

**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
INSTITUTO A VEZ DO MESTRE**

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

ELIZETE BRANDÃO FERREIRA

**Orientador
Fabiane Muniz**

**Sobradinho/DF
2009**

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
INSTITUTO A VEZ DO MESTRE

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Apresentação de monografia ao Instituto A Vez do Mestre – Universidade Candido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia Institucional.

Por: Elizete Brandão Ferreira.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as oportunidades não desperdiçadas e que contribuíram para a cidadã que me tornei. Ao meu esposo e companheiro, aos meus colegas de trabalho que ajudaram a sistematizar meus ideais e, como não poderia deixar de citar, a cada aluno que, com suas peculiaridades não só aprenderam, mas, sobretudo me ensinaram muito sobre o ser humano nesses quase vinte anos de magistério.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a cada um de meus familiares que participaram direta ou indiretamente de todas as minhas conquistas e com os quais convivi em inúmeras situações de satisfação, de frustrações e privações. De modo especial, dedico aos meus pais que, com sua postura rígida, mas com muita sensibilidade e aconchego, plantaram em mim as sementes da emoção e da vitória que sempre me acompanham a cada novo desafio.

RESUMO

Para uma aprendizagem quantitativa e qualitativa durante o processo de alfabetização, será necessário considerar inúmeros aspectos que direta ou indiretamente interferem nos resultados almejados. Percebe-se que estes aspectos exercem indiscutivelmente uma influencia sobre o ato de aprender. Através deste trabalho, busca-se elucidar estes inúmeros fatores para que o processo de ensino-aprendizagem, de modo especial no processo de alfabetização, seja potencializado tendo em vista a prevenção e superação dos problemas inerentes a este processo. A análise pormenorizada destes fatores proporcionará uma visão privilegiada para uma intervenção consciente e eficaz de todos os profissionais envolvidos, bem como de outras instâncias (família/ sociedade) envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização, prevenção, intervenção, aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa que norteará este estudo será a pesquisa bibliográfica, investigando o problema através de referenciais teóricos existentes em variadas fontes de pesquisa como propõe módulo III da Metodologia da Pesquisa - Instituto a Vez do Mestre - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: livros em geral, revistas, periódicos, impressos diversos e todo aquele texto que surgir dando sua devida contribuição para esta produção, de modo especial em módulos do curso de Psicopedagogia Institucional cujas orientações conduzem didaticamente a pesquisa e elaboração do trabalho. Deste modo definiu-se tema da pesquisa com devidas considerações da tutoria do trabalho acadêmico mediante análise de Projeto de Pesquisa composto de tema, título, problema, justificativa, objetivos geral e específicos, hipótese, delimitação, procedimentos metodológicos e bibliografia. Considerando ainda, neste contexto, as devidas orientações, críticas e sugestões da tutoria como sendo aporte para o desenvolvimento das idéias aqui partilhadas. Alguns dos autores aqui mencionados são: Costa, Fagali, Freire, Ferreiro, Kishimoto, Rubinstein, entre outros.

SUMÁRIO

Introdução-----	08
Capítulo I – Ludicidade e a Criança no Brasil-----	11
1.1–Considerações sobre o jogo, brinquedo e brincadeira-----	13
1.2– A brincadeira e a alfabetização-----	16
1.3– Bases familiares no processo de aprendizagem-----	23
Capítulo II – Analisando a Teoria Construtivista-----	28
2.1 – Emoção e aprendizagem-----	33
2.2 – Professor saudável x Prática saudável-----	37
2.3 – Refletindo sobre o papel do psicopedagogo-----	42
Capítulo III – Fantasia e Conhecimento-----	46
Capítulo IV – Psicomotricidade, Psicopedagogia e Desenvolvimento-----	52
Conclusão-----	58
Bibliografia-----	60
Folha de Avaliação-----	64

INTRODUÇÃO

Para falar de criança faz-se necessário resgatar na memória o que de fato as encanta. Isso nos remete ao brincar. Brincadeira é coisa de criança e de adulto que entende a necessidade de resguardar suas experiências de infância para vivenciar com êxito seus desafios nas relações intrapessoais e interpessoais na maioridade.

Segundo Freud, o adulto não brinca por que tem vergonha de suas fantasias e foge do lúdico em razão de considerá-lo pouco inteligente e sem utilidade. O mesmo acontece com muitos dos profissionais da alfabetização que se encontram despreparados para desempenhar esta delicada, mas grandiosa tarefa.

Para Jean Piaget os jogos e as atividades lúdicas não são apenas meios de entretenimento para as crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Em se tratando das práticas pedagógicas na educação infantil, notadamente em escolas classe responsáveis pela alfabetização, têm apresentado resultados deficitários como mostra o documento de *Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA) de janeiro de 2001 (p. 09) – Ministério da Educação. É aí mencionada a falta de explicação para as causas do fracasso escolar em alfabetizar todos os alunos, o que fez com que essa responsabilidade, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída – à sua suposta incapacidade de aprender e/ou às suas perversas condições de vida.

O tema Ludicidade e Alfabetização será ponto de partida para esta pesquisa com intuito de trazer, à luz dos teóricos ora mencionados, a importância do brincar para viabilizar eficiência no trabalho do profissional alfabetizador. Serão considerados também os fatores emocionais

implicitamente presentes no desenvolvimento e no prazer, visto que, como opina a professora Juliana Guerreiro Lichita, em artigo escrito para a revista *Avisa lá*:

“Todo processo educativo envolve, de alguma maneira aspectos emocionais. Na Educação Infantil, eles serão intensos, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. A emoção age no nível da segurança, e essa estrutura possibilita prazer e bem estar. A escola propicia a relação com o conhecimento e isso só acontece de maneira eficiente quando há confiança e estímulo. Nós, professores, sabemos disso porque já fomos estudantes e constantemente fazemos escolhas sobre nossos estudos e nos guiamos pela satisfação de conhecer profundamente aquilo que nos envolve emocionalmente”. (LICHITA, 2009, p. 04)

As propostas curriculares vigentes, embora atuais, não têm produzido uma prática pedagógica que respeite ou que enfatize o brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem. É latente que nessas escolas o brincar encontra-se desvinculado do desenvolvimento infantil saudável e como fator de aprendizagem.

Atualmente as crianças são levadas à prática conteudista calcada ainda na abordagem tradicional do ensino em que há ênfase na escrita e na memorização mecanizada de conteúdos. Os docentes, nesse contexto, também são vitimados por cobranças de resultados através de provas cujo objetivo é avaliar o aluno, condicionando o resultado ao desempenho do professor; com reportagens depreciativas da mídia, a valorização de percentuais de aprovação e talvez o mais grave de todos: problemas de saúde com origem na ansiedade, causada pelas responsabilidades crescentes para “formar cidadãos” vislumbrando um “mundo melhor” .

Cabe aqui então o seguinte questionamento: Como instituir espaços lúdicos de modo a favorecer os índices de sucesso no desenvolvimento infantil dentro do contexto da alfabetização?

Será objetivo desta produção, explicitar a necessidade do brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem e suas relações com o processo de alfabetização. Far-se-á necessário analisar a alfabetização tendo o brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem, sob a ótica piagetiana e outros autores sócio-construtivistas; estabelecer parâmetros entre brincar, brincadeira e jogo como estruturas lúdicas prazerosas imprescindíveis ao aprender na abordagem construtivista; demonstrar o brincar e o desenvolvimento psicomotor sob a mesma ótica da aprendizagem e desenvolvimento e ainda, analisar as dificuldades das crianças em lidar com seus processos internos vinculados à ludicidade. Entra em cena aí, um profissional coadjuvante, cujo papel será primordial para o encontro de práticas eficientes para a consolidação da alfabetização.

A pesquisa em questão parte da crença que, com intervenção do psicopedagogo, práticas pedagógicas na alfabetização subsidiadas por projetos embasados no brincar, promoverão melhor vínculo de prazer da criança com a aprendizagem, favorecendo a estruturação das bases da escrita, leitura e, efetivamente reduzirão os índices de dificuldade do processo de alfabetização.

O estudo estará centrado na alfabetização e nas práticas pedagógicas curriculares de professores da educação infantil, atrelando essas práticas aos fatores de desenvolvimento e aprendizagem, privilegiando o brincar. Estará pautado na visão construtivista sob a perspectiva de Piaget e outros estudiosos sócio-construtivistas como Kishimoto.

CAPÍTULO I

LUDICIDADE E A CRIANÇA NO BRASIL

Falando de sociedade atemo-nos aos indivíduos com idade adulta e/ou jovens que a compõem. Crianças são, aos olhos da sociedade, consideradas como gente em miniatura que “possuem muita energia”, que “dão muito trabalho” e que “precisam estar sempre ocupadas com algo” para “darem sossego”.

Segundo o Caderno da TV Escola: PCN na Escola (1998, 96 p.) existem no Brasil crianças vivendo em cidades e outras regiões rurais (sítios, fazendas, acampamentos, aldeias indígenas, etc.) brincando em inúmeros lugares como ruas, no mar, em piscinas ou rios, em árvores, jogando futebol. Outras passam a maior parte do tempo reclusas em apartamentos, casas, pequenos barracos, cortiços ou instituições.

Algumas têm oportunidade de diversão no cinema, no teatro, no circo, porém a maioria convive apenas com o rádio e a televisão. O vídeo cassete, o computador e o vídeo game surgem na maioria das situações como “babá eletrônica” cujas informações se propagam por todos os cantos, deturpando as brincadeiras, as relações e a compreensão do sujeito de si mesmo. Em muitas localidades brasileiras ainda é possível ocorrer brincadeiras tradicionais como roda, passa anel, pular corda, amarelinha, porém nas grandes cidades isso foi deixado de lado, considerando interesses sociais, políticos e econômicos vigentes.

Diante do exposto, a infância é absorvida gradativamente pelos compromissos impostos às crianças e cujas mentes estão submersas nas tarefas diárias exigidas pela sociedade moderna. São considerados raros os

casos em que professores recorrem às brincadeiras tradicionais, resgatando a memorização de quadrinhas, parlendas, rimas, levando as crianças a repetirem-nas nos pátios das escolas.

Obviamente, segundo Galimard, o estudo não é a única ocupação ou preocupação da criança sendo, as brincadeiras, parte importante de suas atividades. Brincadeira tem má reputação para os adultos, que se julgam sérios. Considerando-a atividade menor, um divertimento, uma perda de tempo, uma ocupação pouco recomendável e que às vezes, pode até ser cômoda se for sinônimo de se ter um pouco de sossego: “Vai brincar”!

