendizado que traga prazer à criança/adolescente hospitalado mesmo sendo em ambiente marcado por dor, perda e sofrimentos.

Assim, deve o pedagogo estar atento, solícito e predisposto diante da instância de continuar preparando, desafiando e estimulando o escolar a estudar e a vencer esta etapa da hospitalização e suas consequências na esfera psicopedagógica, pois é seu direito o gozar de boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições (MATOS, 2013,p.75).

Dado que vivemos em um contexto pedagógico no qual as intervenções são bem vindas, buscar alternativas para resolução de conflitos e resistências que nos impedem de realizar a vançar barreiras de para que a criança ou adolescente hospitalizado tenha acesso ao conhecimento escolar. O pedagogo que atua na área da pedagogia hospitalar é um profissional um profissional imprescindível para auxiliar os alunos que se encontram em tratamento de saúde.

Nesse sentido, o pedagogo hospitalar tem condições de assumir um compromisso de promover o direito a educação, as crianças e adolescentes que se encontram hospitalizadas; assumindo assim, um desafio que consiste na busca incessante práticas pedagógicas que reflitam de forma positiva no ambiente em questão.

No entanto, assim como assinala Maito (2013), não é qualquer profissional que está apto a trabalhar nessa área, a formação e o treinamento são bem criteriosos, com profissionais capacitados para atuar numa perspectiva de humanização, pois,

Na experiência vivida, constata-se que muitos professores que iniciam suas atuações nesse tipo de atendimento pedagógico, seja em hospitais, casas de apoio ou no atendimento domiciliar, apesar de contarem com uma consistente formação inicial, não se sentem aptos e seguros para atuar nesta realidade de contexto tão diverso daquele para os quais foram preparados (MAITO, 2013,p.46).

Sendo assim, cabe destacar, que os cursos de pedagogia deveriam incluir ao menos uma disciplina em sua grade curricular que trouxesse algumas noções, do que se trata a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, definida pelo Ministério de Educação (MEC), como classe hospitalar, para que o mesmo não se surpreendesse quando fosse atuar nessa área tivesse condições de garantir o direito ao atendimento pedagógico educacional durante o período de internação de crianças e adolescentes. Essa modalidade é definida pelo Ministério de Educação (MEC), como classe hospitalar.

2.2. O trabalho do pedagogo no hospital

O trabalho pedagógico em ambiente hospitalar difere-se de uma escola formal e requer do docente uma visão mais ampla, ou seja, o conhecimento de uma gama de fatores ligados tanto às práticas a serem aplicadas quanto das condições de aprendizagem que se encontra a criança ou adolescente, bem como do estado físico, emocional ou psicológico do paciente.

Durante a hospitalização é imprescindível que a criança ou adolescente não sinta insegurança e excluída no retorno a escola para não acarretar um atraso no desenvolvimento de sua aprendizagem. Nos casos em que tratamentos causam efeitos colaterais provenientes das fortes medicações, quando a criança tem a autoimagem afetada, os movimentos motores limitados fazem com que o aluno não se sinta apto a enfrentar a sociedade, com isso, os familiares devem respeitá-lo e deixá-lo livre para que esse momento chegue de forma tranquila e sem maiores pressões. (MATOS, 2013,p.101).

Ao realizar o atendimento pedagógico ao hospitalizado, é necessário que o professor tenha preparação específica e habilidades que não são requeridas no ambiente escolar regular mesmo nos cursos de licenciatura. Para desempenhar a função, é necessário que o professor faça uma integração entre teorias, estágios nos hospitais, e o profissional precisa unir a teoria com os cursos de formações específicas na área, ou seja “o atendimento pedagógico a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde requer que, na formação inicial, seja ofertado aos professores preparação específica.” (MAITO, 2013,p. 46).

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente à educação básica, exercido numa ação integrada com serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógico deverá ser flexibilizada de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educados envolvidos. (MEC/SEEP, p. 17)

Dessa forma, o pedagogo que atua no hospital não pode poupar esforços para que o paciente seja beneficiado, portanto este deve avaliar e reavaliar sua própria atuação, sendo necessário muitas vezes, promover estratégias para que suas práticas pedagógicas possam promover o bem estar físico emocional e cognitivo do paciente possa ser beneficiado.

Por essa ótica, a pedagogia hospitalar busca um profissional diferenciado, que tenha uma visão ampla e abrangente, que busque se apropriar de todos os problemas e procedimentos que envolvem a rotina hospitalar onde a criança ou adolescente se encontra.

O professor dessa modalidade de ensino necessita de uma formação que o prepare para atuar de forma que atenda as necessidades específicas de cada aluno/paciente, segundo Fonseca (2008, p.25), o estágio contribui para que o professor vivencie essa realidade:

O professor do escolar hospitalizado é antes de tudo um mediador das interações da criança e do ambiente hospitalar, por isso não lhe devem faltar noções sobre as técnicas e terapêuticas (...) sobre as doenças que acometem os alunos, os problemas emocionais delas decorrentes para a criança e seus familiares.

Nesse sentido há uma necessidade específica em habilitar pedagogos e profissionais a se envolverem nessa área do conhecimento, principalmente em prepará-los para esse atendimento específico, desafiando os envolvidos e, em especial, os pedagogos para atendimento não só hospitalar, mas também em recuperação em ambiente domiciliar.

A Pedagogia Hospitalar requer, pela sua especificidade, habilitados e competentes profissionais. Lança, com isso, um verdadeiro desafio ao curso de Pedagogia a fundamentarem suas propostas curriculares a partir de bem sucedidas pesquisas e práticas científicas multi/inter/transdisciplinares em contextos hospitalares que já estão acontecendo em cenário nacional, tanto por parte de muitas instituições de ensino como em realidades hospitalares ou correlatas (MATOS; MUGIATTI, 2014,p.81).

A crescente demanda do mercado de trabalho para a atuação do pedagogo hospitalar s

ugere que os cursos de formação de professores se envolvam em projetos pedagógicos que possam implicar em uma formação que contemple uma ampla visão do mercado de trabalho, superando a visão fragmentada do conhecimento, contribuindo assim para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Os estágios proporcionam a oportunidade de conviver com profissionais experientes nas especificidades de suas funções, o estágio dá ao futuro profissional a possibilidade de observar a prática educativa durante o período de internação do escolar em tratamento.

Alguns hospitais disponibilizam oportunidade para a prática de estágios, também oferecem cursos, como Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA), localizado na cidade do Rio de Janeiro. Em seu site oficial o hospital informa sobre a estrutura do mesmo, as atividades praticadas; a Classe hospitalar, brinquedoteca, sobre a casa de apoio (espaço destinado às famílias carentes, que vindas de outras cidades, não possuem recursos financeiros para pagarem sua estadia), formação dos profissionais.

A UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) também desenvolve na pedagogia hospitalar, a Política Nacional de Humanização, desde 2004. No site dessa instituição encontramos informações sobre os objetivos gerais, metodologia, classes hospitalares, humanização no ambiente escolar, equipe médica, seus projetos, suas ações, (parceiros e colaboradores) é pertinente citar que os hospitais contam com colaboradores voluntários, tanto na parte física como o financeira, tornando possível a realização das atividades e projetos desenvolvidos.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste artigo baseiam-se na análise da legislação brasileira, análises bibliográficas e análise documental. Trata-se de um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas e redes eletrônicas e web sites. Também contribuíram para a escrita desse artigo, informações essenciais baseadas nos estudos de Fonseca (2003), Fontes (2006), Matos e Mugiatti (2006) entre outros.

4. Considerações finais

A análise da literatura revela que a criança hospitalizada tem necessidades educativas e direito a cidadania, independente do período de permanência na instituição hospitalar.

Dado que a legislação brasileira reconhece e assegura o direito da criança e adolescente hospitalizado ao atendimento pedagógico-educacional. Recomenda-se que a prática de profissionais que atuam no contexto hospitalar seja flexível, compreensivo, mais do que em quaisquer outras instituições de ensino, tendo a necessidade de elaborar um planejamento que lhe de subsídios para enfrentar os desafios e a particularidade de cada aluno-paciente.

Além disso, o pedagogo que atua no espaço hospitalar precisa ter uma prática pedagógica que seja criativa, diversificada e ampla, que acima de tudo contemple o paciente como ser humano para que desse modo consiga transformar o espaço de aprendizagem em um lugar de superação de desafios, bem como deve se preocupar com o bem estar do aluno, manter vínculo afetivo, dado que isto facilitará o bem estar do aluno e conseqüentemente seu desenvolvimento social e cognitivo.

