

EDUCATIVA

Revista de Pedagogia

Faculdade Network - Revista da Faculdade de Pedagogia | Ano 8 | número 1 | 2014

DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM

Alexandra Cristina Menale Dermiglio, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa,
Maria Aparecida Belintane Fermiano

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO

Maryclésia Ferreira, Angela Harumi Tamaru

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

Isabel Cristina de Carvalho Perez, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa

UM ESTUDO SOBRE A VIABILIDADE DA PROPOSTA DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS

Márcia Aparecida da Silva Galdo, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa

O SISTEMA DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS-SP

Luciane Pícolo, Bárbara Barros Chacur Rodrigues



2014



Revista Educativa
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN- 1983-3970

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 Sistemas de Informação

Prof. Dr. 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 Educativa
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN 1983-3970

Revista *Educativa*. – v. 8, n.1– Nova Odessa,

SP: Faculdades Network, 2014-

Anual

Editada pelas Faculdades Network

ISSN 1983-3970

SUMÁRIO

EDITORIAL	02
DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM <i>Alexandra Cristina Menale Dermiglio, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa,</i> <i>Maria Aparecida Belintane Fermiano</i>	03
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO <i>Maryclésia Ferreira, Angela Harumi Tamaru</i>	15
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>	27
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>	38
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>	54

EDITORIAL

É com imensa satisfação que lançamos mais um número da Revista Educativa, que tem nos permitido divulgar na ampla rede da internet os “frutos” que fazemos nascer no processo de investigação bibliográfica e de pesquisa de campo, tendo-se iniciado nessa área da ciência nossas alunas de graduação em Pedagogia.

Temos, nesta edição, artigos que nos mostram elementos tão propalados, mas flagrantemente ainda escassos em nossas escolas, como a necessidade de diálogo, a simplicidade e a importância do lúdico e do faz de conta no nosso modo de ensinar, bem como política bastante polêmica, como a progressão continuada, e teorias relevantes, como o percurso didático montessoriano.

Nossas pesquisadoras lançam-se ao trabalho de investigar objetos de seu próprio interesse, temas que as motivaram em seu processo de formação, que lhes chamaram a atenção e que lhes lançaram desafios, fazendo-as, em processo de orientação, buscar seu próprio conhecimento investigado. Assim, temos o convite para a leitura desta publicação.

Forte abraço,

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Profa. Me. Tânia Cristina Bassani Cecílio

DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM

Alexandra Cristina Menale Dermiglio¹

Gislaine Donizeti Fagnani da Costa²

Maria Aparecida Belintane Fermiano³

“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. Precisamos 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 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.

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,

¹ Graduada em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (alexandra_menale@hotmail.com)

² 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)

³ Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Maria A. Belintane Fermiano, especialista em Educação Crítica para o Consumo, (e-mail: maria.belintane@gmail.com)

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 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 autorregular? 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".

A pesquisa conduzida por La Taille (2006) demonstra que as crianças condenam a atitude não generosa e compreendem que aquele que não age assim pode se sentir mal com essa atitude, ao passo que quem é generoso sente-se bem. Nessa perspectiva, La Taille (2006)

explica que nos interessa o fato de a generosidade ter pouca relação com as imposições de alguém que represente uma figura de autoridade e está mais relacionada com as regras de justiça, levando-nos a refletir 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 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) consegue construir 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.

Sendo assim, o sentido da obediência que foi pesquisado, ultrapassado seu sentido restrito, pois a preocupação está em descrever se aquilo que os pais compreendem por obedecer vem ao encontro do que renomados estudiosos da moralidade infantil apresentam em seus estudos, ou seja, que 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 de essas regras existirem, 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. Primeiramente 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: “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, Gislaine 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](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003). 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.

_____. **Psicologia e epistemologia**. Tradução Agnes Cretella. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. (1948) **Para onde vai a educação?** Tradução de I. Braga. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PUIG, Josep 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>

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO

Maryclésia Ferreira⁴
Angela Harumi Tamaru⁵

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 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.

⁴ Graduanda de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. Email: maryf.s@hotmail.com

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

⁵ Prof. Dra. e Coord. das Faculdades Network, no curso de Pedagogia e Educação Física, Nova Odessa, SP.
Email: angelaharumi2000@yahoo.com.br

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.

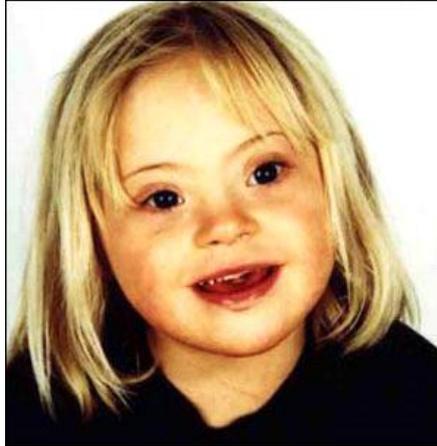
"A síndrome de Down é decorrente de um erro genético presente desde o momento da concepção ou imediatamente após." (SCHWARTZMAN, 1999). Contudo, como apresenta o autor, sabemos atualmente que se trata de uma alteração genética e que os portadores apresentam algumas dificuldades e limitações, mas, apesar 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).