Um dos reflexos genuínos dos novos interesses sociais é quando se diz para a criança que brinca pra que ela “vá estudar que é melhor.” “Doutor, estamos trazendo este menino por desespero de causa. Por que ele é preguiçoso? Só pensa em brincar!”.

“O médico, que já teve outras vezes muito trabalho com crianças que não querem brincar, acha que este amor do garoto pela brincadeira é antes de tudo, um sinal de saúde. E pensa que o problema está mal colocado, porque não se trata de fazer uma escolha entre duas atividades que se excluem reciprocamente, mas de realizar um equilíbrio entre espontaneidade e o esforço”. (GALIMARD. 1987, P. 72)

Galimard defende que o brincar tem sua razão de ser e sua utilidade tanto para a criança quanto para o adulto. O motivo corresponde a uma necessidade externa e se realiza para um fim mais ou menos distante o qual a criança capta com dificuldade. A brincadeira, ao contrário, satisfaz uma necessidade imediata e produz satisfação por si mesma e esse valor educativo nem sempre é, pelo adulto, compreendido. Galimard vai além, em sua análise, considerando a brincadeira da criança, de valor propriamente educativo, cuja função está no seu desenvolvimento: de permitir-lhe assimilar “o seu real ao seu Eu”.

Nas escolas, há resistências para se promover o lúdico, dadas às pressões acerca de resultados e estatísticas e assim desconsideram a ludicidade como aliada para o desenvolvimento do educando.

Faz-se necessário equilibrar as intervenções feitas neste espaço que é da criança para privilegiar aquilo que ela compreende. Ao mesmo tempo promover a aquisição das habilidades que lhes serão úteis para a vida em sociedade, o que inclui o brincar.

Neste processo, Olívia Porto considera que o processo de avaliação psicopedagógica institucional deverá ser uma atividade simultânea que combinará análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. Tudo isso trará inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo se associado a um trabalho de respeito aos espaços para a brincadeira.

1.1 – Considerações sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Para Kishimoto, tentar definir o jogo não é coisa fácil. Para ela, quando se trata da pronúncia da palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Trás exemplos como jogos políticos, de adultos, de crianças, animais, amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Todos estes, mesmo recebendo a mesma denominação, têm suas especificidades. Exemplificando, ela declara a boneca como um brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas é símbolo de divindade, objeto de adoração. Como então, definir a diferença entre jogo e brinquedo?

Ademais, como relacionar todos esses conceitos ao processo de aprendizagem no contexto da alfabetização?

Segundo Kishimoto, a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas como, por exemplo, quando o ato de uma criança indígena manipular o arco e flecha é considerado em diferentes culturas como brincadeira ou como preparo profissional.

Assim sendo fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas, pois que, todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. A denominação dos materiais lúdicos intensifica esta complexidade quando alguns são usualmente chamados de jogo, outros de brinquedo. Para Kishimoto, empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma, pois toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real.

Portanto, enquanto fato social o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. No Brasil todos estes termos: jogo, brinquedo brincadeira são ainda empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.

Nestes estudos, Kishimoto segue definindo as especificidades destes termos exemplificando visto que, somente através de pormenores é possível fazê-lo.

No primeiro exemplo trata do jogo como resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto, citando ainda as diferenças entre inúmeros jogos e suas respectivas regras; explícita ou implicitamente exigem desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras. A boneca serve de exemplo para definir este conceito permitindo à criança várias formas de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. Brinquedo é estimulador das representações e expressam imagens que evocam aspectos da realidade.



Fonte desconhecida. Arquivo pessoal

Deste modo admite-se o brinquedo como representação de certas realidades. Por representações entende-se corresponder a alguma coisa permitindo sua evocação, mesmo em sua ausência. Considera-se um dos objetivos do brinquedo dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los, pois neste processo o brinquedo incorpora características

como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas, antropomórficas, o imaginário, a ficção, o mundo encantado dos contos de fadas, estórias de piratas, índios e bandidos.

Isto se comprova em nossas lembranças de infância que nos são trazidas à mente quando do contato com um brinquedo que nos é familiar, nos remetendo ao sonho, à felicidade e à liberdade de fantasiar, deixando fluir a imaginação. A palavra brinquedo, portanto, não pode se reduzir à pluralidade de sentidos do jogo, pois tem para a criança conotação material e enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira.

Logo, brincadeira é tão somente a ação desempenhada pela criança ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

As concepções psicológicas e pedagógicas, portanto, reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

1.2 – A brincadeira no contexto da alfabetização

A cultura atual instalou verdadeiro preconceito quanto ao brincar, considerando essa prática como algo fútil e dispensável. Observando a natureza à nossa volta percebemos que até mesmo os animais “irracionais” brincam. Brincam os pequenos leões, os passarinhos, os cachorros, os gatos. E os macacos então! É evidente mesmo entre eles que o brincar, além de instrumento de prazer, é instrumento de socialização e de preparo para a vida adulta, permitindo a luta pela sobrevivência. Os pequenos leões brincam de

atacar, simulando a caça. Os macacos brincam subindo, se balançando e saltando de uma árvore a outra. Em todos os casos isso lhes será extremamente útil quando da necessidade de buscar alimentos.

A natureza é uma só e ainda que não nos importemos com isso, haverá sempre a necessidade do brincar para promover as bases da aprendizagem e para a efetivação do indivíduo seja ele qual for, em sua sociedade, seja ela qual for.



Fonte: Guia prático para professoras- Educação Infantil /dez. 2007

Tendo em vista as mudanças que se instalaram na sociedade moderna e todos os problemas advindos destas transformações, haverá necessidade de a instituição escolar oferecer o melhor possível para contribuir efetivamente com os resultados esperados. No que diz respeito ao momento da alfabetização com toda a sua seriedade e complexidade, deverá o alfabetizador estar devidamente preparado para a diversidade de situações e desafios que irá encontrar.

Segundo Miriam Lemle, algumas das crianças já chegam preparadas para serem alfabetizadas devido à familiaridade com papel, lápis, massinhas, brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas e jogos, recursos estes que ajudam a preparar a criança para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização.

O livro de *Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (p.14) trás informações importantes para se analisar quem são os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar ao longo dos anos. Constatou-se que não se trata de uma metade qualquer, aritmeticamente neutra. Essa metade é constituída por alunos das camadas populares. Historicamente falando, os estudiosos e especialistas achavam que o que servia para os alunos de classe média e alta, não servia para os de camada pobre. Neste processo de análise concluiu-se que a diferença reside nas experiências prévias destes alunos com práticas sociais de leitura e escrita.

Sabe-se que, de acordo com análise feita com alunos de camadas pobres, na prática, na maioria das escolas de periferia isso se confirma, embora este fator não sacramento o destino destas crianças, pois que o comprometimento dos alfabetizadores deve levá-los a buscar alternativas para promover a efetivação deste processo independente do nível social.

De acordo com outros estudiosos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seguindo o pensamento de Jean Piaget, o processo de alfabetização independe de sua origem social ou da proposta de ensino do professor. Ocorre ainda que outras pesquisas realizadas por Alvarenga (1988, p.27-31) demonstram descompasso entre os desempenhos na leitura e escrita em crianças nas fases iniciais da alfabetização.

No módulo II do Núcleo de Educação a Distância – NEAD: *Psicogênese da Leitura e da Escrita*, a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky é abordada como que chegada em momento oportuno para que todos avancem na compreensão do processo de alfabetização. Mas não

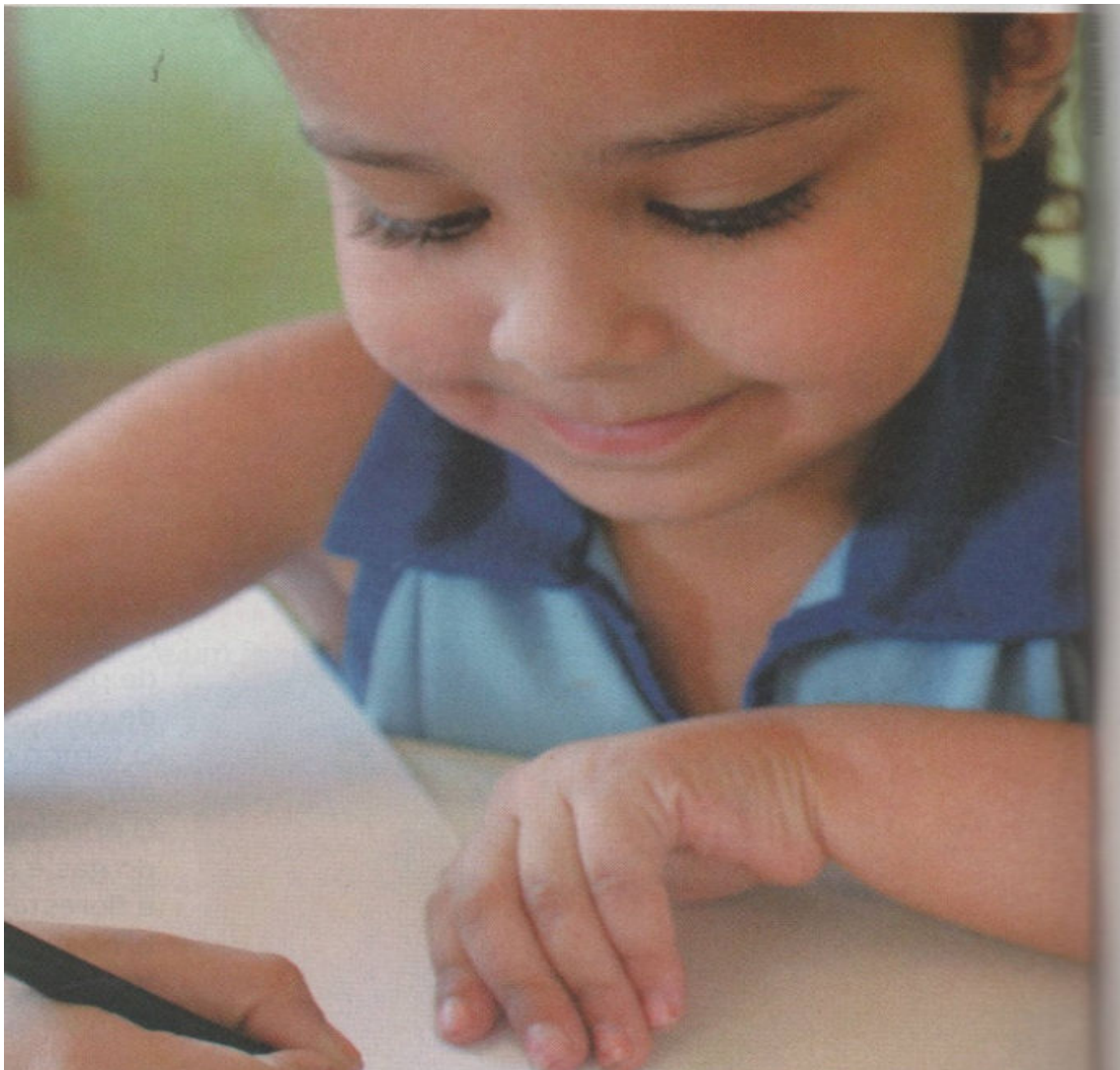
somente com este fim, pois para a efetivação da aprendizagem se faz necessário demanda empenho e vontade dos Poderes Públicos no sentido de garantirem as condições que darão suporte ao processo de aprendizagem. Neste mesmo documento, conforme constatações de Ferreiro e Teberosky (1989), as crianças acreditam que a escrita é legível quando possui quantidade e variedade de letras. Os avanços ocorrem no momento em que as crianças passaram a organizar a escrita com base nas correspondências que estabeleciam entre o oral e o escrito. De acordo com Vygotsky a escrita é um simbolismo de segunda ordem.

”isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações, das entidades reais”. (VIGOTSKY. 1989, p.120)

Para Ferreiro e Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses espontâneas e provisórias até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Estas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com os seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Na Teoria Psicogenética toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico que se subdivide em silábico-alfabético, e o alfabético. Esses níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas, mas, sobretudo às quais a criança introduz suas impressões e outros elementos subjetivos. A passagem

de um nível para o outro é gradual e dependente das intervenções feitas pelos professores.



Fonte: revista Nova Escola / out. 2008

Para uma intervenção consciente e acertada faz-se necessário esclarecimento a respeito de cada fase:

- 1- Fase da escrita pré-silábica:** a criança começa a produzir um traçado que se diferencia do desenho por possuir aspectos típicos da escrita; mas ainda imperando a subjetividade infantil. Assim vai conhecendo

algumas letras e grafias sem preocupação com a sonoridade ou número de letras.

- 2- Fase da escrita silábica:** é quando a criança descobre a fonetização da escrita, representando o som das palavras considerando quantidade de sílabas que ela possui.
- 3- Fase da escrita silábico-alfabética:** quando a criança começa a analisar a palavra que vai escrever no que se refere às sílabas e aos fonemas, às vezes conflitando entre o uso de fonemas e o de sílabas.
- 4- Fase da escrita alfabética:** começa a compreender a escrita alfabética utilizando a escrita de forma convencional, mesmo sem dominar a ortografia, às regras gramaticais ou o espaçamento entre palavras.

Com este conhecimento, o professor lançará mão de sua criatividade e habilidade de pesquisa para a elaboração de planejamentos eficazes e intervenções pertinentes, com objetivo de promover o avanço para as posteriores fases da escrita, em qualquer escola ou situação econômica vigente.

Nos livros *Formação do Símbolo na Criança e Pensamento e Linguagem na Criança*, Piaget faz referência ao brincar em termos de evolução social e da inteligência, mostrando como ele se caracteriza, basicamente, em cada período do desenvolvimento. O brincar é a essência da criança e veículo do crescimento. Através do lúdico e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e de desenvolvimento. E o fundamental neste processo será a socialização e a associação em seus mecanismos cerebrais.

Kishimoto acrescenta que “para Vygotsky, a imaginação em ação ou brincar é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO. 2008 p.51). Ela afirma também que o jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou a submissão. Julga necessário, portanto, resgatar o espaço e o tempo da criança em uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho, da música.

Estes, enquanto instrumentos simbólicos de leitura e escrita do mundo se articulam ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige forma de pensamento mais sofisticada para sua plena utilização. É preciso ampliar o conceito de alfabetização presente na maioria das escolas e pré-escolas, pois o jogo e a brincadeira serão também alavancas para a superação de questões emocionais e psíquicas, segundo a visão de Freud, e que, com toda certeza irão subsidiar ações para o atendimento às crianças emocionalmente fragilizadas pelo seu histórico de vida familiar.

A psicopedagogia, na visão de Kishimoto, com base na Psicanálise, revela que o conhecimento e o saber não são apreendidos pelo sujeito de forma neutra. Dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o de não saber, o que se reflete tanto no plano consciente quanto inconsciente. Diante do uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, o sujeito pode se direcionar tanto para o desejo de saber quanto para o desejo de não saber.

O pedagogo e o psicopedagogo serão guias na ação de construção do caminho que norteará o trabalho pedagógico e cujo aspecto importante a ser considerado diz respeito ao subsídio ao planejamento e reconhecimento das estruturas prévias que professor e aluno apresentam em relação ao uso de

brinquedos, jogos e materiais pedagógicos. O correto uso destes recursos é que irão proporcionar a aprendizagem eficiente.

Para Kishimoto, o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia tendo em vista que favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Piaget considera o jogo como construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, quando as crianças estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, chegando à representação e finalmente, à lógica.

Sendo o jogo, o brinquedo e a brincadeira considerados representações que instigam e estimulam às crianças, sua utilização abrirá as portas para o processo de alfabetização, cabendo a todos os envolvidos no contexto da criança: professor, pedagogo, psicopedagogo, orientador pedagógico e família, cada um desempenhando suas respectivas funções, criar espaços dos mais variados para que sejam cruzadas todas as fronteiras.

1.3 – Bases familiares no processo da aprendizagem

No pensamento de Áries (1978) os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente e a educação e criação de crianças nascidas da união de um casal passa a ser cada vez mais da responsabilidade da família. Isto, como consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições como o Estado e a Igreja, que há cerca de três séculos começaram a valorizar o “sentimento familiar”.

Euclides Redin é autor do livro *O Espaço e o Tempo da Criança: se der tempo a gente brinca* - cujas idéias trazem questões históricas e fundamentam

a necessidade de se privilegiar o brincar em todo e qualquer espaço onde houver criança.

Trata do surgimento desta “nova” categoria social: a infância, que ocorreu em meados do século XVII. Considera autores que afirmam que a “descoberta” da infância acontece neste tempo, não pela sua significação e implicações para seu futuro, mas porque a criança passou a ser um estorvo. Diante do desenvolvimento da indústria e da chegada do progresso, surge também um novo modelo de sociedade. A cidade passa então, a ser lugar de passagem, de trânsito rápido e não um lugar para estar, para conversar ou para encontros. Não pode haver obstrução.

Na visão de Redin, a urbanização tirou a criança da rua, a industrialização tirou a mulher de casa e da rua para ela estar na indústria. Mulher e criança passaram a ter lugar definido e, portanto perderam o espaço da rua para estarem em casa, na indústria, na escola, pois a rua deve estar livre para não atrapalhar o ritmo do progresso. Criança brincando na rua é um estorvo. Rua não é mais lugar de criança.

È neste contexto que surge a escola, não para auxiliar os pequenos em seu desenvolvimento e de suas estruturas mentais ou para aprendizados significativos, mas porque as crianças estavam estorvando. Redin chama este momento de “século da exclusão dourada da infância”, pois o progresso deveria seguir a qualquer custo. As ruas deveriam, ao contrário, “ser tão estreitas que duas pessoas não se cruzassem sem que pudessem se abraçar”.

O espaço para a criança – e onde tem criança tem brincadeira – ficou definido e com hora marcada para começar e terminar, pois que na sociedade moderna, indivíduo importante é o que produz, é o que trabalha. Na maioria dos lugares não pode haver criança, o que denuncia que os espaços próprios da criança estão se extinguindo.

A estrutura familiar neste contexto histórico começa a vivenciar a complexidade em suas relações, pois a partir daí se foi determinando lugar

disto ou daquilo. Ou se deve estar em casa descansando ou estudando, ou na escola, na indústria, no hospital e enfim. Não há tempo a perder.

Este novo modelo cultural alterou valores e interesses. Homem e mulher, pai e mãe estão ausentes por força dos compromissos profissionais e/ou pessoais. Sua visão de família também sofreu mudanças. “Agora, não”, “Não posso brincar, tenho coisas mais importantes a fazer”. É, sem dúvida alguma, um momento caótico para a sociedade. Se não há tempo para brincar, como se estruturará o caráter dos futuros pais? Este problema será indubitavelmente agravado. Que valores serão considerados se hoje não é perceptível parâmetros positivos para a formação dos cidadãos?

No livro *Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento*, Marlene Rodrigues cita a cultura como considerada pelos estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento; como uma poderosíssima máquina de desenvolvimento das potencialidades humanas. Ela menciona descoberta de Margareth Mead, antropóloga, que comprovou que a agressividade e o apreciável espírito de conquista de muitos povos primitivos não tinham suas origens mais remotas nos instintos, nem decorriam de elaborações mentais conscientes. Tanto o espírito de agressão e violência quanto o de aventura, de amor e de paz, eram valores assimilados, incorporados numa ou noutra cultura com a mesma força e tenacidade.

Os mundugumor, habitantes do sul do Pacífico, desenvolveram como valores aparentemente originais, a violência, a belicosidade, a audácia, o desprezo e horror à fragilidade. Entre eles, tanto homem quanto a mulher são igualmente guerreiros audazes, fortes e aventureiros. A união sexual acontece em clima de luta e violência, despojada de elos afetivos. Os filhos nascem indesejados e rejeitados, constituindo-se num peso à vida belicosa e livre das mães. Segundo estudos de Mead, raramente a mãe mundugumor amamenta seu filho e raramente ela o ama. Em virtude desta realidade, os meninos incorporam, já durante o curso da primeira infância, valores altamente negativos e destrutivos.

Ao contrário dos mundugumor, os arapesh da Nova Guiné, não conhecem, nem acreditam na violência. Segundo os estudos de Mead, seus valores são: o amor, a beleza, a alegria e a paz, o que as faz crer sem reservas nas pessoas, dotando-os de comovente ingenuidade e de uma castíssima forma de vida em grupo. Para eles, não há nada de mais desejável do que o respeito humano, portanto se amam com intensa alegria e profundidade. O amor é livre entre homem e mulher e todos os processos da vida desde o namoro à morte são presenciados naturalmente pelas crianças. Não existem aí crises na adolescência, inclusive o homossexualismo é respeitadíssimo e sua indefinição é compensada por confecção de artistas e artesãos que criam vestuários e adornos capazes de conferir aos invertidos a beleza que a natureza lhes negou.