Dessa forma, o papel do educador dentro da classe hospitalar vai além de levar o conhecimento para o meio, mas está também reside no fato de fortalecer o paciente para que este consiga compreender sua doença, e reaja diante das impossibilidades causadas pelo adoecimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos e recomendamos que o pedagogo tenha uma formação que o prepare para atuar em meio às adversidades, esclarecendo-lhe todas as possibilidades de atuação decorrentes da demanda do mercado de trabalho. Sendo assim, o currículo oferecido n

os cursos de pedagogia deveria tratar dessa problemática a qual nos reportamos, disponibilizando e promovendo acesso ao tema da pedagogia hospitalar. Tal fato, ampliaria o campo profissional para o pedagogo que deseje atuar na área, para que este não precise recorrer a outros cursos de formação.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores da Network que contribuíram para minha formação. Agradeço ao meu querido esposo José, que me apoiou, deu-me forças e, quando pensei em desistir, ele confortou-me com palavras sábias, muitas vezes, sacrificou-se para me ajudar, financeiramente e fisicamente. Sem o seu apoio, não seria possível esta realização. Agradeço ao meu filho Leonardo Arruda, que sem sua ajuda seria impossível, as minhas amadas amigas Ester Alves, Francieli Anequini, Daiana Farias, a todos da família que de alguma forma me incentivaram e, sobretudo agradeço a Deus.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/legislacao/outros/eca%20atualizado%20>> em PDF. Acesso em: 19 out. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/spp/arquivos/pdf/livro_9.pdf_2002/>. Acesso em: 10 Set. 2014.
- ESTEVEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar**: Um breve histórico. Artigo, São Paulo: Volume 1, p. 1-7, fev. 2008.
- ESTEVEVES, C. R. **Um breve histórico**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar...pdf>>. Disponível em PDF. Acesso em: 3 dez. 2014.
- FONSECA, E. S **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2ªed. São Paulo: Memnon, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**- Saberes necessários à prática educativa. 43ªed. São Paulo: Paz e terra. 2011.
- <<http://www1.inca.gov.br/>>
- <<http://www.hospitalsaopaulo.org.br/sites/humaniza/>> Acesso em: 15 Nov. 2014. Profa. Dra. Maria Isabel Sampaio Carmagnani. São Paulo, Jun. 2005.
- <<http://www.tede.ufsc.br/tese/>>. Acesso em: 14 Abr,2014.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº- 9394/96
- MAITO, Viviane Pereira. Tecendo relações entre formação de professores, paradigmas educacionais e a atuação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: MATOS, E.L.M.; FERREIRA, J. de L. (Orgs.) **Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde, redes de possibilidades online**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. F. **pedagogia hospitalar**: A humanização integrando a educação e saúde. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MATOS, E. L. M. **Escolarização hospitalar**: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO

Maryclésia Ferreira⁵⁸

Angela HarumiTamaru⁵⁹

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso sobre a atitude, em relação ao processo de aprendizagem, de uma criança de nove anos com Síndrome de Down. A criança é aluna do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola de Rede Particular da cidade Nova Odessa, São Paulo. A fundamentação teórica constitui-se de análise da literatura referente ao tema. Como metodologia, adota-se observação direta e diária, durante o tempo em que se estendeu o estudo, acompanhada de anotações e imagens, das reações da criança com Síndrome de Down ao seu processo de aprendizagem. Relata-se a análise do caso, considerando as atitudes da aluna frente às situações de aprendizagem e a ação metodológica empregada para a construção de seus conhecimentos sob a perspectiva interdisciplinar. Os resultados mostram que a criança apresenta grande facilidade em grafar as letras, reconhece

⁵⁸ Graduanda de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. Email: maryf.s@hotmail.com

⁵⁹ Prof. Dra. e Coord. das Faculdades Network, no curso de Pedagogia e Educação Física, Nova Odessa, SP. Email: angelaharumi2000@yahoo.com.br

todo o alfabeto, pronunciando-o oralmente. Apresenta coordenação motora para pintar e tem alternância de humor, por vezes, muito dócil e, em outras ocasiões, irrita-se com facilidade. Não apresenta dificuldades de interação. A criança necessita de uma acompanhante pessoal para auxiliá-la nas atividades dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Metodologia de Ensino.

Abstract

This article presents the results of a case study on the attitude toward the learning process, a nine year old with Down Syndrome. The child is a student of second year of elementary school education from a Private Network of Nova Odessa city, Sao Paulo. The theoretical framework consists of analysis of the relevant literature. The methodology adopted is direct and daily observation, while it extends the study, together with notes and pictures, reactions of children with Down Syndrome to their learning process. We report the analysis of the case study, considering the attitudes of the student forward to learning situations and methodological action employed to build their knowledge in an interdisciplinary perspective. The results of this case study show that the child has greater ability to spell the letters, recognizes the entire alphabet, pronouncing it orally. Displays motor coordination to paint and has alternation of humor, sometimes very docile, and other times gets irritated easily. Presents no difficulties of interaction. A child needs a personal attendant to assist her in activities within the classroom.

Keywords: *School Inclusion. Teaching Methodology.*

1 Introdução

Atualmente, a educação especial tem passado por várias mudanças e desenvolvimentos importantes. O aluno com necessidade especial de aprendizagem não precisa – nem deve – necessariamente ser tratado diferente dos alunos de “classes comuns”; mas precisa, sim, que a escola tenha condições de realizar um trabalho efetivo a partir das condições de cada aluno. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), temos:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, a sociedade [...]. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita quem tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

No momento atual, podemos observar a crise da educação, a decadência do ensino, questões que nos levam a refletir se, realmente, as escolas podem oferecer uma educação de

boa qualidade. Portanto, o objetivo deste trabalho é que, sabendo que o processo de aprendizado de uma criança “normal” já é marcado por várias especificidades e dificuldades, verificar como é possível focar a inclusão de uma criança com necessidades especiais, particularmente a com síndrome de Down.

O que a maioria das pessoas não sabe é que a criança com Down pode ter grande capacidade mnemônica, mas é uma memória quase fechada, ela não se integra à audição, à linguagem ou ao pensamento (HERRERO, 2000).

Professores e educadores oferecem aos seus alunos métodos e maneiras para a estimulação e aprendizagem. Dessa forma, buscam um grande estímulo para a vida dessas crianças. É de extrema relevância a qualificação de profissionais para atuar com crianças com necessidades especiais. O educador deverá ter grande paciência, pois algumas são mais fáceis de lidar do que outras; umas têm mais facilidades, porque desde cedo foram estimuladas, já outras são “incluídas” nas escolas sem qualquer cuidado especial e taxadas pelos próprios pais de incapaz.

A instituição ou escola tem por obrigação fornecer um ensino no qual o aluno tenha estimulação, um lugar apropriado para suas atividades, materiais didáticos pedagógicos, e que passe clareza e objetividade aos pais dos alunos, quanto a como o processo de ensino-aprendizagem transcorrerá.

Através desta pesquisa, pretendeu-se abordar como essas crianças aprendem/podem aprender. Apesar de suas limitações, estas mostram que são capazes de aprender como outra e que estão aptas a mostrar o seu valor perante as pessoas, afinal estão no mundo pelo mesmo propósito que o nosso, aprender, viver e amar, sendo assim, é nossa obrigação mostrar o saber e suas possibilidades a elas.

Sempre apreciei muito o tema Educação Especial, por isso quis escrever a monografia do curso de Pedagogia para continuar meus estudos, refletindo a cada dia mais questões sobre a aprendizagem do Down. Percebo que ainda existem barreiras e preconceitos sobre esse tema, mas a cada dia que passa mais pessoas estão saindo às ruas e mostrando suas deficiências sem medo, porém, ainda em muitos lugares, as portas se fecham para essas pessoas. Sendo assim, esta pesquisa poderá ajudar professores, alunos e famílias sobre a inclusão educacional.

2 Revisão Bibliográfica

A síndrome de Down é uma alteração genética, que ocorre durante a divisão celular do embrião. O indivíduo com essa síndrome possui 47 cromossomos ao invés de 46, sendo o extra ligado ao par 21. Não está vinculada a laços de parentesco entre os pais.

A família e a educação são uma dupla que tem que estar de mãos dadas tanto na escola quanto na clínica. Nada funciona sem um bom aprendizado, que é também resultado de desempenho profissional adequado, amor e carinho, tanto por parte do Psicopedagogo quanto da família, que tem a obrigação de acolher sempre com muita atenção o indivíduo, não por ele apresentar uma dificuldade, mas por precisar de uma atenção maior.