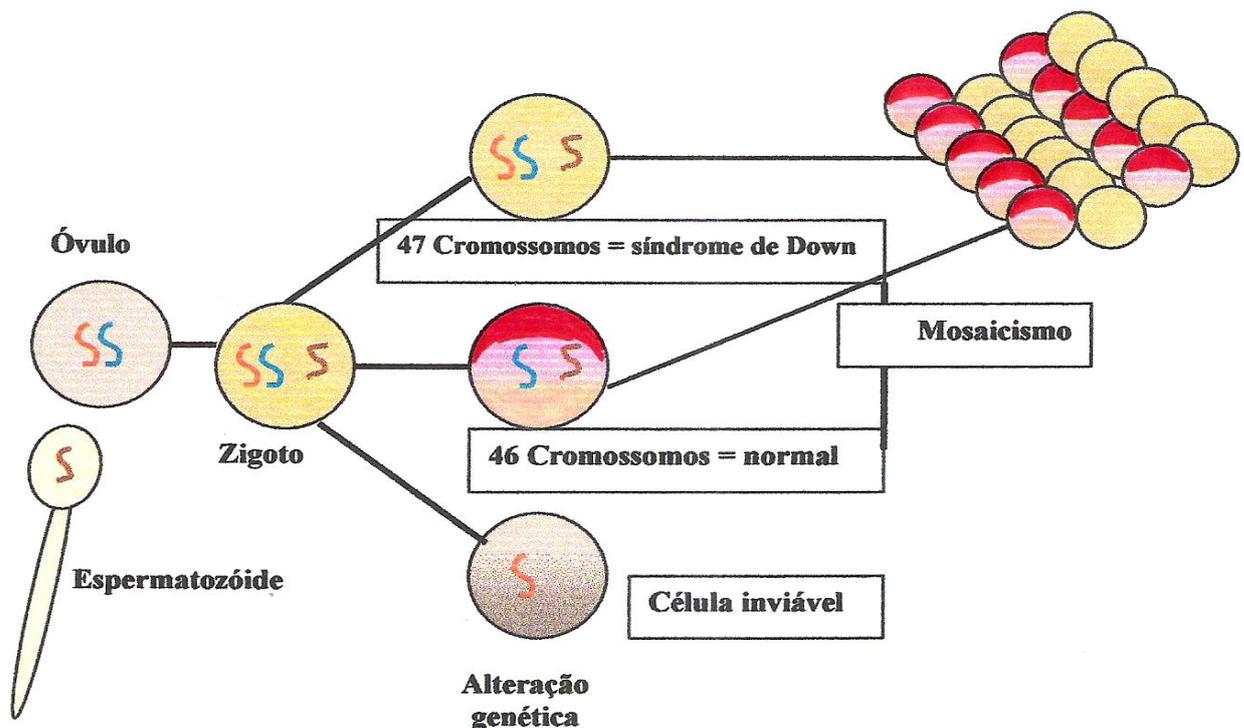
A Síndrome foi também conhecida como mongolismo, em função das características físicas faciais que as pessoas portadoras apresentam como a face arredondada e as pregas bastante oblíquas no canto dos olhos, que fazem lembrar pessoas de raça mongólica. Essa expressão não é mais utilizada, pois ela tem uma conotação pejorativa, ou seja, menospreza a pessoa com síndrome de Down, além das pessoas da raça mongólica.



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_DVlhvfZ_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.

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

Isabel Cristina de Carvalho Perez⁶
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa⁷

“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 atividade importante 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 aflige.

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

Abstract

The games of make-believe are important activity for cognitive, social and emotional development of the child, they are able to stimulate the imagination, offering children the opportunity to plan content and rules inherent to each situation and can influence school learning. The present paper has as its main theme the games of make-believe in early childhood education, it is a qualitative research developed from the perspective of participant observation in the researcher's own work environment in a public school in the city of Sumaré SP. Studying childhood practice of make believe, led the researcher to reflect on its importance to the 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 that afflicts.

Keywords: Play make-believe; early childhood education, education.

⁶ Graduada em Pedagogia nas Faculdades NetWork, Nova Odessa, São Paulo, Brasil. (isacrisbeltina.04@hotmail.com)

⁷ 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)

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 até mesmo educadores as consideram ainda 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 de nossa 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 contas 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- Análises 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, tendo possibilidade para enfrentar mais facilmente um desafio, podendo controlar a situação, 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 (1966) classifica em quatro períodos o desenvolvimento cognitivo: sensório-motor que vai do nascimento aos aproximadamente dois anos de idade: pré-operatório, que vai dos dois anos até os seis ou sete anos, operatório concreto, dos sete aos onze ou doze anos, e o operatório formal, que se dá após os onze ou doze anos até a idade adulta. Neste trabalho nos ataremos ao período pré-operatório, que classifica a idade em que foi observada.