Estes conhecimentos propiciam uma séria reflexão acerca da cultura e ao mesmo tempo nos mostra o quão próximos estamos do caos generalizado, considerando o atual modelo de sociedade que nos rege.

A escola não é uma instituição à margem da sociedade, mas sim produto dela. Não poderá sozinha, modificar esta realidade, mas poderá buscar introduzir de modo, talvez modesto, alternativas de vida, na medida em que proporcionar o pensar, o ser consciente de si mesmo e do meio que o cerca. Escola, enquanto fatia da sociedade, terá importante contribuição neste processo, mas sozinha, não fará milagre.

Para Renin, será necessária a construção de um Projeto Político para a infância que reveja as estruturas desta sociedade e estabeleça novos “olhares” para esta não considerada “categoria” da sociedade.

Ainda hoje se pode perceber a influência de outras tantas instituições, de todas as naturezas influenciando as crenças, comportamentos, posturas e formação de uma família. Não é novidade que família deixou de ser sinônimo de grupo constituído por “papai, mamãe, eu e meu irmãozinho.” O perfil familiar

ocorre atualmente com diversas características sem que isso possa parecer estranho.

Deparamo-nos também atualmente com inúmeros conflitos familiares. Pais de família inseguros, agressivos, ditadores, alcoólatras ou ausentes são os modelos na maioria das famílias, principalmente naquelas em que há condições de vida precárias associadas à precariedade de relacionamentos saudáveis. Como consequência, são criados filhos, como afirma Marlene Rodrigues:

“agressivos, ansiosos, inseguros, excitados, incapazes de domínio sobre as emoções, fixados nos estágios pré-genitais da sexualidade (oral e sádico-anal) e incapazes de tolerar qualquer afeição e qualquer tipo de renúncia” (RODRIGUES, 1976.p.43).

Evidentemente que a escola deverá desempenhar sua função buscando todos os caminhos possíveis, vislumbrando a contribuição para a superação dos limites e das dificuldades, bem como recorrendo a outras instâncias – se for o caso – para o benefício dos alunos que necessitarem destas intervenções. O psicopedagogo será peça chave no desencadeamento destes processos.

CAPÍTULO II

ANALISANDO A TEORIA CONSTRUTIVISTA

De acordo com o dicionário Aurélio, construtivismo significa: ação construtiva (política, social, literária, etc.), relativo à construtivista.

Com o surgimento desta terminologia deu-se uma verdadeira reviravolta nas práticas pedagógicas, o que não necessariamente foi considerado um avanço. Fala-se muito de construtivismo defende-se muito esta “prática”, mas os docentes não parecem saber para onde ir ou aonde irão chegar.

Construtivismo é entendido como a construção do conhecimento que se dá através do entendimento da semiótica (ciência geral dos signos, dos sistemas de significação). No módulo intitulado *Teorias da Aprendizagem* do IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino de 2005, p. 71) a função da semiótica é possibilitar que se possa evocar, mediante signo ou imagem simbólica, um objeto ausente, permitindo também diferenciar e coordenar significantes e significados.

“Signo pode ser compreendido como alguma coisa que está no lugar de outra sob algum aspecto. E símbolo provém do grego symbolon, que significa ‘marca sinal de reconhecimento’, ou seja, qualquer representação de uma realidade por outra. A linguagem humana, por

exemplo, é simbólica enquanto representa a realidade de forma analógica ou convencional”.

(ARANHA, 1996, p.240)

Supõe-se assim que, ao longo da vida, constantemente utilizamos os signos e/ou símbolos para falar da realidade testando esse hábito presente por consequência do nosso desenvolvimento cognitivo, mecânico, afetivo, psicológico entre outros aspectos. Portanto, esta forma de linguagem estará presente nos processos de aprendizagem e por que não dizer, em todos os processos educativos.

“Ao explicar as chamadas operações superiores Vygotsky utiliza o conceito de mediação segundo a qual a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos. Essa mediação é levada e feita pelo uso de instrumentos e de signos. Para Vygotsky, a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolhe, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, somente que agora, no campo psicológico.” (ARANHA, 1996, p. 205)

Nesta perspectiva percebemos que o ser humano constantemente buscou, através de sua história, através das relações sociais estabelecidas no interior da sociedade, a construção da cultura que expressa estas relações sociais estabelecidas no interior da sociedade, a construção da cultura que expressa estas relações do homem com o próprio homem com o meio.

Desta forma, Aranha (1966, p.14-15) afirma que “o contato do homem com a natureza, com os outros e consigo mesmo é intermediado pelos símbolos, isto é – arbitrários e convencionais – por meio dos quais o homem representa o mundo. O desenho, por sua vez, pode ser considerado uma destas representações da realidade, pois o desenho articula a cognição com o afeto.

A linguagem, contudo, pode ser expressa de diversas formas, mas a escrita é a forma que mais nos interessa neste momento, pois é através da grafia que as diversas culturas humanas desenvolveram os signos da linguagem. E da mesma forma que existe uma evolução na forma de apreensão e expressão dos desenhos, a representação da escrita também evolui sendo identificados os seguintes níveis de evolução da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e ortográfico, já mencionados anteriormente no item 1.2.

No mesmo documento – *Teorias da Aprendizagem* (p.60) as inquietações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Em função disto ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas. Segundo Vygotsky na ausência do outro, o homem não se faz homem. A aprendizagem que brota nas relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental (Vygotsky, 1991).

“Ao longo do processo de desenvolvimento, o individuo deixa de necessitar de marcas externas e passa a usar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real...”

(OLIVEIRA, 1993, p.35)

Para Vigotsky existem três momentos importantes da aprendizagem:

- zona de desenvolvimento potencial: tudo que a criança ainda não domina, mas espera-se que ele seja capaz de realizar;
- zona de desenvolvimento real: tudo o que já é capaz de fazer sozinha;
- zona de desenvolvimento proximal: tudo o que a criança somente realiza com o apoio de outras pessoas.

Esta última é considerada a mais transformadora. Neste sentido, a escola é um espaço fundamental para impulsionar e estimular o desenvolvimento daqueles conhecimentos que ainda não foram incorporados pelas crianças. Nesse processo o professor deve ser o estimulador da zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram. Segundo o mencionado documento a intervenção do professor não pressupõe, no entanto, uma pedagogia diretiva, autoritária e, menos ainda, uma relação hierárquica entre professores e alunos.

O processo de alfabetização, para que ocorra efetivamente, deve basear-se nesta teoria com vistas a proporcionar o desenvolvimento do maior número possível de crianças, tentando romper as barreiras que ora surgem prejudicando os resultados pretendidos.

O brincar, pois, tem grande importância na teoria de Vygotsky. Para ele, o brincar (brincadeiras de “faz-de-conta”) cria zonas de desenvolvimento proximal à medida que coloca a criança em situações de repetição de valores e imitação de papéis e regras sociais, situações imaginárias e da delimitação de regras nos jogos. Este aspecto não deve ser ignorado pela escola, ao contrário, a escola deve criar situações de brincadeira, a fim de que a criança possa ter

uma gama de possibilidades que estimulem seu desenvolvimento e a própria interação social.

Para Vygotsky a aprendizagem da escrita inicia antes mesmo da entrada da criança na escola. Portanto o processo de desenvolvimento da escrita está intimamente ligado aos estímulos recebidos pela criança, desde cedo.

No livro *O Real do construtivismo*, para compreender mais sobre o assunto, toma-se a teoria de aprendizagem desenvolvida pelo suíço Jean Piaget (1896- 1980). Adaptada para a alfabetização pela psicopedagoga Emilia Ferreiro, mostra que o conhecimento é construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, por meio de hipóteses que vão sendo testadas. Portanto, é o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento.

Construtivismo, portanto, não é método. **É** uma teoria que embasa o professor para uma prática pedagógica inovadora, criativa, que leve o aluno a construir o conhecimento, a sua autonomia moral e intelectual.

Uma prática piagetiana (construtivista) caracteriza-se pelo trabalho de grupo, pela descoberta, pelo conhecimento do aluno, pelo contato direto com o objeto do conhecimento e pela interação com o outro (colega, professor, outros). Este tipo de escola preocupa-se em garantir aos seus alunos as possibilidades de um completo desenvolvimento intelectual e socioemocional. Sua metodologia de educação se caracteriza por fazer apelo às atividades espontâneas da criança, objetivando a construção das estruturas cognitivas.

O professor nessa escola tem o papel de:

- intervir, desafiar, instigar, assumir a autoridade se necessário, coordenar;
- estimular a criança a duvidar, propor, criticar, sugerir, questionar, acrescentar;

- estimular a criança a brincar de faz-de-conta, a criar a descobrir, a resolver situações conflitantes.

2.1-Emoção e aprendizagem

Urge uma discussão acerca dos valores que sustentam a sociedade e cuja ausência promove a deterioração moral. Estresse é termo redundante na atual circunstância onde todos correm sem conhecer o seu destino.

A depressão é considerada o mal do século, não sendo novidade a sua incidência em número crescente de pessoas, incluindo crianças. Necessário se faz buscar caminhos e estratégias para resgatar valores, sobretudo o valor da emoção. Aquele que sente aprende e, por sua vez amplia suas sensações e visões acerca de si mesmo, do outro e do meio que o cerca.

Segundo Guy Claxton, professor de Ciências da Aprendizagem na Graduate School of Education da Universidade de Bristol (Reino Unido):

“É função central da educação: desenvolver nos jovens os recursos mentais emocionais de que vão precisar para poder enfrentar as reais demandas de suas vidas. Logo ela nitidamente não está cumprindo o seu papel”. (CLAXTON. 2008, p.09)

A revista Viver Psicologia, em sua edição de março de 2004 entrevistou Carlos Amadeu Botelho Byington, médico psiquiatra, psicoterapeuta e também educador, historiador e Membro Fundador da Sociedade Internacional de Psicologia Analítica. Fez sua formação no Instituto Jung na Suíça, mas antes

disso já havia estudado psicanálise e se submetido à análise freudiana durante cinco anos. É autor de *A Construção Amorosa do Saber* que descreve a pedagogia simbólica junguiana, defendendo a volta do subjetivo e do lúdico à sala de aula. A idéia central da obra é o resgate do prazer e da emoção no processo de ensino tornando-o uma experiência viva para o aluno.