"A síndrome de Down é decorrente de um erro genético presente desde o momento da concepção ou imediatamente após." (SCHWARTZMAN, 1999). Contudo, como apresenta o autor, sabemos atualmente que se trata de uma alteração genética e que os portadores apresentam algumas dificuldades e limitações, mas, apesar disso, eles têm uma vida normal e realizam atividades da vida cotidiana como outras pessoas. Contudo, necessitam de estimulações adequadas para se desenvolverem.

Pueschel (2000) mostra todas as etapas e fases pelas quais a criança com esta Síndrome passa. Ele conta o histórico da Síndrome de Down; segundo dados levantados, o seu sinal mais antigo foi encontrado no século VII, em um registro antropológico de um crânio que apresentava modificações estruturais que são vistas com frequência em crianças com a Síndrome.

A síndrome foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Esse médico inglês descreveu as suas características, que acabou sendo batizada com o seu nome. Ele descobriu que a causa era genética. Foi identificada pela primeira vez pelo geneticista francês Jérôme Lejeune em 1958, que dedicou a sua vida à pesquisa genética visando melhorar a qualidade de vida dos portadores da Trissomia do 21.

A Síndrome de Down provoca um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor normal, refletindo-se nas funções motoras, sensoriais e cognitivas. Caracteriza-se, dentre outras, por uma hipotonia generalizada, que diminui com o tempo, conquistando o bebê, mais lentamente do que os outros, as diversas etapas do desenvolvimento. (WERNECK, 1993).

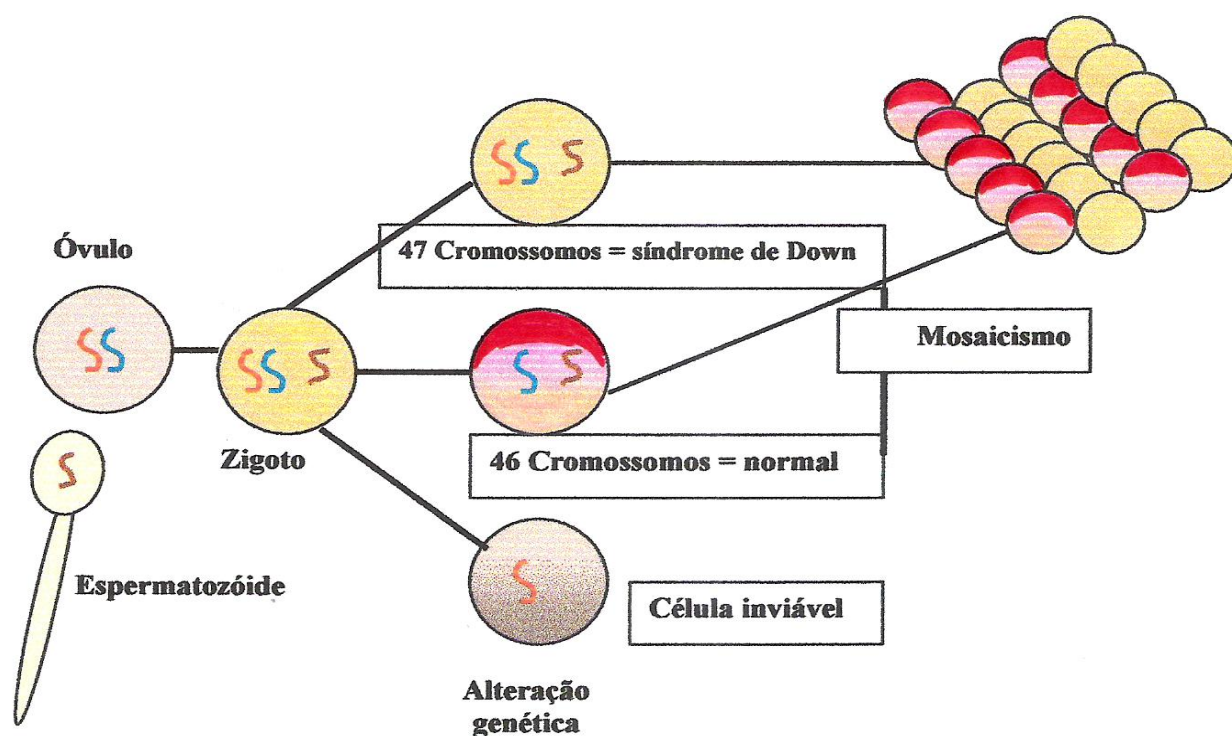
A Síndrome foi também conhecida como mongolismo, em função das características físicas faciais que as pessoas portadoras apresentam como a face arredondada e as pregas bastante oblíquas no canto dos olhos, que fazem lembrar pessoas de raça mongólica. Essa expressão não é mais utilizada, pois ela tem uma conotação pejorativa, ou seja, menospreza a pessoa com síndrome de Down, além das pessoas da raça mongólica.



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_DVIhvfZ_fm8/ScVUWWqpvvI/AAAAAAAAABbI/0DiQ4XchgaE/s400/1104346_down5.jpg

A Síndrome ocorre em função de uma alteração cromossômica. Os cromossomos são estruturas responsáveis pelo “armazenamento” do nosso genoma, ou seja, pelas estruturas biológicas que serão responsáveis pelas definições internas e externas do organismo humano. Cada uma das células possui 46 cromossomos, pareados dois a dois; quer dizer, existem 23 pares ou duplas de cromossomos dentro de cada célula. A pessoa com Síndrome de Down tem o cromossomo 21 alterado, possui três cromossomos 21 em todas as suas células, ao invés de apenas dois (BRESSAN, 2002).

O número de cromossomos nas células de uma pessoa é 46, sendo 23 do pai e 23 da mãe, onde se formam 23 pares. Na Síndrome de Down, a distribuição fica diferente, pois, em vez de 46, as células recebem 47 cromossomos, este a mais fica junto ao par número 21, por isso recebe o nome de Trissomia do 21.



Fonte: <http://www.pauloferraz.com.br/fotosplantas/sangue43.jpg>

Não há cura para a Síndrome de Down, o que pode ser feito é, desde cedo, que as crianças sejam estimuladas, para assim terem um bom desenvolvimento.

De acordo com Moreno (1996), quando se faz o cariógrama, que é um exame para saber o cariótipo, a identidade genética de qualquer pessoa, mas empregada principalmente nos portadores de síndromes, em Down são identificados três cariótipos, que seriam: trissomia simples, que é a mais identificada quando se faz esse exame (96%), e a por translocação e a mosaicismo, que representam, cada uma, 2% dos casos de Síndrome de Down.

- **trissomia simples (padrão):** a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células. A causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica.
- **translocação:** o cromossomo extra do par 21 fica "grudado" em outro cromossomo. Nesse caso, embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da Síndrome de Down (3%). Os casos de mosaicismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.
- **mosaico:** a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas têm 47 e outras 46 cromossomos (2%). Os casos de mosaicismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

Quando essas crianças entram em contato com outras crianças "normais", acontece um grande estímulo, pois elas tendem a imitá-las. Para Bressan (2002), as crianças com Down deveriam se socializar logo cedo, nas escolas, pois elas vão entender que o mundo não é só a mãe, elas vão trabalhar em grupo, dividir e respeitar.

Damielski (1999) também relata a importância da estimulação precoce, pois, além de favorecer o desenvolvimento motor, contribui ao mental também. A aprendizagem é um processo ao qual o organismo irá adquirir a capacidade de responder mais adequadamente a uma situação. A principal tarefa da aprendizagem é abrir canais para enriquecer ao máximo as conexões cerebrais que se formam no sistema nervoso das crianças.

As feições faciais não são, contudo, as únicas marcas da Síndrome de Down: a mão também difere das outras, pelas pregas palmares acentuadas, o quinto dedo é gordo e curto, e

há um espaço mais pronunciado entre o polegar e o indicador, o que pode prejudicar o ato preensor refinado, como o movimento de pinça (oponência do polegar/indicador ou polegar/indicador/dedo médio).

Quando o bebê com síndrome de Down é estimulado logo nos primeiros meses de vida a segurar o brinquedo, a mamadeira, já é um início benéfico. Outra forma de estimulá-la é solicitar que ela dê um significado a tudo que foi desenhado, escrevendo ao lado da figura, à direita em vermelho, pois o dinamismo da orientação do olhar vai da esquerda, que é o caso da figura que vai estar mais nítida, depois para a direita, favorecendo a concentração e a produtividade. (DANIELSKI, 1999).

3 Metodologia

Adotou-se uma abordagem qualitativa de investigação e, para o enriquecimento e melhor compreensão desta pesquisa, utilizou-se um estudo de caso, realizando, por um determinado tempo, observações e coleta de dados (entrevista) a respeito de uma aluna com Síndrome de Down.

A pesquisa qualitativa, segundo Leal e Souza (2006, p. 17), “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”. E ao uso do estudo de caso, as autoras consideram-no “[...]uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

A aluna investigada tem 9 anos, apresenta Necessidades Educacionais Especiais – Síndrome de Down e encontra-se no segundo ano de uma Escola da rede Particular do Ensino Fundamental de Nova Odessa, no Estado de São Paulo.

Durante a investigação, foram observadas e analisadas as formas de interação da aluna com os conteúdos a serem desenvolvidas, quais as orientações dadas pela Coordenadora, como metodologias a serem empregadas pela professora e pela auxiliar que, muitas vezes, a acompanha, para uma melhor compreensão e entendimento das atividades a serem desenvolvidas, bem como sua motricidade e os registros em seu caderno de atividades.

Foi realizado um acompanhamento diário durante este ano de 2014, observando as interações e o desenvolvimento cognitivo e sua evolução nas aulas. A direção da escola autorizou que a pesquisadora a observasse pelo tempo necessário em que se estendesse a pesquisa, sendo que já a acompanha como auxiliar da aluna, não interferindo no andamento das aulas. Através da entrevista, foi possível analisar como uma criança com Síndrome de Down desenvolve seus conhecimentos no ensino regular, tanto quanto o processo interdisciplinar para o desenvolvimento cognitivo da aluna.

Para a realização das entrevistas, foram enviados termos de autorização aos pais para que fossem assinados.

Foram participantes do estudo, além de Nick, a criança com Síndrome de Down, outros 5 sujeitos: Jana, professora do 1º ano em 2012; Léo, professora do 2º ano em 2013; novamente no 2º ano por opção da mãe, pensando num melhor preparo de desenvolvimento; Professora Patty, atual professora do 2º ano em 2014; Equipe pedagógica; a Coordenação da escola e, por fim, a Família.

Seguem os dados coletados e posterior análise.

Entrevista

Aos Professores Professora Jana

Como foi o desenvolvimento de Nick no 1º ano do Ensino Fundamental I em 2012?

A aluna Nick H. apresentou um quadro de evolução contínua muito satisfatória. Adquiriu uma grande independência pessoal, pois ia ao banheiro sozinha e não aceitava que ninguém a acompanhasse, assim como já permanecia em tempo integral dentro da sala de aula durante o período de aula, o que no início do ano era muito difícil além de fazer suas escolhas para a compra de seu próprio lanche na cantina da escola.

Suas conquistas já se estendiam às novas amizades e aquisição da escrita das vogais, assim como também o domínio dos numerais até seis, com suas quantidades relativas. Conseguia acatar as regras impostas em sala de aula, mesmo quando não lhe agradavam.

Realizava as atividades que lhe eram propostas com interesse e demonstrava com bastante imponência sua opinião em relação a muitos fatos ocorridos em sala, participando sempre de tudo o que acontecia e demonstrando sua opinião, que era assim ouvida por todos!

Muito esperta, inteligente e carinhosa, seduzia-nos com seu jeito meigo de ser, porém, às vezes, havia necessidade de ser bastante rígida com a Nick H., porque sua personalidade forte atrapalhava o seu comportamento em sala, principalmente quando iniciava longas conversas com seus colegas ou quando resolvia passear pela sala, “fiscalizando” o trabalho dos demais alunos.

Enfim, os objetivos propostos pela aluna Nick H. nesse primeiro período, eram de desenvolvimento da sua coordenação motora fina e de sua independência pessoal, assim como o reconhecimento de algumas letras e números, além da escrita de seu nome, que são peças fundamentais para a construção de sua vida escolar. Por fim, tais objetivos foram alcançados dentro do esperado, com sucesso!

Professora Léo

Como foi o desenvolvimento de Nick no 1º ano do Ensino Fundamental I em 2013?

No decorrer do ano de 2013, no 1º semestre, realizamos um trabalho intensivo e dedicado para a alfabetização de Nick H. com letras, sílabas, números e histórias, e para o convívio social com os amigos e professores, pois a limitação requer uma atenção carinhosa e uma dedicação para o trabalho funcionar. Ela também teve acompanhamento de especialistas paralelo ao trabalho da escola e da família, o que fundamental para o seu desenvolvimento.

Já em sala de aula, trabalhamos o material didático do Colégio, sendo composto pelas áreas de Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Artes e Jogos, os Livros da biblioteca e o complemento do caderno de sala, em que ressaltamos letras e sílabas, sempre as pronunciando ao escrever, até ela escrever sozinha. No decorrer do ano, evoluiu para a fase silábica e, com esse trabalho, percebi também um avanço em sua maturidade, sempre educada, organizada, amiga, autêntica em suas atitudes e querida por todos. Que continue assim, evoluindo.

Professora Patty

Breve relatório do desenvolvimento de Nick atualmente no 2º ano do Ensino Fundamental I em 2014.

A aluna Nick tem apresentado bom rendimento nas aulas. Na maioria das vezes, é calma e tranquila, porém há dias que está temperamental e geniosa. Nesses momentos, é importante criar situações para reconquistá-la ou trocar as atividades ou estímulos.

Aprecia atividades e gosta de realizá-las, muitas vezes, são adaptadas à fase em que está, para que possa evoluir no desenvolvimento; e assim não fiquem muito difíceis ou fáceis à sua condição.

Observamos o período em que ela está sob o efeito do psicoestimulante – Ritalina – e constatamos que a apatia e os períodos de sonolência acabaram.

A interação com os colegas de classe e com a professora a melhoram e muito, ela brinca e conversa com todos, gosta de ajudar, é prestativa, além de ter mais foco, concentração e comprometimento nas atividades, em outros momentos, prefere ficar sozinha.

Nick gosta e aprende melhor quando as atividades envolvem situações concretas e lúdicas. Encontra-se na fase silábica do desenvolvimento da leitura e escrita. Ainda não escreve de forma independente, percebe sons de consoantes e vogais e até de sílabas complexas, mas está avançando e progredindo. Ocasionalmente, nos finais de tarde, apresenta cansaço e seu rendimento diminui.

Ela gosta de ouvir as explicações de Ciências, História e Geografia, participa delas muitas vezes de forma oral. Nas atividades mais abstratas, como Matemática, ela ainda não estabeleceu relações da figura numérica com a quantidade, por isso utiliza material de apoio concreto para que compreenda. Fazemos sempre adaptações quanto aos números, contas e também às atividades de Português. Muitas vezes, respostas orais são aceitas nas interpretações de textos, outras vezes, ela registra como forma de incentivá-la a treinar a letra, a escrita. São trabalhadas, paralelamente, “leitura” de textos e enunciados, situações problemas, para que ela treine seu pensamento a organizar suas ideias (no pensamento e oralmente para depois registrar). Muitas vezes, é acompanhada pela auxiliar e outras vezes não, para que aja sozinha e crie independência. Sempre elaboramos as atividades, respeitando o tempo dela.

Nick faz atividades paralelas com outros especialistas, a fim de contribuir para seu desenvolvimento da fala, motor, cognitivo e etc.

À Coordenação

Fale sobre a Inclusão no PPP da escola.

A Sociedade civil e o movimento da “Educação para todos” têm reivindicado políticas educacionais e respostas para o atendimento à diversidade humana existente nas escolas, tanto para reforçar o compromisso com a “Educação para todos”, assegurada pela “Declaração de Salamanca”.

A Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem tendo seu papel redimensionado, não só para atender diretamente os educandos com necessidades especiais, mas para também atuar periodicamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Nesse sentido, as instituições escolares constituem-se uma importante contribuição para essa tarefa de “educar a todos”, incluindo todas as pessoas, reconhecendo os diferentes, apoiando a aprendizagem e respondendo adequadamente às necessidades individuais para efetivamente serem escolas inclusivas.

A equipe gestora/docente faz um trabalho de conscientização a todo o grupo discente, ressaltando a importância de atender a situação e dificuldades do aluno portador de necessidades especiais educacionais e integrá-los ao convívio dos alunos.

O respeito e a solidariedade para com os outros é o fator de prioridade em toda a convivência escolar. Nossos alunos mostram-se bastante receptivos a ajudar ao outro e colocar-se em seu lugar, buscando entender suas limitações e podendo, assim, fazer da frequência escolar dos portadores de necessidades especiais educacionais um direito e não um dever.

À Família

Fale sobre as expectativas desde que tomaram conhecimento, ou melhor, desde o diagnóstico de Nick já que a família é a peça fundamental para seu próprio desenvolvimento. Conte-nos da rotina, acompanhamentos etc.

Fiquei grávida sem planejamento (pré-natal) aos 25 anos e, ao realizar o primeiro ultrassom, descobrimos que eram gêmeos, porém um dos bebês estava com um tumor, de modo que parou de se desenvolver por volta do 4º mês. Exames continuaram a ser realizados para verificar se havia algum "problema" com o bebê que ficou na minha barriga, e todos os resultados deram negativos, qualquer tipo de síndrome ou qualquer outra condição diferente. Somente não foi feito o exame de pulsão, ou seja, "retirar líquido amniótico", pois este

somente se faz quando existe alteração apresentada em algum exame por apresentar riscos de aborto. Bom, 8 meses se passaram e minha bolsa estourou. Sem dor, fui ao hospital e foi necessário cesariana, pois não tinha nenhum sinal de contração ou dilatação e teria que retirar o feto, que parou de se desenvolver. Em momento algum o feto gêmeo não desenvolvido foi o "causador" da Síndrome de Down da Nick. Ao nascer, o obstetra levantou a suspeita de Síndrome de Down devido à hipotonia dos músculos, olhos amendoados e a boca levemente aberta, assim somente foi colocada, na carteirinha de nascimento, a informação "Down?". Não foi falada tal informação para nós no hospital, somente na consulta do pediatra que acompanhou o nascimento da Nick, 5 dias depois de seu nascimento. Dada a suspeita, fomos realizar o exame "cariótipo" e, após 40 dias, chegou o resultado pelo correio, confirmando a suspeita de que Nick tinha a trissomia 21. Daí, então, começou a maratona. Fisioterapia duas vezes por semana, fonoaudióloga, consultas médicas, exames de coração, de ouvido, de todos os órgãos, enfim, foi verificado cada parte da Nick, afim de diagnosticar qualquer problema de saúde precocemente, para, caso encontrasse, fosse dada a devida atenção. A única questão que a levou para cirurgia quando tinha 1 ano e meio foi a de retirada da vesícula, pelo fato de ter muitos cálculos. Após 1 ano e 7 meses, Nick começou a andar e teve alta da fisioterapeuta, começando a terapia ocupacional. Também desde bebê sempre fez natação. Hoje Nick realiza acompanhamento com fonoaudióloga particular e em grupo, atendimento com psicopedagoga particular e em grupo na fundação Síndrome de Down em Barão Geraldo. Sempre frequentou escola desde os quatro meses, quando voltei a trabalhar. Por opção, sempre a mantive em rede particular, acreditando que, "pagando, tenho como cobrar mais do que em rede pública, onde muitos professores não tem interesse pela inclusão". Os acompanhamentos médicos continuam regularmente, para avaliação.

Quando a Nick terminou o primeiro ano, achei que ela deveria manter mais um ano nesse nível, pois achei que não havia adquirido conteúdo suficiente para seguir para o segundo ano, o que foi uma escolha sábia, na segunda vez que fez o primeiro ano, ela "deslanchou". É uma criança alegre, carinhosa e não é porque tenha a Síndrome de Down, mas sim porque foi e é criada em um ambiente em que todos a amam e a tratam bem. Nossas expectativas para Nick... são muitas... Mas aprendemos que a vida é dela e quem tem que ter expectativas é ela... Nós, pais e irmã, estamos por trás dos bastidores, incentivando, apoiando sempre e lutando... E, com isso, temos certeza de que a vitória que já possui será maior ainda. Amamos nossa pequena e se pode dizer que existe um segredo para seu sucesso é que se deve confiar em seu potencial e que cada um tem seu ritmo diferente de aprender, crescer e se desenvolver e que tudo acontece no tempo certo. Basta estarmos sempre por perto e ir verificando qual a necessidade daquele momento... É estar realmente atrás do palco, dando suporte necessário para o espetáculo da superação da vida. Amo demais essa menina, Mary... Ela é meu tudo, minha vida... Falar dela me traz uma paz e alegria imensa, ela me ensina a ser uma pessoa melhor todos os dias.

4 Análise de dados

Após realizar as observações e as entrevistas, os dados coletados foram analisados de forma a ilustrar o processo de desenvolvimento de Nick, principal sujeito estudado. Portadora da Síndrome de Down, tem nove anos e é uma menina alegre, desinibida, que gosta de música, é carinhosa com as pessoas com as quais se simpatiza e gosta de estudar. Possui condições para acompanhamento especializado e muito apoio por parte dos pais.

As observações ocorreram durante o ano de dois mil e quatorze. Ela foi observada durante as aulas em que pude auxiliá-la, umas duas ou três vezes por semana, quando se trabalhou com ela autonomia e independência. Hoje está no segundo ano do Ensino Fundamental, sempre presente nas aulas com os colegas, crianças com idade entre sete e oito anos, em uma turma de dezoito alunos.

Sua participação na aula é atuante, isto é, se manifesta e acompanha os colegas nas leituras orais com o dedinho, mesmo às vezes não os acompanhando na fala, mas servindo assim como incentivo a leitura. Necessita da auxiliar para poder realizar as atividades e avaliações, realiza todas as atividades propostas pela professora, muitas vezes adaptadas.

Assim relata a Professora Patty sobre adaptações:

“Com a Matemática, ela ainda não estabeleceu relações da figura numérica com a quantidade, por isso utiliza material de apoio concreto para que compreenda. Fazemos sempre adaptações quanto aos números, contas e também às atividades de Português. Muitas vezes, respostas orais são aceitas nas interpretações de textos, outras vezes, ela registra como forma de incentivá-la a treinar a letra, a escrita. São trabalhadas, paralelamente, ‘leitura’ de textos e enunciados, situações problemas, para que ela treine seu pensamento a organize suas ideias (no pensamento e oralmente para depois registrar).”

No relacionamento com os colegas, é bem participativa, inclusive nas brincadeiras em momentos de recreação e atividades de interação: como no dia do recital de poesias, quando a Nick recitou um verso decorado; no dia da apresentação para encenar o circo, ela se vestiu de bailarina e fez sua dança e muitas outras interações.

Durante a realização das atividades apresentadas pela professora, observam-se reações e sentimento diante das atividades. É sempre a mesma: aparentemente calma, demonstra felicidade quando ela considera fácil e as realiza sem a intervenção da auxiliar. Quando acerta as atividades, sempre sorri e diz que é fácil e que ela sabe. Mas demonstra sinal de cansaço quando em dias em que sua rotina inclui mais atividades, por exemplo, fora da escola. Às vezes, demonstra desinteresse, assim respeitamos sempre seu tempo, nunca forçando. Nas atividades com maior grau de dificuldade, apresenta um sentimento de chateação. Quando demonstra esse tipo de atitude, a auxiliar e mesmo a professora incentivam-na, auxiliando-a na execução de tarefas solicitadas, usando palavras de incentivo, falando baixinho e sempre questionando se está entendendo, buscando identificar as dificuldades manifestadas por Nick.

Dentre as atividades que a Nick realizou, é importante destacar aquelas que mais apresentam grau de dificuldade: as de formar palavras, pois é insegura; as que envolvem raciocínio lógico matemático, pois não relaciona números/grafia à quantidade, somente faz relação com números baixos, assim como montar contas, ela reproduz porque treinou; estratégias em atividades ou jogos de raciocínio.

Nas demais atividades, apresenta um bom desempenho, pois tudo que ela aprende, vendo, tocando, usando os sentidos, absorve com mais facilidade. O aprendizado se dá na repetição e no envolvimento afetivo. Primeiramente sempre se faz oral, depois no papel com auxílio para organizar suas ideias.

São desenvolvidas atividades constantes nas quais é necessário identificar e grafar letras, palavras ou números. Duas vezes na semana, a professora usa um número de folhas fotocopiadas para que os alunos realizem atividades, como identificar vogal, ligar vogais, contar quantidades, interpretar através de ilustrações. Existem diversidades e integração nos exercícios. Às vezes, recusa-se a fazer ou simplesmente os rabisca. A auxiliar interfere só quando necessário na realização das atividades, pois a Nick entende o que é para ser feito, interferindo, assim, somente na escrita. As palavras em textos na lousa, são grifadas para melhor visualidade e atenção, não deixando com que a criança se desconcentre.

O que se observa em sala de aula é que há flexibilidade curricular, ou seja, adaptações necessárias ao seu contexto, seguindo assim somente uma proposta pedagógica, a direcionada a todos os alunos. Embora os conteúdos sejam os mesmos, existe algo diferenciado para atender às suas necessidades de entendimento e representação do conteúdo escolar, alcançando realizar as atividades propostas em sala de aula. Assim, ela se encontra próxima das demais crianças, sendo integrada ao contexto da prática pedagógica.

Muitas vezes nos permitimos usar outros espaços da escola fora da sala de aula, isoladamente, para que, nas atividades com um grau maior de dificuldade, como nas semanas das avaliações, a aluna possa se concentrar mais, não atrapalhando seu rendimento. Neste

caso, observa-se o diálogo constante da professora com a auxiliar com relação às dificuldades de Nick, pois é, segundo Carvalho (2008, p. 12), “uma escola para todos, com todos, mas uma escola que, além da presença física, assegure e garanta aprendizagem.”

Portanto, entende-se que, além de ser uma escola inclusiva, atua dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sendo este o grande desafio da atualidade, tornando-se uma escola inclusive, assume um lugar de construção do conhecimento para todos com perspectiva interdisciplinar, como elemento de coesão dos diferentes saberes em torno de uma aprendizagem significativa.

5 Considerações finais

O presente artigo, além de descrever como se concretizou o processo de desenvolvimento de uma aluna com Síndrome de Down, trouxe também contribuições teóricas para um melhor entendimento do tema.

Na escola em que está incluída, a aluna recebe uma formação adequada de acordo com suas limitações. A metodologia empregada pela professora é condizente com a capacidade cognitiva da aluna e há sua inclusão nas atividades.

De acordo com Schwartzman (2007), eles apresentam um atraso mental e, por isso, o reforço do que já foi dito, estudado, trabalhado, vem ao encontro do que se deseja que seja a aquisição do conhecimento sobre os conteúdos estudados.

Observa-se que seu conhecimento se manifesta tanto pela oralidade, quanto pela grafia. Responde a questionamentos, pronunciando corretamente as palavras e justifica suas respostas, também através de desenhos. Acompanha as aulas do segundo ano do ensino Fundamental normalmente com seus colegas de sala, pois, mesmo com limitações na coordenação, tem uma boa capacidade de memorizar conteúdos aplicados, podendo realizar e acompanhar períodos de avaliações normalmente, assim como seus colegas.

De fato o acompanhamento com um trabalho voltado para o lúdico o torna mais interessante. Outro fato evidente é que a professora desenvolve suas aulas na perspectiva da interdisciplinaridade, pois estabelece diálogo com outros profissionais. Como a visita agendada de sua psicopedagoga na escola, enriquece o trabalho metodológico de ensino, passando mais segurança ao seu plano de ensino.

Assim, fica evidente que, com o processo de inclusão escolar e a interdisciplinaridade, ainda que dentro de suas limitações, a criança obtém condições de se desenvolver cognitivamente, recebendo uma educação adequada e voltada às suas necessidades, e que a inclusão escolar não se realiza apenas por discursos, sua concretização implica na ação de pais e familiares, de professores e equipe pedagógica, quebrando as barreiras do medo e do preconceito.

Referência Bibliográfica

- BRESSAN, F. G. **A vida por trás dos olhos amendoados**. Londrina: UEL, 2002.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152p.
- DANIELSKI, V. **Síndrome de Down**. São Paulo: Ave-Maria, 1999.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.
- HERRERO, M. B. **Geometria Descritiva Aplicada**. Publicaciones de La Universidad de Servilha. Urma, S. A. de Ediciones.

- LEAL, A. E. M.; SOUZA, C. E. G. **Construindo o conhecimento pela pesquisa:** orientação básica para a elaboração de trabalhos científicos. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.
- MORENO, G. **Síndrome de Down:** um problema maravilhoso. Brasília: [s.n.], 1996.
- PUESCHEL, S. **Guia para pais e educadores.** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.
- SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 2007.
- WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo.** Rio de Janeiro: WVA, 1993.

RELATOS DA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM *SÍNDROME DE DOWN* NO ENSINO REGULAR

Roseli Aparecida⁶⁰
Bárbara Barros Chacur Rodrigues⁶¹

Resumo

O presente trabalho, inserido na área de educação busca compreender e responder o seguinte objetivo de pesquisa: “Como ocorre o processo de inclusão e desenvolvimento de uma criança com *Síndrome de Down* no ensino fundamental regular no município de Nova Odessa-SP?” Para a realização desta pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica sobre a inclusão

⁶⁰ Estudante do Curso de Pedagogia na Faculdade Network em Nova Odessa - SP

⁶¹ Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Educação, Faculdades Network em Nova Odessa - SP.

educacional, bem como citamos o que vem a ser a *Síndrome de Down* e as diferenças entre integração e inclusão, para que seja compreendido realmente quais são as limitações impostas por esta alteração genética. Com intuito de compreender a real inclusão de uma criança tomamos como base o ensino regular de Nova Odessa – SP, em específico uma aluna com síndrome, matriculada na 4º série do ensino fundamental, utilizamos observação participativa em campo que nos permitiu acompanhar seu desenvolvimento em sala de aula e questionário com a professora da aluna em questão. Almejamos que esse artigo traga novas reflexões sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais especialmente para que estudiosos possam aprofundar-se na perspectiva de melhorar o ensino e desenvolvimento destas crianças no dia a dia.

Palavras-chave: Inclusão, Síndrome de Down, Ensino Regular.

Abstract

This paper, inserted in education seeks to understand and answer the following research goals: "As the process of inclusion and development of a child with Down syndrome in mainstream primary school in Nova Odessa occurs - SP" For conducting this research a literature review on educational inclusion was made, and we quote that comes to Down syndrome and differences between integration and inclusion, to be truly understood what the limitations imposed by this genetic alteration. In order to understand the real inclusion of a child take as a basis the regular teaching of New Odessa - SP, in specific syndrome with a student, enrolled in the 4th grade of elementary school, we used participant observation in the field that allowed us to track their development in classroom and the teacher questionnaire room with the student in question. We aim that this article brings new reflections on the inclusion of children with special needs especially for scholars who can delve in order to improve the teaching and development of these children on a daily basis.

Key Words: Inclusion, Down Syndrome, Education Regular.

Introdução

Nossa sociedade construiu ao longo da historia crenças, normas, valores, regras, para que se pudesse viver de modo mais harmônico. Sem rumos a serem tomados viveríamos em um caos, com isso criamos estereótipos, pré-conceitos a cerca das pessoas que são diferentes de nós.

Um exemplo disso é como eram tratado às pessoas que tem deficiência, para muitas foi negado o direito de instrução por ter alguma necessidade especial, a escola não sabia como trabalhar com elas.

“Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos”.
(Mantoan, 2006, p. 17)

Antes não era obrigatório à inclusão escolar, esse direito foi garantido na sua real pratica em 1994, onde foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de inclusão escolar, que oferece acesso às classes comuns do ensino regular aos que“(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

Ao longo de nossa jornada de trabalho na educação percebemos, o numero limitado de crianças, adolescente com necessidades especiais no ensino regular, o que motivou este presente trabalho, foi está percepção, durante meu estagio em uma escola do município de

Nova Odessa – SP pode ter contato com uma aluna com *Síndrome de Down* ver e colaborar para seu desenvolvimento bem de perto.

Nossos objetivos é compreender e responder a seguinte questão: “Como ocorre o processo de inclusão e desenvolvimento de uma criança com *Síndrome de Down* no ensino fundamental regular no município de Nova Odessa- SP”. Focaremos aqui em falar um pouco do desenvolvimento da aluna em questão não sua alfabetização em si, pois quando entrei de estagiaria em sua sala de aula ela já estava praticamente alfabetizada.

Utilizamos neste artigo um referencial teórico que descreve brevemente o que é a Inclusão, bem como o que é a *Síndrome de Down* em questão. Na parte metodológica descrevemos como realizamos a pesquisa e posteriormente analisamos os resultados e discussões e finalizamos com as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inclusão afinal o que é isto?

Começamos nosso trabalho descrevendo o que é a inclusão, porque para que uma criança com *Síndrome de Down* a qual trataremos neste artigo tenha um desenvolvimento efetivo, como o que apresentaremos nos resultados e discussões, precisamos entender afinal o que é a inclusão.

Devemos esclarecer a diferença entre incluir e integrar, segundo Mantoan (2006 p.19), “(...) “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns (...)”, e a “(...) inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiências, (...) mas todos os demais”.

Podemos perceber com as afirmações de Mantoan, sobre a diferença de integrar e incluir, que na verdade a políticas falam muito da integração, de dar direito de matrícula aos alunos com necessidades especiais, mas para que exista inclusão é preciso que se mude o sistema de ensino, afinal este sistema podemos defini-lo como tradicional e ultrapassado.

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente a nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.” (MANTOAN, 2006, p. 40).

De acordo com BUZATTO (2007), a inclusão melhora as condições do ensino no espaço educativo, por que incluir é entender que as diferenças existem, mas não são imutáveis, elas se modificam ao longo deste processo e não está em apenas um indivíduo.

Incluir vai além de apenas dar acesso ao ensino escolar, é dar condições de que todos (alunos com ou sem deficiências) se apropriem do conhecimento sem exceções.

“a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas, elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nos que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA,2006 p.2)

Segundo SOUZA “et al.” (s/d), “O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todas, sem discriminação respeitando suas diferenças, uma escola que dê conta da diversidade das crianças(...)”.

Seguindo essa linha de pensamento complementamos com a fala de Mantoan (2006, p. 45)

“Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado na sala de aula, pelo clima sócioafetivo das relações estabelecidas em toda a

comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contexto educacionais em que todos os alunos tem possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma”.

O respeito às diferenças, ao indivíduo como um todo é o que torna a inclusão real, saber que a identidade de cada um interfere no seu processo de aprendizagem e saber adequar o currículo a essas diferenças é o papel mais desafiador dos professores da nossa atualidade, quando ele busca essas inovações curriculares, bem como novos conhecimentos e ações para enriquecer esse processo a inclusão educacional acontece de forma efetiva.

Síndrome de Down e desenvolvimento

A *Síndrome de Down* é um acidente genético, que causa alteração cromossômica. No processo de construção cromossômico, são fundados 46 cromossomos divididos em 23 pares, em algumas pessoas quando se está construindo este processo uma espécie de acidente genético ocorre onde são construídos 47 cromossomos e na sua 21ª divisão este par acaba tornando-se um trio, o que se denomina trissomia 21.

Em 1866 o médico John Langdon Down, percebeu semelhanças em pessoas com deficiência mental e descobriu ser devido à trissomia 21, então *síndrome de Down* é um conjunto de estigmas físicos, causados por alteração genética, e que tem seu nome em homenagem ao primeiro médico que o descreveu” (Nahas, 2004, p.13).

As pessoas com *Síndrome de Down* apresentam um atraso mental, e não se pode determinar um padrão a respeito do desenvolvimento delas, porque cada um se desenvolve no próprio ritmo. Conforme afirma Sampredo, Blasco e Hernández (1997, p.231) “permanecem mais tempo do que os indivíduos ‘normais’ nos estágios e sub-estágios intermediários, retrocedendo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior”.

Para Chesiniapud Santos (s/d) “as etapas do desenvolvimento das crianças com *Síndrome de Down* são atingidas em um ritmo mais lento, elas demoram mais para adquirir algumas habilidades e isso pode decepcionar a família. As crianças e jovens com *Síndrome de Down* podem se desenvolver muito bem desde que sejam estimuladas sempre e se possível precocemente”.

Segundo Mantoan (1997, apud Moreira et al, 2000) “(...) o desenvolvimento cognitivo decorrente da interação da criança com o ambiente e da experiência de aprendizagem mediada (...) Essa interpretação se aproxima da abordagem da inteligência de Vygotsky, que estabelece que o ambiente sociocultural intermedia a aprendizagem da criança”.

As pessoas com a síndrome têm de ser acompanhadas e estimuladas para que não se tenham retrocessos que impeçam seu desenvolvimento. Para isso é preciso haver além do carinho, estimulação, aceitação a união de todos os envolvidos no desenvolvimento da criança com *Síndrome de Down*, ou seja, deve ter um laço entre escola – família- e demais profissional.

Bisotto (2005) pontua que o desenvolvimento da criança com *Síndrome de Down*, resulta de influências sociais, culturais e genéticos, por mais que existam alterações peculiares num portador ainda sim não se pode dar uniformidade ao seu desenvolvimento.

Ou seja, não se pode generalizar que pessoas que nasceram com *Síndrome de Down*, terem o mesmo desenvolvimento psíquico, motor e cognitivo, pois depende muito de como ele se relaciona com o meio e é estimulado.

Queremos frisar que o estímulo constitui-se como principal alavancador do desenvolvimento de uma criança tenha ela deficiências ou não, quando não estimulada da forma correta não aprendera e não se desenvolvera de maneira eficiente.

Metodologia aplicada

A presente pesquisa foi realizada em uma escola do Município de Nova Odessa – SP em sala do ensino fundamental, ciclo I na 3ª Serie – 4º Ano.

Utilizamos a entrevista semiestruturada com a professora da sala, com foco qualitativo, que nos permitiu criar perguntas específicas, mas também nos deu maior flexibilidade para de acordo com as respostas obtidas criar novos questionamentos, pertinentes a nossa pesquisa.

A pesquisa ocorreu na escola em que a professora trabalha num momento em que ela estava disponível no seu horário de trabalho, a entrevista foi gravada e posteriormente redigida, mas utilizamos apenas os trechos mais importantes, para análise e discussão.

Também utilizamos para realização deste trabalho a observação participativa em campo, aproveitando que trabalhava como estagiária⁶² e acompanhava a criança no seu dia a dia em sala de aula, deste modo minha observação não foi estruturada, pois pude participar ativamente e compreender seu desenvolvimento ao longo do tempo deste ano que trabalhei nesta sala.

O nome da aluna que aparece nos resultados e discussão foram alteradas para o fictício Maria, a fim de preservar a identidade da aluna pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da pesquisa realizada com a professora bem como no relato de campo da autora do artigo em questão, entender como foi o processo de inclusão da aluna Maria.

Para iniciar a pesquisa, na primeira questão, perguntamos a professora como era a aceitação da classe com a aluna.

“Durante o ano tive que trabalhar o respeito e a compreensão dos alunos em questão a ela, eles tinham o hábito de fazer ela extrapolar regras, um exemplo “joga a blusa do fulano para o lado de fora do muro”(professora), ela não via nada de moral nisso, para ela era uma brincadeira. Para que corrigisse isso trabalhei as conversas também com os pais, porque entrava a questão do valor não apenas por ser uma criança com Síndrome, porque ela o faria fosse com uma criança com necessidade especial ou não, mas também porque estava ocorrendo um aproveitamento, assim todos começaram a compreender e ser solícitos com ela em questão e ajudaram a controlar certos impulsos que ela tinha que não eram legais”. (Professora)

Podemos perceber nesta questão o aproveitamento que os demais alunos têm perante as limitações dos outros, não gostaria de me referir apenas à questão da deficiência da aluna em questão como também a qualquer outro aluno que apresente certas dificuldades e que os demais percebendo usam isso para divertimento ou proveito próprio.

A segunda questão era se a professora possuía dificuldade em trabalhar com alunos com necessidades especiais (deficientes)?

Não, pois possuo formação acadêmica apropriada, fiz magistério, depois atualizei minha formação para pedagogia e posteriormente fiz pós-graduação em educação inclusiva e participa de formações continuadas, para atualizar sempre minha prática docente. Atualmente estou fazendo o curso do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. (Professora)

É muito importante esta questão porque traz a tona um debate sobre o preparo para se trabalhar com necessidades educacionais especiais, muitos professores não se sentem aptos, por não ter formação acadêmica para saber ajudar os alunos da forma correta.

⁶²Trabalhei como estagiária na escola pesquisa no município de Nova Odessa, no período de fevereiro a maio de 2014.

Segundo BUZATTO (2006), “a falta de formação não deve ser impedimento e sim deve ser um motor para que ele busque através de suas experiências vividas e do conhecimento, necessário para atender todos seus alunos”.

A terceira questão era sobre a adaptação curricular, se a professora adaptava ou não os conteúdos para que a aluna com *Síndrome de Down* aprendesse.

“Eu tenho um currículo X e a aluna estava num nível B, neste momento para que ela chegasse ao nível curricular correto do 4ºano, eu utilizei a diagnostica, pautando o que a aluna não sabia e o que a classe estava trabalhando e adaptei essa curva de conhecimento para que ela participasse também deste movimento da classe sem deixar de lado o que a aluna não sabia”. (Professora)

Segundo ARANHA (2003), “As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliá-lo (...)”. Ou seja, este processo de adaptar o currículo que a professora fez com a aluna Maria, é imprescindível para que ela acompanhe as competências que se pede a cada nível escolar.

O quarto questionamento foi sobre o desenvolvimento cognitivo da Maria desde que entrou na sua sala de aula até o momento.

“A Maria quando entrou na minha sala estava no nível silábico sem valor, foquei no trabalho de alfabetização e hipótese de escrita para que ela pudesse acompanhar a turma, ela teve um avanço significativo, porque antes ela não diferenciava escrita de desenhos, muito menos a escrita da fala, com o passar das atividades já conseguia diferenciar letras e números”. (Professora)

Nesta fase cognitiva em que a aluna entrou na escola, o trabalho mais manual é primordial, trabalhar com alfabeto móvel, para que ela identifique e reconheça as letras, posteriormente números e etc., a professora mencionou que a estagiária quando entrou para trabalhar na sala com ela, era orientada por ela a trabalhar jogos para que na concretude ela conseguisse perceber estas diferenças.