O mesmo autor citado 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 conseqüentemente 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 cognitivo do indivíduo, 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, devem 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 Sforzi (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”.

Brougére (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 interações 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: triiimmmm, triiimmmm, 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 interagiu 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 pelo carrinho.

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 mãosinha como se estivesse enrolando a linha na lata.

Brouchére (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 conseqüentemente 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 dessas atitudes, 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- 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/rnei_vol_1.pdf. acesso em 25 jun 2014.

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

BROUGÈRE, 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 Grouth 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: 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.

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: 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

UM ESTUDO SOBRE A VIABILIDADE DA PROPOSTA DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS.

Márcia Aparecida da Silva Galdo⁸
Gislaine Donizeti Fagnani da Costa⁹

“... 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 relevant to the development of children under six years of activities, so consider the relevant study for expanding the theoretical and methodological concepts in relation to this age group. We chose to compare the proposed school with RCNEI (1998), ECA (2010), LDBEN (2013), articles, magazines and books, from a literature search and thus present discussion to students, teachers wishing to tailor their practice based on the guiding principles of Maria Montessori author 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, so we suggest that further studies be conducted.

Keywords: *Montessorian Method, Environment, Profile Lecturer.*

⁸ Graduanda em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil. (marciagaldo@hotmail.com)

⁹ 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 dei Bambini”.

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 Noordwijj, 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 ECA (2013), 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 dei Bambini”, 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 polissemos 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.

Analizamos 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, Rosiane e cunhada Aldirene pelo apoio. Especialmente a minha irmã Adriana e ao meu cunhado Agnaleiro pelas sábias palavras, por acreditarem que eu chegaria até aqui, desde o primeiro dia que ingressei no curso. 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 coorientação, muito obrigada. Também a todas as colegas e amigas de curso pelo privilégio de conhecê-las. Aprendi e me diverti muito durante os oito semestres de convivência.

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.

MONTESSORI, M. **A Criança**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d, p. 7-256.

_____. **Pedagogia Científica**. Tradução: Aury Azélio Brunetti. 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.

O SISTEMA DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS - SP

Luciane Pícolo ¹⁰

Bárbara Barros Chacur Rodrigues ¹¹

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, continued progression, 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.

¹⁰ Graduanda do curso de Pedagogia das faculdades Network (lu.picolo@ig.com.br)

¹¹ Mestre em educação – Professora da Graduação e Pós-Graduação das faculdades Network (barbarachacur@nwk.edu.br)

Com o objetivo traçado, comecei a procurar bibliografias para conhecer melhor o tema, e depois das leituras, começar 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 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, Julio Groppa – Família: modos de usar – Campinas: Papyrus, 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>



NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

1 Tipos de Trabalhos

Artigos de Pesquisa: apresentação de trabalhos científicos com até 15 páginas;

2 Formatação

Formato e Configurações

Word

Papel A4

Margens: Superior 3 cm; Inferior 2 cm; Esquerda 3 cm; Direita 2 cm

Tipo de fonte

Times New Roman

Título

Título do artigo (em letras maiúsculas):
Fonte 14; centralizado (negrito)

Seção e Subseção

Negrito, a primeira letra maiúscula sem recuo, alinhada à esquerda. Fonte 12.

Autor

Nome do(s) autor(es): Fonte 12; alinhado à direita

Nota de rodapé

Nomes(s) do(s) autores, breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo, endereço eletrônico, identificado na primeira página. Fonte 10, alinhado à esquerda.

Resumo, *Abstract* e palavras chaves

Resumo: com, no máximo, 200 palavras, redigir em um único parágrafo, sem recuo, fonte 12.

Abstract: resumo em inglês, fonte 12 e em itálico.

Palavras chave; *keywords*: fonte 12; até seis palavras;

Texto

Corpo do texto: fonte 12 (justificado)

Numeração de páginas

Todas as folhas do trabalho devem ser contadas sequencialmente, no canto superior direito da folha.

Espaçamento

Entrelinhas: simples

Recuo no começo do parágrafo: 1 cm (texto)

Alinhamento

Justificado

Referências

As referências devem seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023 – 2002)

Figuras e Tabelas

Figuras: legenda abaixo, centralizada, com fonte 10;

Tabelas: título acima, centralizada, com fonte 10;

3. Elementos de composição de trabalhos (Conforme NBR 6022/2003 e NBR 14724/2002)

1 Introdução

Parte inicial do artigo, onde em que devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo.

2 Referencial teórico (Revisão bibliográfica)

Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e

subseções, que variam em função da abordagem do tema e do método.

3 Metodologia

A Metodologia que fará a descrição de todos os meios utilizados para elaboração e catalogação da pesquisa e resultados dela.

4 Resultado e discussão

Partição a qual deverá evidenciar e discutir efetivamente todos os resultados obtidos no estudo proposto.

5 Considerações finais

Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipóteses.

Referências

Elementos obrigatório, elaborado
conforme a NBR 6023.



EDUCATIVA

Revista 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