Esta concepção está respaldada na psicologia simbólica de Jung e Newman e no construtivismo cognitivo de Piaget. Relata suas experiências às quais o levou a se debruçar sobre as diferenças entre currículo maravilhoso, enorme e os alunos que não apresentam rendimentos satisfatórios, tão pouca motivação para “encará-lo”.

Segundo ele, este processo de tentativa do sistema em “fornecer” a aprendizagem provoca defasagem que resulta em muito dinheiro gasto e anos de estudo desperdiçados. Byington faz pertinente observação a respeito desta cultura de ensino:

“Com essa cultura nós devíamos ter enciclopédias e sábios pelas esquinas. O que se observa é que as pessoas esquecem. Se esquecêssemos uns 20%, 30% ou 40% do que aprendemos já seria um exagero. Mas não, a gente esquece mais de 90% do aprendido”. (BYINGTON. 2004, p.09)

Questionado sobre a explicação da psicologia para este fenômeno, ele adverte para o fato de não querer criticar ninguém, mas conclui que “as pessoas se esquecem porque o ensino é só cognitivo, teórico, não é vivido.” Acrescenta que o cérebro humano, a personalidade humana apoiada apenas na parte racional, deixa de lado 99% do que recebe, porque os estímulos são

muitos. “O que realmente se fixa na memória é o que se vive, e o que se vive precisa de emoção.”

Segundo Byington, desde a implantação do domínio da ciência na universidade, no século XVIII, quando a ciência expulsou a Inquisição, banuiu também o subjetivo. “Mas, como se diz popularmente, junto com a água suja do banho, jogaram a criança.” A criança representa o subjetivo que, quando eliminada leva consigo a vivência da totalidade, a emoção, a afetividade, a introversão, a intuição e, “terrível, terrível, terrível, mais terrível de tudo, a ética e o amor”.

Outro pesquisador da teoria da emoção foi Henri Wallon que, ao contrário de Piaget, buscava a gênese da inteligência, pretendendo a gênese da pessoa, admitindo o organismo como condição primeira para o pensamento.

Em *Teorias da Aprendizagem- IESDE*, toda função psíquica supõe um componente orgânico e que o objeto de ação mental vem do ambiente em que o sujeito está inserido. Desta forma o sujeito é determinado fisiológica e socialmente, ou seja, é resultado tanto das disposições internas quanto das situações exteriores. Propunha a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com seus aspectos afetivos, cognitivos e motores, também integrados. Afirma ainda que o estudo do desenvolvimento humano deva considerar o sujeito como “geneticamente social”, e realizar os estudos da criança contextualizada, nas relações com o meio.

Para Wallon o desenvolvimento se inicia na relação do organismo do bebê recém-nascido com o meio humano. A partir das reações humanas das pessoas à sua volta, aos seus reflexos e movimentos impulsivos, a criança passa a atuar no ambiente humano, desenvolvendo aquilo que Wallon denomina motricidade expressiva (dimensão afetiva do movimento). A condição e o limite para o desenvolvimento são o desenvolvimento neurológico, a

maturação orgânica. Este, porém, está estreitamente ligado às condições do meio, que lhe vão dar as condições necessárias a essa maturação.

Dessa forma, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento espontâneo das funções mentais (o movimento espontâneo transforma-se em gestos que, ao ser realizado intencionalmente, reveste-se de significado). Aí está a importância da motricidade na teoria de Wallon, que considera a imitação uma revelação do ato mental e que o gesto precede a palavra, sendo também uma característica cultural.

Para Wallon, o desenvolvimento não é linear e contínuo, mas integra novas funções e aquisições às anteriores. Estabeleceu três leis que regulam o processo de desenvolvimento:

- Lei da alternância funcional: duas direções opostas alternam-se ao longo do desenvolvimento: centrípeta (construção do eu) e centrífuga (elaboração da realidade externa). Essas duas direções alternam-se constituindo o ciclo da atividade funcional.
- Lei da sucessão da preponderância funcional: as três dimensões (afetiva, cognitiva e motora) preponderam alternadamente ao longo do desenvolvimento do indivíduo. A dimensão motora predomina nos primeiros meses de vida, e as dimensões afetivas (na formação do eu) e cognitiva (no conhecimento do mundo exterior) alternam-se ao longo de todo o desenvolvimento.
- Lei da diferenciação e integração funcional: as novas possibilidades integram-se às conquistas dos estágios anteriores.

No pensamento de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento. Sua teoria tem inspiração darwinista: a emoção é vista como um instrumento de

sobrevivência, típica da espécie humana; se não fosse pela capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente no sentido do atendimento de suas necessidades, o bebê humano pereceria. Ele ainda afirma que a emoção é a exteriorização da afetividade: é um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio.

A emoção, antes da linguagem, é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo externo. Os movimentos de expressão evoluem de fisiológicos a efetivos, quando a emoção cede terreno aos sentimentos e, depois, às atividades intelectuais. A emoção precede as condutas cognitivas. É um processo corporal que, quando intenso, prejudica a percepção do exterior. Portanto, para que seja possível trabalhar as funções cognitivas, é necessário manter-se uma “baixa temperatura emocional”. O desenvolvimento, então, deve conduzir à predominância da razão, ou, na afirmação de Wallon, “a razão é o destino final do homem”.

Não há, portanto, como desconsiderar o aspecto emocional no contexto escolar, tendo em vista o sucesso tanto da criança, como o de todos os indivíduos que o constitui.

2.2-Professor saudável x Prática Saudável

Álvaro Marchesi é professor de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade Complutense de Madri (Espanha) e secretário-geral da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Em artigo escrito para a revista *Pátio* (ano XII, agosto / outubro, 2008, p. 61) sob o título *As Emoções na Docência*, desvela uma questão que pouco se tem levado em consideração, mas que em muito tem influenciado as práticas pedagógicas atuais.

Marchesi acredita que, se o trabalho dos professores é tão repleto de emoções, estas ocupam um papel determinante na satisfação profissional dos docentes, é necessário preocupar-se com o seu bem-estar emocional. Considera que o bem - estar emocional é uma condição necessária para a boa atividade educativa. Acrescenta que é preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que o bem - estar emocional deva estar acompanhado do saber e da responsabilidade moral para que a atividade docente alcance sua maturidade.

Professores, assim como os demais cidadãos, profissionais e indivíduos com expectativas, fragilidades e compromissos, se encontram submersos no frenesi da vida moderna e, portanto, sujeitos a todos os embates advindos desta nova realidade.

Muito se tem falado a respeito do papel do professor, de sua responsabilidade enquanto educador. O foco está sumariamente no aluno sem que o elo entre esse e o conhecimento tenha muita importância. O professor, enquanto elo para a efetivação da aprendizagem, deve também ser levado em consideração quando se discute a qualidade propriamente dita no cerne da educação.

Celso dos Santos Vasconcelos, filósofo e pedagogo, mestre e doutor em Educação, em artigo escrito para a revista Pátio (agos. / out. 2003), trata de questões imprescindíveis do ponto de vista do profissional do magistério. Aborda aí, dilemas do professor no contexto da complexidade.

É real e evidente a existência de fatores emocionais e psíquicos acometendo não só esta classe de trabalhadores, como outras tantas. Segundo ele de um lado, o professor pondera seu gosto pelo magistério; de outro, emerge um conjunto de fatores bastante desestimuladores. Não assumido e enfrentado, o dilema torna-se fator de dispersão, de drenagem de energia, de autolimitação do sujeito. Elucida que nas últimas três décadas, ocorreram profundas mudanças na escola brasileira, nas condições de vida e de trabalho do professor, e ainda nas relações escola-sociedade.

Entre estes fatores estão questões de identidade profissional até as relações com os colegas ou com a sociedade, passando, naturalmente, pelas mais específicas da sala de aula que se constituem em verdadeiros dramas existenciais.

Celso Vasconcelos toca cautelosamente na principal questão que, por não ser explicitada, não pode ser problematizada, o que amplia seu poder de atuação: Ser ou não ser professor? Continuar no magistério ou buscar outra profissão?

Menciona sinais que indicam a situação lamentável em que se encontram os docentes tais como o absenteísmo, as doenças ocupacionais, os afastamentos para tratamento médico, chegando até ao abandono do magistério. Surgiram, por isso, categorias para explicar tal situação (mal-estar docente) ou aplicadas categorias que não nos são exclusivas, mas que revelam a extrema gravidade atingida (burnout – síndrome de desistência). O professor se vê entre exercer sua função para garantir seu sustento e a falta de reconhecimento de seu trabalho por parte dos dirigentes dos sistemas de educação, dos pais, da equipe diretiva escolar, dos alunos e até dos colegas; a sobrecarga de trabalho, as exigências crescentes associadas às poucas condições para dar conta de atender a tantas expectativas quanto à sua prática.

Obviamente que a qualidade do trabalho desde profissional não pode ser negligenciada. Porém urge uma conscientização dos poderes públicos, se é que estes se importam, para buscar medidas, promover discussões e soluções para o momento ao qual o educador está submetido. E aí então poderemos almejar a tão exigida competência e preparo deste para uma prática consciente e eficaz.

Antônio Nóvoa é professor da Universidade de Lisboa. Em artigo intitulado “*Cúmplices ou Reféns?*”, escrito para a revista Nova Escola, se referindo à posição dos professores, ele, para responder a este

questionamento faz uso de belíssimo texto de Severo de Melo, escrito há cerca de trinta anos, sobre situações de indisciplina na escola:

“É vulgar o regozijo de colegas pelos alunos angelicais. Os anos passam e nunca teriam problemas nas relações humanas escolares. As suas seriam o paraíso. (Os alunos ‘são uns amores!’) O clima letivo seria um permanente êxtase místico. A realidade é bem mais dura e, por isso mesmo, mais aliciante. No outro extremo há os mal-humorados, desafiando cronicamente o rosário de suas amarguras pedagógicas, esse destino ingrato de ‘aturar os filhos dos outros’, crianças rebeldes que os pais não sabem educar. A escola seria, neste caso, a própria imagem do inferno. Nem uma coisa nem outra. Os alunos não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!)”.

Nóvoa compara, nesta ocasião, a situação descrita com a situação dos professores, não os considerando nem cúmplices nem reféns. Apenas pessoas e profissionais, cujas dimensões são indissociáveis. Somente assim pensando, poderemos considerar e compreender “com lucidez o seu lugar!”