A quinta questão que a professora respondeu foi “qual a maior dificuldade que você enfrentou com a aluna Maria?”.

“A maior dificuldade foi referente à organização do tempo, para acompanhá-la neste currículo adaptado, tive que organizar atividades na sala onde a classe podia realizar sozinha e assim focar nas atividades com ela, para que fixasse a noção de tempo que uma atividade tinha para começar e terminar, ou seja, tinha que ensinar limites, mas também tinha que compreender o tempo que cada um tem”. (Professora)

Entendemos o que a professora pontua, pois na aula ela precisa ensinar não apenas uma matéria e sim outras, a questão do tempo é delicada, porque planejamos que durante o dia de aula, na primeira aula, “por exemplo” dura 50 minutos a professora irá trabalhar português na próxima aula matemática, ultrapassar os tempos de cada aula atrasa a próxima atividade do dia. Ao mesmo tempo em que não respeitar o tempo do aluno deixando-o para trás ou para fazer depois na próxima aula que é só amanhã, este aluno interrompe seu processo cognitivo que estava sendo formado naquele momento.

Por último perguntamos a professora como ela consegue organizar para trabalhar tanto com a Maria como com os demais alunos dela e obtivemos a seguinte resposta:

“O diferencial desta escola é que possui estagiária para acompanhar e ajudar nas atividades diárias e pedagógicas, assim eu consigo ficar em momentos específicos tanto focando nas dificuldades dos alunos, como em momentos focando em atividades com a Maria”. (Professora)

É muito importante este apoio, a presença da estagiária constitui-se como fundamental, pois a professora tem esta brecha de deixa-la acompanhando os alunos para focar naqueles que tem dificuldades durante as aulas.

Com isso descreveremos agora o trabalho da estagiária durante o ano em que trabalhou nesta sala, focando suas observações e trabalho com a aluna Maria.

Estudo de Caso

Meu trabalho como estagiária⁶³ era acompanhar especificamente a Maria, sendo assim eu trabalhava muito com materiais concretos porque sua maior dificuldade era que fizesse abstrações.

Gostaria de pontuar que quando adentrei a sala da Maria ela já estava praticamente alfabetizada, se encontrava na fase silábica alfabética.

Trabalhei com a orientação da professora jogos, assim a Maria aprendia na pratica construção das palavras, operações com números, formas, tamanhos, peso, textura, cores, etc.; e assim ela podia abstrair os conceitos ensinados e facilitava a passagem do concreto para o abstrato.

“É preciso auxiliar a criança a transformar em interiorizações (ou abstrações) suas ações sobre o concreto, o manipulável ou o visual, isto é, passar da ação à representação (abstração reflexiva). Esse processo deve seguramente se iniciar com as atividades sensório-motoras, que são a base para a aquisição de conhecimentos em sua forma primitiva. Dois tipos de aprendizagem podem ser trabalhados: um envolvendo o próprio corpo da criança (através do movimento e do posicionamento no espaço, a criança melhora sua percepção do meio ambiente), e outro, que possibilita o manuseio o de objetos”. (LORENZATO, 2011, p.13)

Na imagem abaixo podemos observar a fase na questão da alfabetização que a Maria estava nesta atividade à professora pede que ela escreve os nomes dos animais.

Figura 1
Atividade: Escrita do nome dos animais.

⁶³Trabalhei como estagiária na escola pesquisa no município de Nova Odessa, no período de fevereiro a maio de 2014.



Fonte: Caderno Maria (2014)

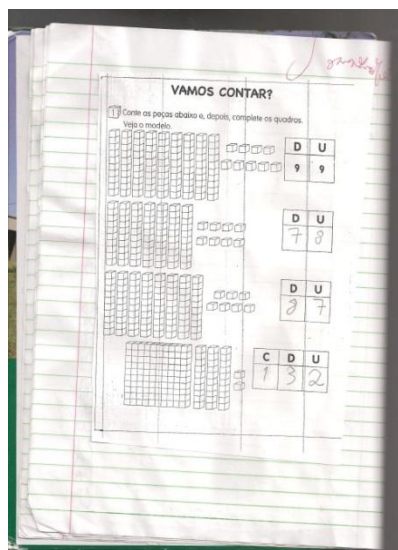
O meu trabalho com o da professora funcionava em parceria, afinal tínhamos que ir para um mesmo caminho, bem como ter os mesmos valores, falar uma mesma língua para não confundir as crianças.

Nas outras matérias também trabalhava jogos com a Maria, como quando estudamos o sistema solar foi feito uma maquete com isopor, a partir da representação as crianças localizavam cada conjunto do sistema, e socializavam umas com as outras classes o que aprendiam. A mesma coisa com corpo humano na biblioteca tem uma boneca representando o corpo e um esqueleto também bem como livros que mostram cada parte do corpo, eles aprenderam muito, inclusive a Maria que quando via o que estávamos falando entendia bem.

Na matemática trabalhei com a Maria o material dourado, e também com dinheiro de brinquedo, para que ela aprendesse na prática como funcionava a questão da matemática na vida cotidiana. A professora reforçava todos os trabalhos concretos com atividades abstratas para que a Maria pudesse efetivar seu desenvolvimento. Conforme imagem a seguir:

Figura 2

Atividade: Centena, dezena e unidade.



Fonte: Caderno Maria (2014)

Percebi que com o passar do ano a Maria não se desenvolveu só o cognitivo como também a parte social dela já estava bem mais desenvolvida, já se relacionava bem com as pessoas ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do entendimento de que inclusão não é apenas de um aluno com deficiências ou dificuldades educacionais, mas sim encaramos a inclusão como um espaço em que todos aprendem juntos, que suas necessidades se complementam é como um caleidoscópio, onde se tirar uma parte ele fica menos complexo e menos rico, a educação deveria ser vista assim onde o ambiente variado é que torna a aprendizagem rica.

Podemos perceber nas discussões desta pesquisa que tanto na entrevista como no estudo de caso existiam dificuldades encontradas, mas elas foram superadas tornando-se avanços de desenvolvimento da aluna com *Síndrome de Down*.

A maior dificuldade com certeza é a questão do ritmo de aprendizagem mais devagar que as crianças com Síndrome de Down possuem, elas tem um ritmo próprio, e quando falamos de uma escola regular tem certos prazos que se devem ser cumpridos a fim de poder englobar todo conteúdo curricular que é proposto para aquela serie em questão. Como esta criança tem seu ritmo, se não houver alguém que a acompanhe ela ficará com a aprendizagem defasada, pois não conseguira acompanhar a turma.

Mas com os esforços da professora em adaptar o currículo como ficou claro no questionário realizado com a professora da aluna Maria, é evidente que todo esforço de aceitação que a professora trabalhou com a classe, bem como o trabalho em conjunto com a estagiaria, fez com que o desenvolvimento da aluna fosse realmente um caso de inclusão bem sucedido.

Almejamos que esse artigo traga novas reflexões sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais especialmente para que estudiosos e outros professores possam aprofundar-se na perspectiva de melhorar o ensino e desenvolvimento destas crianças no dia a dia e consigam também ter uma inclusão bem sucedida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUZATTO, E. **Duas histórias... Duas vidas: Direitos a serem reconhecidos**. Unicamp, Campinas, 2007.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** 2. Ed, - São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, L. et al. A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v.22, n.2, 2000.

NAHAS, Ana Beduski. **Síndrome de Down e Meu filho**. Florianópolis: [s.n], 2004.

SAMPEDRO, Maria Fernández, BLASCO, Gloria M. González e HERNÁNDEZ, Ana Maria Martinez. A criança com Síndrome de Down. In: BAUTISTA, Rafael (org.) **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. P. 67-76.

SANTOS, D. **O uso dos jogos pedagógicos na alfabetização de crianças com Síndrome de Down numa classe regular de ensino**. Disponível em: <http://domalberto.uolhostidc.com.br/posgradu/educacao_especial_enfase_defeti_2013/2013_07_04_daniela_santos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SOUZA, A. et al. **A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso**. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/INCLUSAO_CRIANCAS_PORT_NEC_ESPECIAIS.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.



REVISTA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

2014

www.nwk.edu.br



Campus I - Av. Ampélio Gazzetta, 200, Lopes Iglesias, Nova Odessa/SP | Fone: 3476-7676

Campus II - Rua Antônio Jorge Chebab, 810, Centro, Sumaré/SP | Fone: 3873-2828