Traz para reflexão a, por ele considerada, utopia inscrita por Ivan Illich no imaginário pedagógico com sua obra *Sociedades sem Escolas*. Analisando a atualidade julga que vivenciamos o oposto, isto é, a existência de escolas sem sociedades.

A consolidação e a expansão dos sistemas educativos são contestadas atualmente devido a nossa incapacidade para responder a multiplicidades de presenças (raciais, étnicas, culturais) que habitam esta sociedade. Segundo ele, é preciso reconhecer que hoje há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, pois são provenientes de grupos que não se vêem no projeto escolar de seus filhos. Afirma que não podemos seguir com nossas reflexões, se “não compreendermos as conseqüências dessa ausência de sociedade e paradoxalmente, essa ausência projeta sobre os professores um excesso de expectativas e missões” (...) “A sociedade exige que professores resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens”, e ainda “espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade etc.

Nóvoa considera professores co-responsáveis por esse “discurso do excesso”, pois com sua conveniência, alimentou-se um mito que lhes concedia o papel de salvadores e redentores da humanidade. Hoje, porém, essas imagens se viram contra eles e são usadas para responsabilizá-los pela crise da escola.

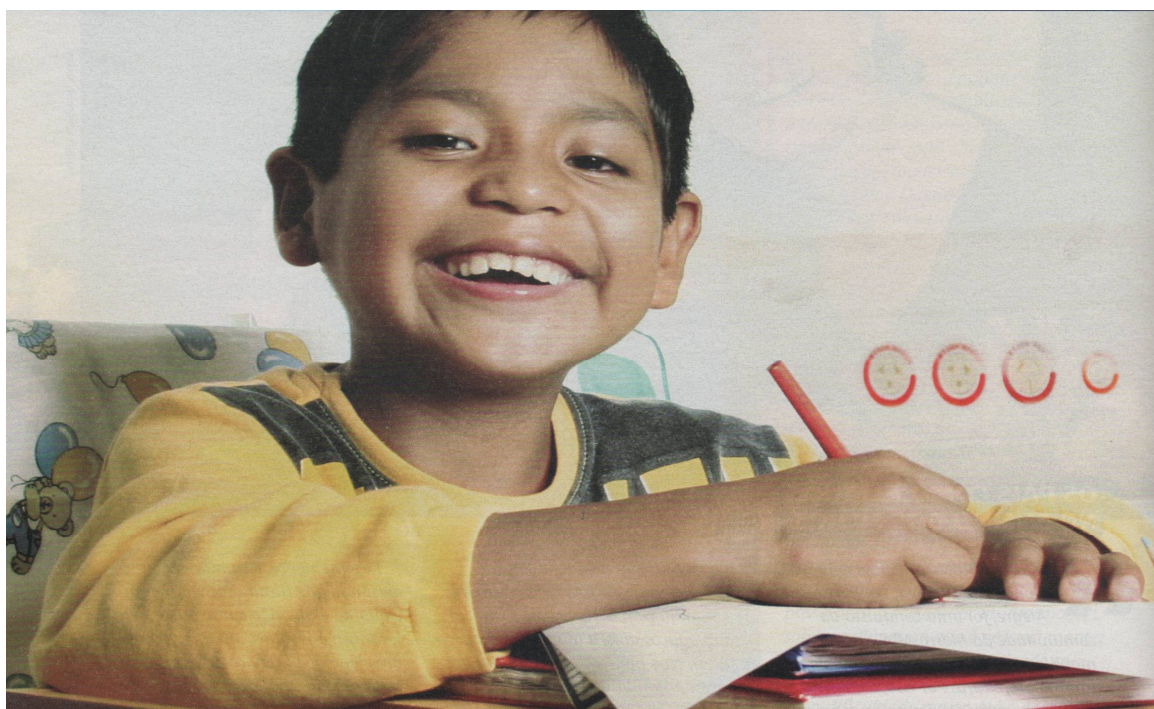
Ele sugere que mudemos de posição, colocando-nos num espaço de redes (culturais, familiares, sociais) construindo novos compromissos em torno da educação. “É preciso responsabilizar a sociedade pela escola”. Sugere também que mudemos de perspectiva: em vez de escola fechada baseada num modelo arcaico, imaginar nossa ação como elemento de um novo espaço público de educação pondo, ao invés de “escola a serviço da sociedade”, colocar a “sociedade a serviço da escola” (Albert Jacquard).

Defende a necessidade de uma afirmação pública dos professores como comunidade profissional, não sendo anjos nem demônios, mas apenas pessoas “(e já não é pouco!)” que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas “(o que é muito)”. Não devendo estes, renunciar à palavra, porque só ela pode libertá-los de cumplicidades e aprisionamentos. “É duro e

difícil, mas só assim cada um pode reconciliar-se com sua profissão e dormir em paz consigo mesmo”.

2.3 - O papel do psicopedagogo

Dentro da escola o psicopedagogo irá se deparar com grandes e numerosos problemas. As alternativas e intervenções serão cruciais para a qualidade no processo de alfabetização. Um aspecto fundamental a ser observado e aperfeiçoado sob a intervenção do psicopedagogo trata da relação professor/aluno/família.



Fonte: revista Nova Escola / março-2005

Poderá ele, segundo Olívia Porto, em *Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*, observar gradativamente o ambiente de sala de aula de modo a minimizar a interferência provocada pela sua presença cujo objetivo será o de coletar dados quando alunos e professor se acostumarem a ela, agindo com naturalidade durante o processo efetivo de

realização da pesquisa. Isso trará subsídios para avaliações, discussões, planejamentos e intervenções com intuito de promover os avanços almejados.

Para Fagali e Vale, a psicopedagogia surgiu como uma necessidade de compreender os problemas da aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem.

Segundo elas, o trabalho do psicopedagogo refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores, com objetivo de trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno, redefinindo os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. Preventivamente com trabalhos para o aperfeiçoamento das construções pedagógicas, enfatiza diferentes formas de intervenção da psicologia:

- Releitura a reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares, centrando a atenção na articulação dos aspectos afetivo-cognitivos, conforme o desenvolvimento integrado da criança e adolescente.

- Oportunizar a ampliação de diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático integrado interesses, raciocínio e informações de forma que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade; treinamento e desenvolvimento de projetos junto aos professores.

- Criação de materiais, textos e livros para o uso do próprio aluno, desenvolvendo o seu raciocínio, construindo criatividade o conhecimento, integrado afeto e cognição no diálogo com as informações.

Ambas acreditam que o presente projeto tem como meta atender os dois últimos itens, abrangendo projetos pedagógicos para os professores e o material construtivista do aluno.

Na compreensão de Maria Regina Peres e Maria H. Mourão A. de Oliveira, a psicopedagogia é concebida como de conhecimento relativamente atual. Historicamente apresenta como objeto de estudos o processo de aprendizagem e suas interfaces com os vários campos de conhecimento.

Neste processo, Rubinstein e colaboradores (2004, 227) consideram o contexto, a situação e as interações realizadas pelo aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a psicopedagogia situa-se como uma área interdisciplinar. A psicopedagogia além de ter o seu referencial na psicologia e na pedagogia, também considera as valiosas contribuições de outras áreas de conhecimento como a antropologia, a sociologia, a fonoaudiologia, a medicina, a neurologia, a linguística. Especificamente no campo das instituições, a psicopedagogia possui caracter preventivo visando evitar ou minimizar possíveis situações de insucessos.

Diante do exposto é possível avaliar a complexidade e a importância da intervenção deste profissional nas instituições escolares, como articulador de saberes, de parcerias na busca incessante de perguntas e respostas, de eficiente interação escola/família/sociedade e entre outras o planejamento e avaliações infundáveis, dadas características de sociedade atual que a todos nós se impõe, condicionando-nos a um alucinante ritmo e cujos desafios não cessam.

Possível também se torna situar o papel do psicopedagogo no contexto da alfabetização, dado o compromisso governamental para com o ensino desta etapa da aprendizagem, quando do lançamento em fevereiro de 2003, em Nova York da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003 – 2012)

que se fundamenta na visão de que a alfabetização para todos consiste no cerne da educação para todos.

Em artigo editado para Revista do Professor – out/dez 2003 (42-43), Mariza Abreu, Consultora Legislativa na Área de Educação – Câmara dos Deputados argumenta que é preciso ir além da visão limitada da alfabetização. Segundo ela seria coerente que, com o Plano Nacional de Educação vigente, o Brasil estivesse lançando programas de qualidade da educação escolar no ensino fundamental, e também no médio, onde fique assegurado que a ampliação das matrículas não implique piora dos indicadores de produtividade dos sistemas de ensino e de aprendizagem escolar dos alunos, tal como ocorreu na recente expansão do ensino fundamental, onde a quantidade não se fez acompanhar de qualidade.

A qualidade propriamente dita, não se restringe a recursos materiais, tecnologia de ponta ou outros “programas” que surgem de repente, provocando na comunidade escolar o efeito “barata tonta”. O contexto precisa ser analisado de perto; os objetivos precisam emergir da necessidade local. As medidas a serem tomadas não podem recair exclusivamente sobre os ombros do professor. A onipotência ainda não é adjetivo obrigatório do educador. Os resultados têm que ser buscados, discutidos, almejados por um coletivo de profissionais que são, antes de qualquer coisa, seres humanos com sensibilidade, problemas, expectativas, frustrações, sujeitos a sorrisos e lágrimas.

Com sua habilidade de análise e de partilha, o psicopedagogo será “peça” significativa na condução das ações que desencadearão outras ações. Isso traduz o sentido do trabalho comum que se perpetua, traçando assim o caminho a ser trilhado pouco a pouco, para o alcance do ideal pretendido: a alfabetização do maior número possível de crianças no contexto da Educação Infantil.

]

CAPÍTULO III

FANTASIA E CONHECIMENTO

"Cada criança em suas brincadeiras porta-se como poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela."

(FREUD. 2008, p.57)

Ao nos depararmos com uma criança brincando de faz-de-conta, como disserta Bomtempo, tendemos a nos atrair por representações desenvolvidas por elas. Para ela, a primeira impressão que nos causa, é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida sobre o significado que os objetos assumem dentro de um contexto. "Portanto são desempenhados papéis com clareza quando a menina se torna mãe, tia, irmã, professora enquanto que o menino representa pai, índio, polícia, ladrão. É como um mini-teatro em que papéis e objetos são improvisados. (VIEIRA, 1978).

No conceito de Bomtempo em *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (KISHIMOTO), esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, de faz-de-conta, de papéis ou jogo sócio-dramático.

A simulação ou faz-de-conta recebe ênfase, tendo sua importância ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Para ela, os termos

simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, simulação, ficção ou faz-de-conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno.

De acordo com Radino em *Contos de Fadas e Realidade Psíquica*, o conceito de fantasia é construído gradativamente pela Psicanálise. Freud, inicialmente acreditava que as fantasias eram defesas contra uma recordação (carta a Fliess, 1897).

Seguindo com seus estudos descobre que, após um trabalho de interpretação, revelam-se fantasias infantis de realização de desejos e vai percebendo que a fantasia tem o mesmo poder que a realidade externa, criando o conceito de “realidade psíquica”.

Inicialmente, o conceito de fantasia encontra-se relacionado com o devaneio, como a busca da realização de desejos, quando a realidade torna-se frustrante. Segundo Freud, nosso inconsciente é regido pelo princípio do prazer e encontramos dificuldades em renunciar a ele.

Com a instauração do princípio da realidade, parte da atividade mental que permanecia livre da confrontação com a realidade, fica dissociada, submetida ao princípio do prazer. A essa atividade, ele dá o nome de fantasia, que se inicia nos jogos infantis, continuando nos sonhos diurnos.

Como forma de devaneio, a fantasia é facilmente perceptível nas crianças, nos seus jogos e brincadeiras. Freud ainda relata que os adultos também imaginam e sonham acordados, embora se envergonhem desse fato como algo pueril e ilícito.

Sonhos diurnos são fantasias impulsionadas por desejos insatisfeitos como forma de retificar a realidade cujo caráter é sexual e ambicioso, como o desejo de conquistar um amor, dinheiro, etc.

Esta postura não é esperada por um adulto ou adotada por ele, pois que para compor a sociedade, este deve evitar a brincadeira ou a fantasia, enquanto indivíduo que deve trabalhar produzir, como determina a realidade.

Os que podem fantasiar e continuar inseridos na sociedade são os poetas. Freud questiona: “De onde os poetas extraem seus temas?” Para ele todos os homens são poetas e a natureza da atividade poética encontra-se na brincadeira infantil. Criança, enquanto poeta, cria um mundo à parte, fantástico; mas levando-o muito a sério, sem deixar de se relacionar com a realidade.

Fantasia é sinônimo de prazer que não é encontrado no mundo real, mas somente no jogo da fantasia.

(...) “O crescimento e a evolução de um indivíduo devem-se não apenas ao crescimento filosófico e à maturação do aparelho perceptual–memória, etc., como também à experiência acumulada e ao aprender com a realidade. Esse aprender com a realidade, por sua vez, está associado à evolução e às mudanças na vida de fantasia. As fantasias evoluem. Há uma luta constante entre as fantasias onipotentes do bebê e o encontro de realidades boas e más.” (SEGAL, 1993, p. 41)

Rodrigues afirma que entre dois e quatro anos a descoberta do seu eu pela criança se dá por dois processos: introjeção e a projeção durante o ato de brincar. Inicialmente, em seus jogos solitários ela, gradual e intermitentemente, incluirá os outros e, depois dos outros, as regras. Finalizando sua evolução

lúcida, ela estará preparada para interagir com os demais, extraverter-se e transferir-se.

Neste gesto se distingue “fingimento” da realidade, de imitação. O primeiro constitui uma recriação das percepções da criança. Ela “assimila a realidade a si pelo gesto e a transforma e a faz ser o que não é e, em certa medida, desprende-se dela. Representa as situações, brincando com elas”.

O conhecimento que a criança vai adquirindo desde o nascimento, segundo Radino, não é conhecimento racional, mas sim diretamente ligado à emoção, pois “a atividade, a afetividade e a inteligência integram-se mutuamente”. (Rodrigues). Retomamos aqui a teoria de Jean Piaget adaptada por Emília Ferreiro, afirmando que o conhecimento é construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, por meio de hipóteses que vão sendo testadas.

No que se refere à linguagem escrita, a aquisição desta habilidade será permeada por esse mesmo processo, pois para Vygotsky a escrita é um símbolo de segunda ordem, o que significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons, enquanto que as palavras da linguagem falada são signos das relações das entidades reais.

Símbolo e realidade revezam-se alternadamente na busca pelo conhecimento. E, segundo Rodrigues (p.174), “para a criança aprender tais e quais conceitos ou operações, precisa ter em si motivos profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens”.

Em artigo que trata do comportamento infantil: *A importância do faz de conta*, revista Nestlé com você, traz uma abordagem muito pertinente quanto à fantasia. Segundo o texto, o mundo infantil costuma ser povoado por fadas, coelhinhos da Páscoa, Papais Noéis e monstros horríveis. Em cada família existe história, personagens com graça e imaginação. Estas histórias ficam

guardadas na memória da infância contribuindo para a formação do ser humano. É tarefa dos pais estimularem a criança a brincar e a imaginar.

Neste mesmo artigo, a psicoterapeuta Magdalena Ramos ressalta que “brincar educa os sentimentos”. Ela explica que há jogos para ajudar a não ter medo, outros que representam cerimônias e rituais de passagem. Existe os que imitam grandes sentimentos da vida humana, como brincar de papai e mamãe com bonecas. “Freud postula que uma criança brinca não só para repetir situações prazerosas, mas também para elaborar as que lhe são dolorosas e traumáticas”, destaca Magdalena em seu livro *E agora, o que fazer?* (Editora Ágora), em coautoria com o pediatra Leonardo Posternak.

Rosely Sayão chama a atenção ao comportamento comum de muitos pais que não estimulam os filhos a acreditarem nos mitos da infância. Chegam a evitar contar histórias que têm personagens ou idéias que consideram inoportunas ou violentas como mortes, perdas, lutas etc. Concluindo, ela diz que “É uma pena esse tipo de atitude já que, sem poder usar o recurso do mundo do faz de conta, o que resta às crianças é habitar o mundo adulto”.

Maria Tereza Maldonado, autora, entre outros do livro *Cá entre nós* (Editora Integrare), avalia que os sonhos, fantasias, anseios e esperanças “colorem” o mundo interior, tanto da criança quanto do adulto. Eles nos motivam e nos impulsionam para projetos imaginados. “Os contos de fadas, por exemplo, são criações resgatadas no fundo do caldeirão do inconsciente coletivo. Por isso são universais: são os medos, os anseios, as expectativas, as esperanças da nossa humanidade comum”. Ela ainda acrescenta que “no mundo da fantasia, alegrias e tristezas convivem nas trajetórias de heróis e heroínas que conquistam a felicidade só depois de superar muitos obstáculos”. Assim, nada melhor do que contos, fábulas e brincadeiras para a criança aprender a lidar com o bem e o mal, a morte, a separação, as diferenças. Especialistas explicam que os contos de fadas clássicos foram narrados

durante séculos no mundo inteiro, não só com a intenção de distrair, mas também de ensinar, pois geralmente têm a chamada “moral da historia”.

Neste sentido, remetendo essas idéias ao processo de alfabetização, a aprendizagem escolar, segundo Rodrigues, depende basicamente dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular. Ela aprende melhor e mais depressa quando suas necessidades básicas são atendidas convenientemente: se ela não está com fome, nem tem sono, nem está cansada, doente ou nervosa, tende obviamente, a aprender melhor.

Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. A motivação não se constitui apenas numa necessidade, mas é inclusive um estímulo e um dinamizador da aprendizagem (MEDNICK). Rodrigues acrescenta ainda que a tendência do aluno “será a de transferir-se para novas situações, inclusive extracurriculares.”

CAPÍTULO IV

PSICOMOTRICIDADE, PSICOPEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO

Com relação ao desenvolvimento harmônico da cultura corporal, é de nosso conhecimento que boa parte dos alunos que ingressa no ensino fundamental não teve a oportunidade ao acesso a este tipo de estímulo - Didática da Educação Física: A criança em movimento - Jogo, prazer e transformação. (GALLARD, OLIVEIRA, ARAVENA. 1998 p. 89).

Isso indica a necessidade de professores de séries iniciais adotarem a observação e o respeito às características evolutivas dos alunos como principais atitudes.

Em curso *Psicomotricidade: Corpo, Ação e Afetividade* (IBE. p. 04), a psicomotricidade “é uma ciência que tem por objeto a estudo do homem através do seu corpo em movimento nas suas relações com seu mundo interno e externo” (SPB, 1984) e ainda consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo de “ser-em-ação” e da “coexistência com outrem”. (Jacques Chazaud, 1976).

Assim sendo, psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitem sua relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade. Motricidade pode ser definida como resultado da ação do sistema nervos sobre a musculatura, como resposta à estimulação sensorial. Psiquismo poderia ser considerado como o conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamentos, afeto, etc.

O movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para

o desenvolvimento intelectual. O concreto precisa ser vivenciado pela criança, pois é a exploração que desenvolve na criança a consciência de si mesma e do mundo exterior.

Movimento influencia a maturação do sistema nervoso da criança que é, no seu acabamento e formação individual, função das relações e correlações entre a ação e a sua representação.

A psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando o conhecimento e o domínio do seu próprio corpo. A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. Evolui do geral para o específico.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com freqüência. O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, são fundamentais na aprendizagem.

Muitas escolas ainda mantêm o caráter mecanicista na Educação Infantil ignorando a Psicomotricidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período da aprendizagem referente à alfabetização, muitos professores preocupados exclusivamente com a leitura e escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem.

Neste período escolar, a psicomotricidade deve ser desenvolvida em atividades enriquecedoras onde a criança de aprendizagem lenta terá de ter, ao seu lado, adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades.

A criança precisa se sentir segura para que possa ter a possibilidade de arriscar. Nesta fase a prioridade deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma, compreendendo suas possibilidades e limitações reais

e ao mesmo tempo, auxiliá-la a se expressar corporalmente com maior liberdade, conquistando e aperfeiçoando novas competências motoras.

A educação psicomotora nas escolas, de modo especial na etapa da alfabetização, visa desenvolver corretamente frente à aprendizagem de caráter preventivo do desenvolvimento integral do indivíduo, nas várias etapas do crescimento. Ajuda a criança a adquirir o estágio de perfeição motora até o final da infância (7 a 11 anos) nos seus aspectos neurológicos de maturação, nos planos rítmicos e espaciais, no plano da palavra e no plano corporal. Através da psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos, a criança descobre o mundo e se autodescobre.

É comum nas escolas, crianças com distúrbios psicomotores. Embora aparentemente normais, muitas vezes são incapazes de ler ou escrever, apresentando vários outros problemas que interferem no processo da alfabetização ou outras etapas da aprendizagem. Pode até ser gerado por diversos comprometimentos.

Através dos jogos e brincadeiras, que parecem passatempos, iremos preparar a criança para um aprendizado posterior, através dos quais as crianças realizem experiências indispensáveis com o corpo, para o desenvolvimento das funções mentais e sociais, desenvolvendo também pouco a pouco, a confiança em si mesma e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, condições necessárias para uma boa relação com o mundo.



Fonte: desconhecida. Arquivo pessoal

Importante será considerar na escola os aspectos sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor visando levar a criança a adquirir melhores condições de aprendizagem da leitura e escrita. O professor, ao invés de ensinar, de transmitir conhecimento, assumirá o papel de facilitador do desenvolvimento da capacidade de aprender, dando à criança tempo para suas próprias descobertas, oferecendo situações e estímulos cada vez mais variados; proporcionando experiências concretas e plenamente vividas com o corpo inteiro, para que ela própria possa construir seu desenvolvimento global.

O trabalho do psicopedagogo, consciente de sua importância, será preponderante para a condução de análise, planejamento e efetivação de um trabalho que abranja todas as habilidades a serem despertadas neste contexto, que é definitivo para o alcance de resultados eficazes.

Para Cardoso, não se concebe um psicopedagogo que trabalhe com o corpo estático e que desconheça os movimentos desse com o aprender, assim como não se concebe um psicomotricista que trabalhe com o corpo em movimento e não conheça o corpo discursivo do sujeito que aprende. Segundo ela, é preciso que haja uma interdisciplinaridade, na ação ensinar-aprender para que o sujeito que aprende seja compreendido em sua totalidade, mesmo dentro de uma abordagem específica. À luz dos pressupostos da Psicanálise, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade redimensionam suas práticas. Percebem o homem como um ser interdisciplinar, sujeito “psicomotor- cognoscente”, marcado por uma falta, representado pela linguagem simbólica.

*“É neste espaço relacional que o gesto, a palavra, o objeto vão tomar um significado: eles se tornam ao mesmo tempo ‘significantes’ para si e para o outro. Nascimento de uma realidade simbólica comum, a princípio infraverbal, em seguida recoberta pela linguagem verbal. Logo, é a perda da fusão corporal e da perda do corpo como complementaridade da falta, que permitirá o acesso ao simbólico e em particular o acesso à linguagem
(LAPIERRE, 1984:18)*

No contexto preventivo, na etapa da alfabetização, essa parceria: Psicopedagogia/Psicomotricidade será fundamental para a percepção de cada criança em sua individualidade quando do alcance do seu objetivo: aprender.

Caberá à psicopedagogia resgatar o desejo de aprender do “sujeito” eliminando os possíveis obstáculos, enquanto a psicomotricidade, voltada para o corpo em movimento, tem sua contribuição indispensável nos processos de aprender, pois “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo” (FERNANDES, 1990: 59).

Para Costa a Psicopedagogia e a Psicomotricidade são áreas do conhecimento que se completam por sua similaridade. Portanto, apresentam pontos de intersecção no atendimento aos problemas de aprendizagem. Esta constatação foi possível através da evolução histórica das áreas em questão e de suas experiências práticas fundamentadas na Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. Segundo ela, a psicomotricidade e a psicopedagogia têm sua origem na Medicina e apoiaram-se por muito tempo no modelo médico para compreender a razão de suas práticas.

Apesar de ser a reeducação uma ação fragmentada, é possível marcar uma intersecção no atendimento aos problemas de aprendizagem à medida que esta é realizada pelo corpo do sujeito “psicomotor-cognoscente”, porque cognição e motor se interdependem no processo de equilibração. É o corpo, eixo comum na prática da Psicopedagogia e da Psicomotricidade, porta-voz dos sintomas e sede dos problemas de aprendizagem e/ou psicomotoras.

CONCLUSÃO

Ao longo dessa pesquisa pretendeu-se encontrar mecanismos para viabilizar a superação e prevenção dos problemas que afetam a aprendizagem no processo de alfabetização. Depois de aplicado o citado instrumento de pesquisa, obtidas as informações que dele se originaram e, após análise, pôde-se concluir que:

Tendo em vista as práticas pedagógicas vigentes na escola pública, que privilegiam conteúdos em detrimento do brincar; considerando os resultados atuais, faz-se necessário rever estas práticas no sentido de priorizar o jogo e a brincadeira como alavanca que promovam o aprender sem abdicar do prazer.

O brincar, a brincadeira e o jogo como estruturas lúdicas prazerosas e com suas peculiaridades, são imprescindíveis ao aprender na abordagem construtivista. Tendo em vista que assim, o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas. Relações estas que ajudam a construir os conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental.

No que se refere à psicomotricidade, sob a ótica da aprendizagem e do desenvolvimento, o movimento e a ludicidade permitirão à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas, sobre as quais são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual. O movimento influencia a maturação do sistema nervoso da criança tendo sua função nas relações e correlações entre a ação e a sua representação.

A educação psicomotora possui caráter preventivo e por isso tem estreita relação com o profissional psicopedagogo, cuja tarefa será a de compreender os problemas da aprendizagem, refletindo sobre as questões

relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem. Este profissional prestará assessoria junto a pedagogos, orientadores, professores e família com intuito de considerar as relações pertinentes e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo.

Com todas essas questões, compreende-se a importância de medidas que urgem no contexto da alfabetização para evitar-se muitos dos problemas ora mencionados ou, pelo menos minimizá-los, para que a escola dê a sua contribuição à luz dos teóricos que respaldam esta pesquisa. Pesquisa esta que não se encerra, mas se perpetua para ampliar possibilidades de análise e de práticas prazerosas, mesmo que acompanhadas da responsabilidade de educar para o saber, educando para o viver.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M.L. de A. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALVARENGA, D, (1988). *Leitura e escrita: dois procesos distintos*. Educação em Revista, 7, 27-31, jul.

AURÉLIO, Dicionario. 4ª ed. Editora Nova Fronteira

AVISA-LÁ. Revista para formação de professores de educação infantil e ensino fundamental. Fevereiro 2009.

COSTA, Auredite Cardoso. *Psicopedagogia e Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. Ed. Vozes, 2007. RJ.

FAGALI e VALE. *Psicopedagogia Institucional Aplicada: A Aprendizagem Escolar Dinamica e Construção na Sala de Aula*. Petropolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1993.

FERNANDES, Alicia. *Inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importancia do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28ª ed. São Paulo. Cortez, 1993.

GALLARDO, J.S.P., OLIVEIRA, A.A.B., ARAVENA, C.J.O. Didática de Educação Física. *A criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. FTD, 2008.

GALIMARD, Dr. Pierre. *A criança de 6 a 11 anos: desenvolvimento físico e Psicosocial*. Edições Paulinas. São Paulo, 1987.

IBE- Instituto Brasileiro de Educação - Ensino à Distância. *Psicomotricidade: Corpo, Ação e Afetividade*.

IESDE. *Teorias da Aprendizagem*. 2005.

KISHIMOTO, T. M. (ORG). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 11ª edição. Cortez. São Paulo, 2008.

LAPIERRE, André e AUCOUTURRIER, B. *Fantasma corporal e prática psicomotora*. Tradução de Regina Soares e Silva e Sonia Artin Machado. SP.: Manole, 1984.

LEIF, J. e DELAY, J. *Psicologia da Educação* – livraria Freitas Bastos, Rio - 1965

LEMILE, Mirian. *Guia Teórico do Alfabetizador*. Ed. Ática. 2007. São Paulo.

MEDNICK, A.S. – “*Aprendizagem*”, Editora Zahar, Rio, 1969

MESTRE, Instituto a vez do. *Psicopedagogia Intitucional. Módulo III: Fundamentos Pesquisa e Bibliografia*. Cursos de Pós-graduação Lato Senso.

NESTLÉ, com você. Revista. Março de 2009 ano 11 nº 41.

NOTÍCIAS, Construir. Revista, Ano 02. Nº 12 .Setembro /Outubro 2003.

NÓVOA, A. A. artigo. Revista Nova Escola - maio de 2003

PÁTIO. Revista pedagógica. Ano VII, nº27, AGO/OUT. 2003

PÁTIO. Revista Pedagógica. Ano XII. Fevereiro/ Abril de 2008.

PÁTIO. Revista Pedagógica. Ano XII. Agosto/ Outubro de 2008.

PERES, M.R. e OLIVEIRA, M.H.M.A. *Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais*. Ciência e Cognição; Ano 04, Vol 12. www.cienciasecognição.org

PORTO, Olívia. *Psicopedagogia Institucional: teoria prática e assessoramento psicopedagógicos*. Rio de Janeiro Wak Ed, 2006.

PROFA. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Ministério da Educação. Livro de Apresentação, 2001.

PROFESSOR. Revista do. Ano XIX. Nº76. OUT/DEZ 2003

PSICOLOGIA, Viver. *Emocionar para ensinar*. Byngton, Carlos Amadeu Botelho / entrevista. Março de 2004.

RADINO, Glória: *Contos de Fadas e Realidade Psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento*. Ed. Casa do Psicólogo Livraria, 2003, São Paulo.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da Criança: se der tempo a gente brinca*. Editora Mediação, 2007. 5ª edição. 88p. Porto Alegre/ RS.

RIBEIRO, Lurdes E. PINTO, GERUSA R. *O real do construtivismo*. 9ª edição, vol. 1, FAP. BH. MG.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. Editora McGraw Hill Ltda. São Paulo. 1976.

RUBENSTEIN, E. Castanho, M.I.e Noffs, N.A (2004). Rumos da *psicopedagogia brasileira*. Rev. Assoc. Bras. Psicopedagogia.

SEGAL, H. *Introdução à obra de Melanie Klein*. Trad. Julio Castñon Guimarães. RJ: Imago, 1975.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

INSTITUTO A VEZ DO MESTRE

Universidade Cândido Mendes

Título da Monografia: Ludicidade e Alfabetização

Autora: Elizete Brandão Ferreira – matrícula: 45389

Data da entrega:

Avaliado por:

Conceito: