



# ANAIIS



**I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DAS FIP  
DESAFIANDO AS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO:  
SABERES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES  
26, 27 E 28 DE AGOSTO DE 2015**

### **ANAIS DO I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DAS FIP**

Anais disponíveis online na Revista Científica Coopex, 7 ed., v. 7, 2016  
ISSN: 2177-5052

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

#### **Presidentes do I Congresso de Educação das FIP:**

Edilene Araújo dos Santos  
Maria do Socorro de Lucena Silva

#### **Comissão Geral:**

Etiene Mendes Rodrigues  
Maria de Fátima da Costa Cabral Peixoto  
Vilma Lúcia Urquiza Cavalcante  
Suely de Sousa Lima

#### **Comissão Científica:**

Everaldo Araújo de Lucena  
Francisco Pires Sobrinho  
Maria José Vital Justiniano  
Maria Lúcia de Abreu Lima

#### **Comissão de Divulgação**

Alexsandra Lacerda de Caldas Trigueiro  
Maria do Carmo de Lucena Pereira  
Maria Cilene de Sousa Lima  
Maria de Fátima de Amorim  
Gianna de Fátima Ribeiro Pires Moreira

## APRESENTAÇÃO

O I Congresso de Educação das Faculdades Integradas de Patos [FIP], realizado entre os dias 26 a 28 de agosto de 2015, foi uma iniciativa dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia, que teve como eixo norteador das discussões o tema: DESAFIANDO AS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO: saberes e práticas interdisciplinares, no intuito de reunir estudantes de graduação e pós-graduação; psicopedagogos; pedagogos; profissionais de Letras; psicólogos, bem como todos os profissionais da educação que atuam tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, como forma de dá ênfase a saberes e práticas que já vem sendo desenvolvidas por esses profissionais no âmbito de sua atuação na educação.

Logo, como cursos de formação de professores, que vem ao longo de mais de 20 anos, no caso específico da Pedagogia e a mais de 40 anos, do Curso de Letras, atuando junto á formação dos profissionais da Educação Básica, percebe-se que ambos vêm ao longo dos anos fazendo história no município de Patos/PB e contribuindo para a qualidade das ações desenvolvidas frente á Educação Básica, tanto dos profissionais que atuam nos municípios do Estado da Paraíba, como também do Rio Grande do Norte e Pernambuco.

O intuito dos Cursos de Licenciatura das FIP é continuar permanentemente trazendo a tona temas interdisciplinares no sentido de conscientizar os profissionais da educação e de outras áreas que por aqui passam da necessidade de refletir, dialogar e colocar em prática situações que de fato contribuam significativamente para a melhoria da educação a fim lograr êxito no âmbito de suas ações didático-pedagógicas e profissionais.

Ma. Edilene Araújo dos Santos  
Ma. Maria do Socorro de Lucena Silva  
- PRESIDENTES-



# ARTIGOS

## ARTIGO 1

### FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA LÚDICA: um desafio?

CARVALHO, Ilderlândio Gomes de.<sup>1</sup>  
TRIGUEIRO, Alexsandra Lacerda de Caldas.<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo visa a apresentar leitura reflexiva direcionada a estudantes, professores em formação ou que trabalham em prol da aplicabilidade do lúdico na prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica. Ressalta a grande importância que tem o brincar, os brinquedos e o mundo encantado da ludicidade para o mundo infantil dentro e fora da escola. Para a realização da reflexão em tela, foi necessário o aprofundamento sobre educação infantil, a importância do brincar e a grande contribuição da brinquedoteca como espaço privilegiado para a construção e o desenvolvimento de um ser humano crítico e autônomo. Desta forma, espera-se contribuir para novas leituras e reflexões acerca da leitura voltada para a valorização do lúdico – jogos e brincadeiras - em ambientes escolares.

**Palavras-chave:** Criança. Educação Infantil. Formação de Professores.

#### ABSTRACT

This article presents a reflective reading focused on students, teachers under training or practice at the early years of basic education. The article also emphasizes the major importance of play, toys, and the enchanted world of playfulness to the childhood world in and outside of school. To perform the screen in reflection it was necessary the deepening on early childhood education, the importance of play, and the great contribution of the toy library as a privileged space for the construction and development of a critical and autonomous human being. In this way, we expect to contribute to new perspectives and reflections on reading focused on the valuation of the ludic – games and activities – in school environments.

**Keywords:** Child. Childhood education. Teacher training.

#### INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca da formação do professor dos anos iniciais da Educação Básica, atentando para a necessidade de vislumbrar uma formação na perspectiva lúdica.

---

<sup>1</sup> Egresso do Curso de Pedagogia das FIP. Endereço Eletrônico: [carvalhohilder@gmail.com](mailto:carvalhohilder@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga com habilitação em Gestão Educacional (FIP); Psicopedagoga (FIP) e Professora do Curso de Pedagogia das FIP. Endereço Eletrônico: [alexsandralacerda@hotmail.com](mailto:alexsandralacerda@hotmail.com)

A preocupação com a questão da formação do professor a partir da graduação e continuando pela pós e as formações em serviço está presente na minha rotina enquanto aluno do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Patos [FIP], pois já me cerco de anseio e expectativas para o exercício profissional da docência. O trabalho de professor do ensino infantil, observado no Estágio Supervisionado, já me coloca permanentemente em reflexão sobre a importância dessa profissão.

Percebo que, desde o início do curso, grandes e importantes desafios se colocam no sentido de que o bom profissional deve trabalhar satisfatoriamente para atender aos seus anseios e as necessidades da comunidade a que vai assistir educacionalmente.

Por isso, minha ação discente sempre exigiu buscar um maior envolvimento e um maior comprometimento com as questões relativas ao processo de ensino aprendizagem e com os sujeitos nele envolvidos. Dessa forma, nasce este trabalho, cujo título já coloca o leitor em desafio: A Formação do Professor na perspectiva Lúdica: um desafio? E para alicerçá-lo alguns nomes aparecem de imediato, nesse horizonte de expectativas teóricas: Kishimoto (1993), Santos (2001) e Macioli (2008), dentre outros.

O lúdico é a mola propulsora da educação infantil, um recurso dinâmico que contribui de forma eficaz no desenvolvimento cognitivo e social da criança, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e responsabilidades, além de proporcionar interação entre o professor e o aluno de forma dinâmica e participativa, abolindo a monotonia da prática educativa em sala de aula. Assim pensando, jogos e brincadeiras devem ser atividades permanentes na educação voltada para crianças, por isso, a formação do professor deve privilegiar esse conhecimento.

Dessa forma, considero relevante que o professor busque conhecer, discutir e refletir as políticas públicas voltadas para a sua formação, valorizando a postura crítico-reflexiva de teorias que subsidiam o tema abordado: formação de professor na perspectiva lúdica, além do conhecimento dos documentos que contemplam a base legal, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] e a

Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outros, que sinalizam para a necessidade de se preconizar uma educação de qualidade como direito de todos.

## **DISCUSSÃO**

Nas últimas décadas, a Educação Infantil no Brasil apresenta um bom desenvolvimento, boa parte da sociedade se conscientiza da sua importância e, por consequência, passa a valorizar a infância. Essas mudanças e desenvolvimento são decorrentes das lutas e da legislação vigente.

No que tange a base legal, a Constituição Federal de 1988 assegurou a existência das creches e pré-escolas; a Lei 8.069, ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovada em 1990 garante direitos inéditos para a criança, como forma de reconhecimento da existência da infância como período propício para a formação e o desenvolvimento infantil; a Lei Federal nº 9.394/96 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, estabelece de forma incisiva o atendimento às crianças de zero a seis anos. Essa garantia constitucional torna a criança sujeito de direitos.

Toda essa base legal exige que a formação do educador para atender à nova demanda seja repensada e muitos conceitos petrificados pela história tomaram novos rumos e foram revisitados e reformulados. Dentre esses conceitos podemos citar o de criança e o de infância que, nessa nova visão de educação, não podem ser dissociados. O educador infantil não pode esquecer jamais que a infância é um tempo propício para o ser criança e que não pode ser substituído por nenhuma outra atividade, mas deve ser agregado a elas.

No que tange a formação do educador infantil, faz-se necessário atentar para a perspectiva de viés lúdico, pois muitos educadores não aderiram aos jogos e as brincadeiras em suas práticas educativas. Nesses casos, pode-se afirmar que muitos currículos ainda não contemplam a formação do professor na perspectiva lúdica e, por isso, faz-se necessário buscar a formação complementar, contínua ou em serviço, de forma a atender as exigências dos novos tempos.

Lembramos que essas concepções de formação de professores reproduzem modelos de educação ocidental moderna, ligados à escolarização de massa desde o

século XVIII, assumindo vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas centrados na racionalização e fragmentação entre corpo (matéria) e mente (espírito). Cardoso (2008, p.43).

A partir da década de 1990, foram abertos espaços de pesquisas e estudos reconhecendo a importância da ludicidade, ampliando o interesse dos professores da educação infantil para aprimorar os seus conhecimentos. A formação de professores na perspectiva lúdica, seja inicial, contínua ou em serviço deve ser pautada no desenvolvimento e no bem-estar da criança, possibilitando a realização de uma educação voltada para oferecer momentos lúdicos em consonância com o desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, foram implantados cursos de longa, média e curta duração, destinados ao preparo dos professores para trabalharem com a ludicidade, tornando os jogos e as brincadeiras, como fortes subsídios pedagógicos. Kishimoto (1993, p.109) diz que “[...] o lúdico passa a ser explorado como modalidade recreativa: rodas cantadas e atividades com o corpo. Estas atividades eram supervisionadas pela professora, que orientava os alunos a alcançarem determinados objetivos”.

O educador ao vivenciar com sua turma as atividades lúdico-educativas deve observar importantes aspectos, principalmente o desenvolvimento psicomotor e sensório motor, pois a educação mostrada pelo âmbito da ludicidade desenvolve uma nova forma de construir o ser humano integral, aprendendo brincando em uma concepção de educação para além da instrução. Em alguns contextos encontra-se uma confusão entre o professor da educação infantil e o educador lúdico, em questão de termos são os mesmos, mas na prática há certa diferenciação.

O brincar na vida da criança não está posto apenas para passar o tempo, mas como impulsionador da sua autonomia e criatividade. A presença da brincadeira no desenvolvimento da criança muito contribui para a construção de um ser humano crítico, autônomo e criativo.

No parecer de Macioli (2008, p.113) diz que as brincadeiras no cotidiano infantil não partem apenas de seus familiares, mas também da escola e das iniciativas sociais. O educador deve adotar metodologias que contemplem jogos e

brincadeiras como recursos auxiliares das atividades pedagógicas. Recomenda-se a utilização do lúdico como contribuição para a eficácia da aprendizagem da criança, criando um ensino alegre, “[...] ensino sistemático e intencional, adequado ao ritmo do psiquismo infantil e mediado pela alegria do lúdico, do belo, da descoberta, da surpresa e do encanto”.

O desenvolvimento do brincar em âmbito escolar fica sob a responsabilidade de um profissional com conhecimento das etapas psicológicas da criança, utilizando as brincadeiras e todo trabalho lúdico para despertar o interesse pela educação.

O brincar é uma atividade de todos, também um direito. Ao brincar a criança descobre um novo mundo e encontra sua verdadeira identidade porque extravasa seus medos, suas angústias, suas vontades e os seus sentimentos. Nesse espaço de liberdade e possibilidades surge a necessidade de criação, de sonhos e de realizações. Para nós, o espaço mais propício para essas vivências é a brinquedoteca, um verdadeiro laboratório que contribui para o desenvolvimento da criança através de um mundo no qual transita harmonicamente a realidade e o sonho.

No âmbito escolar e social, a brinquedoteca é um laboratório criado para a criança. Nesse espaço, a mesma se sente à vontade, supera as dificuldades e ver ampliadas as possibilidades de liberdade e criação. Na Brinquedoteca, o educador também pode planejar, novas e divertidas atividades, vislumbrando salvaguardar a infância através das metodologias que contemplam o lúdico. A utilização de jogos e brincadeiras, a partir do olhar voltado para o desenvolvimento integral do ser humano, bem como reconhecer a relevância da Brinquedoteca, enquanto espaço de prazer e de aprendizagens deve ser a prática mais rotineira do professor que aposta no sucesso da educação.

Brincar juntos reforça laços afetivos. É uma maneira de manifestar nosso amor à criança. Todas as crianças gostam de brincar com os professores, pais, irmãos, e avós. A participação do adulto na brincadeira com a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, pode também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes as regras das brincadeiras. A criança sente-se ao mesmo tempo prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto. Este, por sua vez pode levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam

o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado (MALUF, 2003, p.17).

Essa abordagem é muito importante porque ao falar sobre as atividades com viés lúdico percebe-se uma separação entre o universo infantil e o universo adulto, quando o primeiro costuma limitar o brincar como atividade essencialmente de criança e ainda sugere que os jogos e as brincadeiras não inspiram seriedade aos padrões educacionais vigentes. Para sustentar o posicionamento de que a criança e a educação precisam do lúdico, necessário se faz uma formação profissional bem alicerçada para que o educador possa se sentir confortável no exercício pleno de sua profissão.

No dizer de Santos (2001, p.15) “[...] a teoria leva o saber e forma o teórico. A prática leva ao fazer e forma o animador. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática”. É crucial no desenvolvimento da prática o educador deixar um pouco para trás o método tradicional, a educação hoje requer criatividade, inovação e mudança e como dizia Camões (1995, p.124) “[...] todo mundo é composto de mudança”, que essa mudança seja sempre a mola pressuporá da prática educativa do professor.

O professor que opta trabalhar com a Educação Infantil deve compreender que a formação exige esforços continuados, muitas leituras, reflexões e discussões. “Se quero me tornar um bom professor, preciso querer ver muito mais do que o simples olhar me mostra. A criatividade é com ela que a minha prática se torna arte” Barbosa (2004 p.126).

Sabe-se da importância do brincar para a criança e quão significativo é para ela aprender de forma lúdica. Em especial, na Educação Infantil, a procura por esse profissional torna-se incessante, uma vez que, o brincar deve ser subsídio para a prática docente. Paralelo a isso, o educador infantil apresenta-se como fio condutor que media todo esse processo de aprendizagem lúdica. No entanto, cabe a ele enfrentar o desafio de também criar novas situações voltadas para um aprender que vislumbra a perspectiva lúdica.

Importante observar que, apenas reconhecer o valor do brincar não é suficiente. Necessário se faz adotar uma mudança na práxis educativa, o que

implica dizer que, deve-se estar apto a reflexões e questionamentos. Importante seria levantar os seguintes questionamentos: a metodologia que está sendo utilizada, rever sua prática, certifica-se a respeito do envolvimento do aluno nas aulas? As atividades sugeridas são condizentes com a realidade escolar dos estudantes? A esse respeito, Tadif e Raymond (2000, p.04) discutem que,

O fator tempo é determinante na construção do saber profissional do professor. Assim é conveniente no contexto que tenho evidenciado da formação do professor em uma perspectiva lúdica, que o mesmo disponibilize o experienciar lúdico como possibilidade de reviver o que for significativo, ressignificar suas experiências lúdicas e aprender novos olhares, movimentos, sensações e todo o tipo de oportunidade que o espaço-tempo da ludicidade oportuniza.

Sob esse entendimento, necessário faz pensar em um resgate da infância do Educador Infantil, pois, a partir desse reencontro, o mesmo passaria a ver o brincar de forma diferente. Oportunidade para visitar o passado, recordar e vivenciar a magia do ser criança em qualquer momento da vida.

Explorar esse lado do professor de Educação Infantil é uma forma de gerar estímulo para provocar a motivação, ao tempo em que se pode fazer um resgate das às atividades lúdicas. Formar o Educador Infantil abrindo oportunidade para a vivência lúdica, certamente, é, sem sombra de dúvidas, mostrar um território propício às reflexões de sua prática. De acordo com Oliveira (2007, p.97):

A formação desses agentes não teria então que considerar este ponto? Não deveria antes permitir, antes de pensar nas crianças, que o adulto pudesse sentir novamente o prazer do lúdico? Não seria importante recuperar este prazer em algumas atividades gratuitas do seu cotidiano.

A partir do contato direto com as diversas formas de brincar e com as brincadeiras, novos olhares vão se lançando para o universo infantil e suas possibilidades de aprendizagem. O espaço da Brinquedoteca, as oficinas pedagógicas proporcionam aos estudantes, mediado pelo professor, um contato direto com jogos, brinquedos e brincadeiras, e ajudam aos professores a refletir e aprimorar sua formação para a ludicidade.

Sempre que se faz referência à educação infantil, registra-se que o lúdico tem papel fundamental. Os cursos de formação continuada precisam investir nesse recurso, pois, para entender o ser criança, faz-se necessário, antes de tudo, mergulhar no seu universo criativo, cheio de fantasias e ludicidade.

Nomeia-se o lúdico como atividade fundamental da atividade humana. Quando o professor decide ativar sua prática e colocá-la no cotidiano escolar é, sobretudo, uma forma de contribuição para o resgate dos vários momentos lúdicos vivenciados na sua trajetória de vida. Quando se vivencia o lúdico, abrem-se as possibilidades de canalizar as emoções, além de contribuir para a criação de um ambiente capaz de estimular o prazer, a criatividade e a aprendizagem. Santos (2007) corrobora com esse posicionamento ao afirmar que “[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.”

Porém, vale registrar que inúmeros educadores ainda não perceberam a real importância do brincar, da brincadeira e dos jogos e o quanto esses elementos são facilitadores do desenvolvimento integral da criança.

Esse posicionamento encontra referência nos estudos vygotskianos, segundo os quais, desenvolvimento e aprendizagem estão associados. Vygosty (1998, p.127) reforça que “[...] é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

A partir desse entendimento, afirma-se que o lúdico assume uma função educativa e essa função não reside no seu uso como elemento mediador da aprendizagem, visto que ele é eminentemente educativo, pois é estimular da nossa curiosidade, princípio de toda descoberta e toda criação (VYGOTSKY, 1998).

Ao pensar na formação do educador capaz de contemplar a perspectiva lúdica, pode-se registrar que o pressuposto básico dessa formação é o conhecimento teórico-prático da realidade, que permite imaginar as necessárias transformações, possibilitando a instrumentalização das possíveis intervenções. De acordo com Maluf (2003, p.11):

A formação de um profissional nesta área precisa ser melhor embasada, com conhecimentos que vivencie experiências lúdicas, que atuem como estímulos para aplicar seus poderes de habilidades, que desabrochem naturalmente em uma variedade de maneiras de explorar a si próprio e o ambiente em que se encontram. Assim, a medida que vivenciam novas experiências, desenvolvem suas fantasias, e o prazer se expande em alegrias. Com certeza, seu cotidiano pedagógico será mais rico, pois irão fluir novos objetos e novas criações [...].

Sendo assim, a ausência do lúdico na Educação Infantil está relacionada à má formação desses profissionais, e não apenas ao educador em si, que muitas vezes não o faz porque não foi bem instruído em sua formação. Oportunizar esses educadores para reviverem momentos lúdicos, certamente a realidade docente seria outra.

Portanto, se o que se pretende é oferecer às crianças, na Educação Infantil, uma aprendizagem lúdica, se faz necessário, primeiro, despertar o lúdico no educador. Cabe aos cursos de formação desses profissionais desenvolverem estratégias para fazer renascer a criança que está adormecida em cada um desses educadores. Pois, só assim o mesmo estará certificado dos benefícios que o brincar proporciona ao desenvolvimento infantil, podendo atuar de forma lúdica e divertida em sua prática docente.

Repensar a formação do professor para a Educação Infantil passa pela necessidade de introduzir nos cursos de formação um currículo que contemple a formação lúdica. Nesse sentido, essa formação levará o professor a se reconhecer como profissional capacitado e apto a seguir com a formação contínua e em serviço, de forma a atender aos desafios da profissão.

Com efeito as atividades lúdicas, contempladas no contexto da formação do educador para atuar na Educação Infantil, representa as mudanças na atuação desse profissional em sala de aula e nos demais territórios educativos. Nesses espaços ele terá competência para assumir a mediação para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança, pois saberá transformar os espaços de aprendizagem em ambiente acolhedor e interativo.

## CONCLUSÃO

Acerca dos estudos realizados sob a temática da formação do professor na perspectiva lúdica, ficam evidentes as transformações que vem ocorrendo no mundo infantil das escolas brasileiras enfatizando o direito que a criança tem de brincar, que a criança tenha e que se sinta parte integrante de uma sociedade inclusiva e que a reconheça e a acolha como sujeito de direito. O aspecto lúdico tem em seu objetivo dinamizar o conteúdo aplicado a criança de forma que ela aprenda brincando, fazendo da aula um prazer de aprendizado, mas, sobretudo, possibilite o direito de brincar e viver a infância de forma harmoniosa e feliz.

Para que a educação infantil seja preconizada de forma a assegurar os direitos das crianças cabe ao educador aprimorar cada vez mais a sua formação, conhecer a criança, seus anseios e necessidades garantindo, dessa forma, o desenvolvimento de atividades lúdicas em consonância com o desenvolvimento da criança.

Como laboratório da criança, a brinquedoteca assume o direito de ser um espaço privilegiado para brincar e se desenvolver, pois é nesse espaço que a criança se descobre de forma plena. E para que tudo aconteça de forma competente e responsável, urge a existência de um educador bem formado e disponível para trabalhar com crianças.

Reconheço que os parâmetros teórico-epistemológicos que dão legitimidade ao lúdico como elemento basilar para a formação do ser humano ainda não alcançaram seu verdadeiro poder transformador, visto que para muitos a brincadeira continua não sendo coisa séria.

Há de se compreender, por fim, que a formação do professor deve priorizar a ludicidade como forma maior da expressividade infantil, promovendo de modo espontâneo o casamento entre aprendizagem e bem-estar. Kishimoto (1998, p.131) corrobora com esse pensamento quando afirma que “as razões da dicotomia entre o educar e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de compreender o lúdico”.

Por fim, apesar dos discursos generalizados sobre o tema, entendemos que o educador deve valorizar a formação mediada pelo lúdico como proposta viável de

educação que entende o brincar como experiência criativa, como experiência de alegria e de viver.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, Lei nº 8.242, 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara de Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília IDF: MEC/INEP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BARBOSA, Raquel (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

CAMÕES, Luiz Vaz. **Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades**: Disponível em [https://pt.wikisource.org/wiki/Mud%C3%A3o-se\\_os\\_tempos,\\_mud%C3%A3o-se\\_as\\_vontades](https://pt.wikisource.org/wiki/Mud%C3%A3o-se_os_tempos,_mud%C3%A3o-se_as_vontades) acesso em 22 de jul de 2015 as 02h34min.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: representações de ludicidade de professores de educação infantil/Programa Pós-Graduação: Mestrado em Educação/FACED/UFBA, 2008.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

MACIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil**: para que, para quem, por quê? 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SANTOS, Marli (org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

KISHIMOTO Tizuco Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Tizuco Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In.: SOUZA. Cynthia P. de. (org). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. Laboratório de Brinquedos e Jogos.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M & RAYMOND, D., (2000). **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. v.21 n.73, Campinas, dez. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso)> Acesso em 07 de mar de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## ARTIGO 2

### **O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: construção da cidadania e da leitura do mundo**

FIRMINO, Eliane Marçal<sup>3</sup>  
OLIVEIRA, José Rogério de.<sup>4</sup>

#### INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, inúmeras pesquisas, propostas e debates cercaram a disciplina de História visando a transformação dos procedimentos de ensino utilizados nesse campo do conhecimento. De acordo com Brodbeck (2012) a sala de aula não pode ser vista apenas como um espaço onde há transmissão de informações e conteúdos, mas como o ambiente de troca entre os(as) discentes e os(as) docentes. Portanto, pode e deve construir novos sentidos para a vida.

Em termos metodológicos o ensino de História, segundo Azevedo (2010), continua caracterizando-se por métodos mnemônicos, com exercícios questões-resposta, além disso, a avaliação da aprendizagem ainda é feita de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo de forma quantitativa. Nesse sentido a avaliação é feita com fins meramente somáticos e não quantitativos, portanto, apenas avaliando o resultado final.

Dessa forma, é nosso intuito no presente estudo observar a necessidade de análises críticas sobre as ações do Ensino de História no Ensino Fundamental, visto que, o ensino de História nos Anos Iniciais encontra vários obstáculos, uma vez que por muito tempo foi vista como matéria “decorativa”, em que se estudava apenas o passado, deixando de lado a formação do pensamento crítico e o ensino sobre a temporalidade com todas as suas implicações complexas sobre continuidades e rupturas.

---

<sup>3</sup> Graduanda em História pela Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira, FAFOPAI – PE; Endereço Eletrônico: [elianefirmino37@gmail.com](mailto:elianefirmino37@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em História Social pela UFPE e professor do curso de História na Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira, FAFOPAI – PE; Endereço Eletrônico: [jroliveirahistoria@gmail.com](mailto:jroliveirahistoria@gmail.com)

## **OBJETIVO**

O estudo busca analisar criticamente sobre a importância do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embasado sob a formação do(a) educando (a) e seu papel enquanto sujeito histórico ativo.

## **METODOLOGIA**

Foi realizado um levantamento bibliográfico descritivo para análise crítica do que está sendo estudado no Ensino de História e seus processos metodológicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, e a criação de fluxograma com propostas metodológicas embasados em bibliografia especializada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) orienta-nos sobre o papel fundamental do professor e da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos com vistas às ampliações de nossa percepção sobre espaço e tempo em que vivemos.

Nesse sentido o professor deve sempre procurar transpor as questões abordadas em sala de aula, com a realidade dos alunos, considerando o conhecimento deles como uma contribuição para o estudo dos temas trabalhados. O exercício de explanações orais crítica entre os colegas compõem requisitos importantes as serem alcançados processo do ensino (BRODBECK, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) contempla a problemática de que o mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber, perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Assim o estudo das visualidades contemporâneas pode ser integrado aos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o(a) aluno(a) desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e posicione-se

criticamente, desse modo, sua posição crítica pode ser vista, pelo(a) docente como um fator de avaliação diagnóstica de resultados positivos no ensino.

Incluindo na temática o processo metodológico, para resultados no Ensino de História, as avaliações diagnósticas, formativas e somáticas são cumulativas, transformando as ações em resultados positivos ao longo do processo ensino aprendizagem, onde se observa a criticidade do educando com mais vigor (BLOOM, 1971).

Alicerçados por estudos literários, criou-se um fluxograma com proposta metodológicas que podem ser adotadas como indicativo para melhorias no ensino de história para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental associada a três tipos de avaliação embasadas pela necessidade que trata a literatura de formar o educando(a) como um sujeito histórico ativo e crítico.

Figura 01: Fluxograma de propostas metodológicas, 2015.



Assim, considera-se que as práticas docentes almejam melhoras, no aprimoramento de ações em um processo dinâmico de formação multidinâmica e crítico reflexivo do ensino em todas as suas etapas.

## CONCLUSÃO

Contemplando os objetivos propostos a análise permitiu ter novas visões sobre métodos a serem abordados no Ensino de História, alargassem discussões sobre importância na construção de sujeitos críticos e participativos(as) nos Anos Iniciais, fazendo com que estas colocações alarguem os espaços para novas investigações para estudos pertinentes que venham aperfeiçoar o Currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Ensino de História). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 29 de jul de 2015.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história metodologia de ensino de história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

AZEVEDO, F. de et.al. Notas para a História da Educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, jul-set, 1960. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/archive>> Acesso em 29 de jul de 2015.

BLOOM, B. S. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Disponível em:<[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el198405\\_bloom.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198405_bloom.pdf)> Acesso em 29 de julho de 2015.

## ARTIGO 3

### PRÁTICAS DA LEITURA E ESCRITA E A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

MENDONSA, Vagner Veras.<sup>5</sup>  
LIMA, Suely de Sousa.<sup>6</sup>

#### INTRODUÇÃO

As inúmeras dificuldades em volta da leitura e escrita ultrapassam as gerações que buscam sempre o objetivo de ampliar cada vez mais a inteligência nos seus mais variados âmbitos. A leitura e escrita ultrapassam os livros, jornais e revistas ganhando novos significados da interpretação verbal e não verbal, mostrando a necessidade de um interesse maior na construção do sujeito no espaço.

A prática da leitura e escrita possibilita e fornece ao leitor o acesso a informações, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento de sua criticidade e o interesse em buscar conhecimento nos mais variados assuntos, que provocam o leitor a avançar cada vez mais com seu pensamento crítico impulsionando suas relações sociais.

Para o Ensino Infantil, a leitura começa a fazer sentido quando transpõe sua realidade de sala de aula, no contexto social. De acordo com Silva (2003), aquele que interpreta um texto à luz do seu contexto consegue estabelecer relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade. É nessa perspectiva que o educador deve se tornar o maior incentivador da leitura e escrita mostrando suas utilidades diárias.

#### OBJETIVO

Este relato tem como objetivo mostrar a importância da prática da leitura e escrita na educação infantil, como elemento fundamental para a formação social e pessoal de um cidadão atuante no seu meio e comunidade.

---

<sup>5</sup> Egresso do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Faculdades Integradas de Patos – FIP. Endereço Eletrônico: vagnerveras12@gmail.com

<sup>6</sup> Professora dos cursos de Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia das Faculdades Integradas de Patos - FIP. Endereço Eletrônico: Suely.sl@ig.com.br

## METODOLOGIA

Atendendo os objetivos do estudo foram utilizadas como metodologia etapas distintas para contemplação do estudo. Em primeiro lugar, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a temática, e, em segundo lugar, as discussões para o desenvolvimento de possíveis métodos de melhorias no processo ensino - aprendizagem com práticas de leitura.

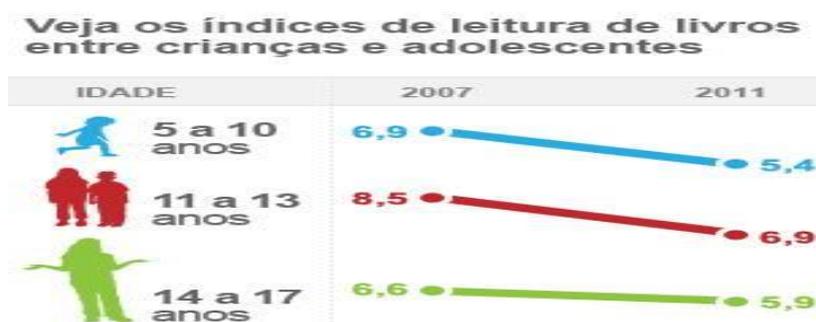
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho podemos evidenciar através de grandes pensadores teóricos, as grandes contribuições que a leitura e escrita possui na Educação Infantil, atuando diretamente na formação pessoal e social do educando, sem desconsiderar as importantes conquistas, e refletindo sobre dificuldades enfrentadas por educadores no cotidiano escolar.

Sendo pertinente uma reflexão ao incentivo da leitura, criando situações com as crianças para que elas possam distinguir de uma leitura prazerosa a um cumprimento de dever escolar, segundo estudos realizados por Villardi (1999), há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida.

Nota-se na figura 01 que, uma pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência, divulgada no sítio eletrônico de informação do G1, nos últimos anos, as tecnologias tomaram espaços para os conhecimentos prontos, reduzindo os índices de leituras em livros por crianças e adolescentes. Em uma variação de 3,8% entre os anos pesquisados de 2007 a 2011, com uma variação maior para crianças nos anos iniciais ensino fundamental maior, com 11 a 13 anos.

Figura 01: Índices de leitura de livros entre crianças e adolescente, IBOPE, 2012.



O resultado obtido serve como provocação a questionamento no fator de avaliação e formação de nosso leitor desde os primeiros passos de conhecimento de linguagem oral e escrita, trabalhados na Educação Infantil.

Maricato (2005) descreve que o professor que atua precisa tornar-se leitor porque as crianças aprendem a ler com os gestos de leitura do outro e que necessita de inovadas metodologias trazendo trocas de experiências com o aluno em sala, ambos devem estar preenchidos de um conhecimento sólido sendo possível com o hábito de ler e escrever.

Com o resultado desta pesquisa foi possível observar e interpretar que os resultados não satisfatórios, torna-se viável fomentar políticas públicas de incentivo ao leitor, atingido todos os níveis de escolaridade, na perspectiva de construir um cidadão crítico e atuante na sociedade. Nesta perspectiva, em meio à literatura explorada criou-se uma delineação metodológica de métodos a serem abordados no sentido de incentivar a leitura no ensino infantil.

Figura 02: Metodologias para boas práticas em leitura no Ensino Infantil, 2015.



É através de pequenas ações metodológicas que o professor desenvolve relações de gentildade das crianças com os livros, o ambiente se torna um dos principais fatores para que a aprendizagem aconteça de fato. É necessário envolver elementos que são utilizados no cotidiano da criança, para tornar a leitura como uma situação que esta sendo vivenciada naquele momento, trazendo para a turma livros que sejam do interesse de todos, havendo levantamento prévio sobre os livros que serão utilizados na aula, espaço de interação e aprendizado contínuo.

## CONCLUSÃO

Este artigo buscou investigar através de leituras e pesquisas bibliográficas, o processo de leitura e escrita como passo importante na formação pessoal e social da criança, embora esta temática ainda necessite de um aprofundamento maior a fim de, contribuir com soluções e propostas para formação docente em trabalhos com leitura no ensino infantil.

## REFERÊNCIAS

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. **Revista Criança**. Brasília. n. 40, pp. 18-26, set. 2005. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>. Acesso em 29 de jul de 2015.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

## ARTIGO 4

### A LUDICIDADE NO CONTEXTO HOSPITALAR

LUCENA, Everaldo Araújo de.  
SANTOS, Gildázio da Silva Santos  
ALVES, Luana Gomes.  
FARIAS, Maria Nazaré de Lima.  
MELO, Rauana Fernandes Dantas de.

#### RESUMO

O presente trabalho visa compreender a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação no âmbito hospitalar uma vez que, as crianças estão em constantes fases de adquirir novos conhecimentos. Os jogos e brincadeiras é um dos recursos que além de fazerem parte do mundo imaginário delas ajudam a desenvolver os aspectos emocionais, sociais, culturais, afetivos e cognitivos. Ensinar as crianças sob uma perspectiva metodológica que distancia o lúdico em ambientes distintos da sala de aula do universo infantil tem sido um trabalho complexo que exige do educador metodologias diferenciadas para chamar a atenção delas fugindo assim da realidade que traz tanto sofrimento inevitável e, que segundo os teóricos por não proporcionar uma aprendizagem motivadora e significativa torna por levá-las a um distanciamento dos conteúdos trabalhados. Daí o porquê de buscar conhecer a importância do lúdico num ambiente que era para se trazer alívio a determinadas doenças e amenizar seu sofrimento, a criança se identifica com o mundo imaginário, passando a entender com maior facilidade os conteúdos estudados buscando sempre novos conhecimentos e solucionando problemas. Sob esta perspectiva, o método de pesquisa utilizado neste trabalho foi desenvolvido a partir de estudos bibliográficos, tendo como análise qualitativa buscou-se entender como o lúdico ganha espaço no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, as reflexões teóricas de Antunes (2003), Vygotsky (2007), Barros (2008), Brougère (2010), Carvalho (2011), Kishimoto (2010), Moyles (2002), Oliveira (2007), Santos (2001) e os Parâmetros Curriculares contribuíram significativamente para o desenvolvimento da presente pesquisa visto que, os educadores podem incluir e ampliar em suas metodologias de ensino em outros ambientes educacionais para tornar as aulas cada vez mais motivadoras e principalmente, relevantes.

**Palavras-chave:** Lúdico. Criança. Hospitalar.

#### ABSTRACT

This study aims to understand the relevance of the play in education teaching-learning process in hospitals since children are in constant phase to acquire new knowledge. The Fun And Games is one of the features that besides being part of the imaginary world of them help develop the emotional, social, cultural, cognitive and affective. Teaching children under a methodological perspective that distance the playful in different environments of the infant universe classroom has been a complex

job that requires the educator different methodologies to draw their attention thus escaping the reality that brings both inevitable suffering and which, according theorists for not providing a motivating and meaningful learning makes by taking them to a distancing of the contents worked. Hence does seek to know the importance of playfulness in an environment that was to bring relief to certain diseases and alleviate their suffering, the child identifies with the imaginary world, starting to understand more easily the contents studied always seeking new knowledge and solving problems. From this perspective, the research method used in this work was developed from bibliographical studies, with the qualitative analysis sought to understand how the playful gaining ground in the teaching and learning process. In this sense, the theoretical reflections of Antunes (2003), Vygotsky (2007), Barros (2008), Brougère (2010), Carvalho (2011), Kishimoto (2010), Moyles (2002), Oliveira (2007), Santos (2001) and the Curriculum Standards have contributed significantly to the development of this research since, educators can include and expand on their teaching methodologies in other educational settings to make the classes more and more motivating and especially relevant.

**Keywords:** Playful. Child. Hospital.

## INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS), diz que o estado completo de bem-estar físico, mental e social define o que é saúde. O conceito de saúde nunca teve tão limitado em sua definição. Ao olharmos as crianças que por algum motivo tiveram que abandonar sua rotina diária e estar na situação de paciente em um leito hospitalar, percebemos que este enfrenta inúmeras situações conflituosas desse conceito de saúde.

A temática em questão faz-se necessário fazer uma reflexão acerca de criar um ambiente propício no seio hospitalar onde às crianças estão como pacientes/clientes, criando assim por meio da ludicidade uma forma dessas crianças resgatarem a autoestima; fugindo assim da realidade e adentrando no mundo da imaginação.

Por meio da ludicidade permitirá a criança, a ser orientada em questões educativas e psicológicas propiciando a sua melhoria, pois, percebe-se que a criança aprende brincando. Apesar de que os cuidados em leitos hospitalares nas alas infantis são marcados pela alta tecnologia e pela urgência e precisão das ações, no sentido de manter a vida dos usuários. Os avanços na tecnologia nesses

leitos não são suficientes quando se trata de bem estar psíquico e é nesse sentido que se adentra a ludicidade.

Ao deparar com a palavra lúdica, compreende-se a formação da criança através do brincar, oportunizando o desenvolvimento das áreas específicas como o relacionamento com os outros, o conhecimento de si e do mundo. São consideradas atividades que podem contribuir para a formação da personalidade, possibilita a compreensão de normas e regras. Para Santos (2008, p.18):

O importante nesse debate é que a ludicidade vista, até então, como alguma coisa sem muita importância no processo de desenvolvimento humano, hoje, é estudada como algo fundamental do processo, fazendo com que, cada vez mais se produzam estudos de cunho científico para entender sua dimensão no comportamento humano e se busquem novas formas de intervenção pedagógica para estratégia favorecedora de todo o processo.

É importante compreender como as crianças se comportam diante dessa nova forma de estudar. É bem provável que no início das atividades lúdicas, aja uma confusão entre as brincadeiras de rua, que são livres e as da escola que atendem a um princípio pedagógico, e as do âmbito hospitalar visto que esta última, possui inúmeras limitações físicas e especiais levando em consideração que as brincadeiras devem obedecer a uma sistemática, para não interferir no processo de melhoria visto que estão sendo introduzidas ações medicamentosas para alívio de dor e sofrimento.

Através de brincadeiras, elas vêm relacionando-se e interagindo no contexto infantil. É através dos desafios que o docente irá propor que o aluno irá dar seus tímidos passos para o seu crescimento; seja esse desafio em forma de leitura, de diálogo, de cálculos de brincadeiras e de encenações, que o aluno descobrirá o mundo como ferramenta de manuseio próprio e que ele estará sendo sua própria ferramenta.

Ao fazer parte de seu mundo, o adulto fica em estado de êxtase; ao ver cada degrau do conhecimento adquirido por um ser tão pequenino, muitos chegam a não acreditar em seu momento de glória; não dando valor a cada gesto, palavra atitude ou expressão que por ela foi ganho, adquirido, elaborado e/ou executado.

## OBJETIVO

Levantar uma reflexão acerca de criar um ambiente propício no seio hospitalar onde às crianças estão como pacientes/clientes, por meio da ludicidade para que estas resgatem a autoestima; fugindo assim da realidade e adentrando no mundo da imaginação.

Durante o percurso infantil sabe-se que as crianças estão sujeitas a adquirirem um conhecimento mutuo e autônomo; isso se dá pelo fato de cada individuo possuir a curiosidade de berçário. E por um dom tão magnífico, é que nos deparamos com elas crescendo cada vez mais curiosas e inteligentes.

Quando atingem a idade colegial, muitos conhecimentos já se têm formado, agora, ela adentrará em um mundo de descobertas e de conhecimento; o fantástico mundo da leitura e escrita chega a ser comparado com um conto de fadas. Pois o que antes era obscuro passa a ser descoberto e o que era impossível, passa a ser possível “o mundo letrado”.

Através de brincadeiras, vêm relacionando-se e interagindo no contexto infantil. É através dos desafios que o docente irá propor que o aluno irá dar seus tímidos passos para o crescimento; seja esse desafio em forma de leitura, de diálogo, de cálculos de brincadeiras e de encenações, que o aluno descobrirá o mundo como ferramenta de manuseio próprio e que ele estará sendo sua própria ferramenta.

Ao fazer parte de seu mundo, o adulto fica em estado de êxtase; ao ver cada degrau do conhecimento adquirido por um ser tão pequenino, muitos chegam a não acreditar em seu momento de glória; não dando valor a cada gesto, palavra atitude ou expressão que por ela foi ganho, adquirido, elaborado e/ou executado. Existem também aqueles que se dizem os conhecedores da verdade e vêm à criança como ser ou criatura incapaz.

Deve-se cuidar desse tão diversificado mundo infantil que é passado pelas crianças nessa fase, pois é brincando, sorrindo, melando-se, caindo, chorando, criando, pulando. É através desses momentos que essas crianças estarão criando e recriando seu mundo nessa realidade e/ou não; mundo físico e/ou não.

Entende-se, a partir dos princípios expostos, que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado, pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

A brinquedoteca hospitalar é de extrema importância para a criança doente. Seus objetivos são: preservar a saúde emocional da criança, proporcionando alegria e distração por meio de oportunidades para brincar, jogar e encontrar parceiros; preparar a criança para as situações novas; possibilitar a manutenção e progressão do seu desenvolvimento, pois a hospitalização poderá privá-la de oportunidades e experiências essenciais; auxiliar sua recuperação, amenizando traumas.

Apesar da Lei nº 11.104 de 21/03/2005 dispor sobre a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em todas as unidades de saúde, públicas ou privadas, que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, são poucas as instituições que dispõem de uma unidade. Entretanto, vale ressaltar que a sanção desta lei possibilitou o início de um re-pensar sobre a problemática da criança doente, principalmente pela mudança epidemiológica que transformou muitas patologias pediátricas agudas e fatais, em crônicas.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de um estudo transversal, descritivo, com abordagem quantitativa, por meio de análise de conteúdo sobre a temática em questão. Os participantes serão os estudantes dos cursos de Licenciaturas, Bacharelados das Faculdades Integradas de Patos-FIP, localizada na Rua Floriano Peixoto, 223, Bairro Belo Horizonte na cidade de Patos-PB.

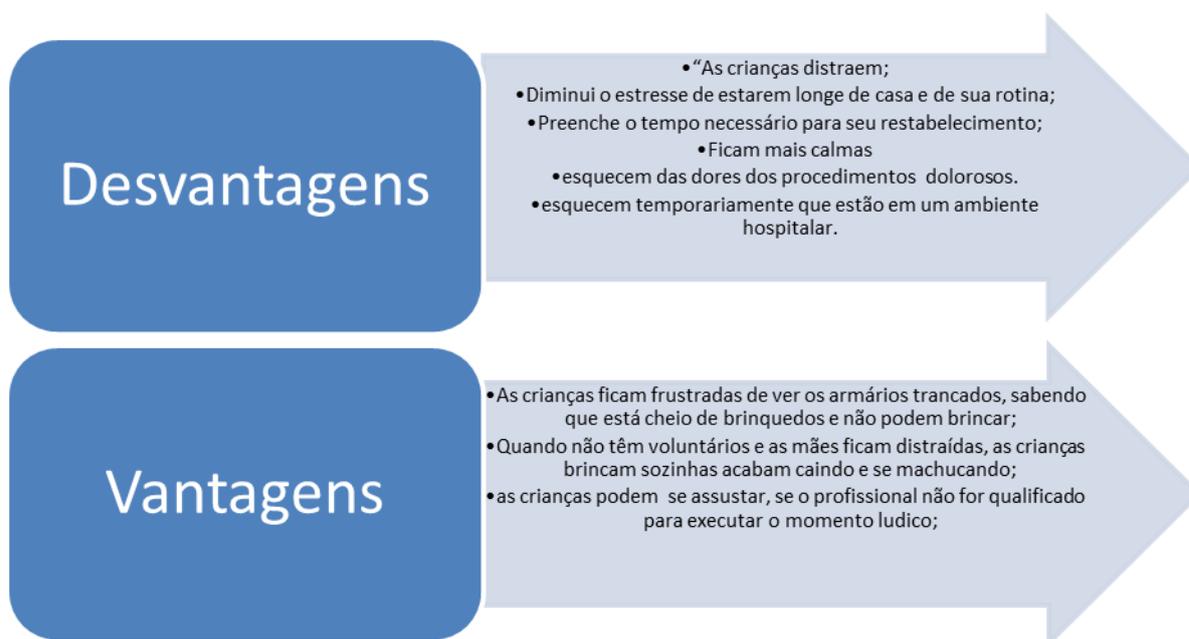
A pesquisa parte da análise de livros, periódicos, revistas sobre como o lúdico pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Observa-se que ao longo dos anos o tema vem chamando atenção e ganhando destaque entre os escritos de, Kishimoto (2010), Vygotsky (2007), Santos (2001). Necessidade de adequação não só das escolas para poder oferecer uma diversidade significativa de atividades lúdicas para as crianças, mas também de outras repartições como por

exemplos os leitos hospitalares. Se tais ambientes pretendem inserir e ampliar seu trabalho com ludicidade, deve ter em mente um projeto mais audacioso para sua eficácia. Há uma quantidade significativa de livros e artigos que apontam as brincadeiras como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com esse presente estudo pretende-se que os pacientes/clientes possam se sentir melhor emocionalmente e psicologicamente independentemente do estado de saúde buscando também, mostrar que os hospitais deveriam adquirir em seu meio um ambiente onde as crianças possam “fugir” dos problemas adquiridos através de suas patologias, sabe-se que a ludicidade, permite ao cliente/paciente fugir da realidade. Pois sabe que o ingresso no mundo do hospital é sinônimo de sofrimento e dor, mas também simboliza a possibilidade de cura, de retorno à vida normal. O significado de preservar a vida, no seu sentido mais profundo, é revelado nessa situação. Criar um espaço educativo mesmo frente ao adoecimento exalta a possibilidade de cura, independente de esta estar no tratamento hospitalar ou ambulatorial, o brincar contribui para que ela continue seu processo de cura.

### Fluxograma das vantagens e desvantagens da implementação da brinquedoteca



## CONCLUSÃO

O presente estudo será de suma importância para nossa futura formação acadêmica, pois possibilitará a construção de novos artigos e projetos relacionados a temática e este é mais uma obra.

## ANEXOS

### Atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito hospitalar



**Arrumando As Placas**



**Avestruz**



**Bingo de Comidas**



**Descobrimo Palavras**



**Descobrimo Palavras**



**Dominó de Bichos**



**Encontre o 0**



**Encontre o Par**



**Formando Palavras II**



**Jogo da Última Letra**



**Descobrimo Palavras**



**Jogo da Velha**



**Jogo das Rimas**

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C. **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011

Cunha NHS, Viegas D. **Brinquedoteca hospitalar**: guia de orientação. Guarulhos: ABBri; 2004.

Brasil. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de mar de 2005. Seção 1, p. 1.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Instituto Nacional do Câncer.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997;

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ARTIGO 5

### A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELO PSICÓLOGO ESCOLAR

LUCENA, Brunno Alves de.<sup>7</sup>

#### RESUMO

O presente artigo buscou investigar as concepções e práticas do psicólogo escolar acerca da afetividade na relação professor-aluno. Para atender o respectivo objetivo, foram realizadas entrevistas com 88 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 09 e 11 anos, 16 professoras do Ensino Fundamental e uma psicóloga escolar que atuam em uma escola particular residentes na cidade de Patos-PB. A maioria dos dados analisados indicou que a proximidade das professoras para com os alunos e a forma como os acolhiam fisicamente nas necessidades. Tais posturas estabeleciam grande cumplicidade no processo de aprendizagem como também as diversas vertentes nas quais o psicólogo pode configurar intervenções com foco na afetividade, a exemplo de uma maior aproximação do corpo docente e coordenação pedagógica, elaboração de trabalhos direcionados ao currículo escolar, implantação de projetos de formação para professores, observações periódicas na sala de aula e reflexões frente à didática utilizada pelo professor. Por fim, pôde-se concluir que as experiências vividas em sala de aula permitiram trocas afetivas positivas que, não só marcaram positivamente o objeto de conhecimento, como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

**Palavras-chave:** Afetividade. Psicólogo escolar. Interação professor e aluno.

#### RESUME

This article investigated the conceptions and practices of the school psychologist about the affection in the teacher-student relationship. To meet its goal, interviews were conducted with 88 students of the 5th year of primary school, aged between 09 and 11 years, 16 teachers of elementary school and a school psychologist working in a private school resident in the city of Patos - PB. Most data analyzed indicated that the proximity of the teachers towards students and how physically welcomed the needs. Such postures established great complicity in the learning process as well as various areas in which the psychologist can configure interventions focusing on affection, like a closer faculty and pedagogical coordination, preparation of targeted work to the school curriculum, project implementation training for teachers, periodic observations in the classroom and reflections against the teaching used by the teacher. Finally, it could be concluded that the experiences in the classroom allowed positive emotional exchanges that not only positively marked

---

<sup>7</sup> Professor do Curso de Psicologia das FIP. Endereço Eletrônico: [brunno.psic@gmail.com](mailto:brunno.psic@gmail.com)

the object of knowledge, but also favored the autonomy and strengthened students' confidence in their abilities and decisions.

**Key words:** Affection. School psychologist. Teacher-student interaction.

## INTRODUÇÃO

A afetividade e as implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir da inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo.

Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, e evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1994) destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e das formas de agir.

O processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).

Jean Piaget foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Para Jean Piaget, “[...] o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo” (PIAGET, 1995, p.35). Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos,

tendências, valores e emoções em geral.

Conforme Piaget (1995), a afetividade e aprendizagem são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas. Segundo La Taille (1992, p.11) “[...] os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades”.

O afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender os sentimentos dos educandos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com os alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independente de seu grau de desenvolvimento.

Nessa visão, a criança interioriza as vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, se o círculo social tratá-la com carinho, reconhecer os direitos e se mostrar atencioso, a criança interiorizará um bem-estar emocional, sentindo-se protegida e segura do espaço dentro do grupo.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, não acontece puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando as relações positivas entre Educador e Educando.

A presença dos processos afetivos na relação professor-aluno e a qualidade da mediação pedagógica definem-se como pontos relevantes a serem refletidos por profissionais que estudam e atuam na área de desenvolvimento infantil e Educação. Desta forma, a afetividade torna-se, ainda, uma possível ferramenta de trabalho do psicólogo escolar, quando este reconhece tal elemento como direcionador de práticas difundidas no espaço da sala de aula.

O presente estudo, portanto, propôs uma discussão acerca das estratégias

utilizadas pelo psicólogo escolar, ampliando e explorando o trabalho com os processos afetivos e possibilitando intervenções de caráter preventivo, criativo e interdisciplinar no desenvolvimento do sujeito.

Durante muito tempo, a formação do psicólogo escolar direcionou-se para uma prática "higienista" que atuava com base num modelo clínico dentro da escola, diagnosticando e encaminhando alunos com desvios de comportamento, problemas no foco de atenção e concentração, disciplina, deficiência mental e intelectual, problemas de desestruturação familiar, dentre outras causas que justificavam o fracasso escolar, restringindo-se praticamente à investigação de aspectos relacionados às dificuldades no aprendizado curricular (MITIJÁNS-MARTINEZ, 2005).

Dessa forma, pensa-se hoje em dia na atuação do psicólogo escolar de uma forma mais interdependente no contexto educacional, é também se conectar às diversas possibilidades de uma atuação educacional integrada, a qual se distancia de um modelo paradigmático de doença e problemas restritos ao fracasso escolar, e aproxima-se da noção de saúde psicológica, inaugurando estratégias de promoção e bem estar aos sujeitos em processo de desenvolvimento (MITIJÁNS-MARTINEZ, 2005).

A pesquisa em pauta trouxe um grande benefício para o aprimoramento da técnica de observação participante, analisando criticamente a realidade escolar atual, considerando os aspectos mais gerais da escola e da sala de aula no tocante ao processo educativo, à humanização e a construção da subjetividade para pesquisa de intervenção e suscitar mecanismos individuais e coletivos para intervir no contexto escolar.

Percebeu-se ainda que é cada vez mais notória a necessidade da Psicologia Escolar repensar formas de atuação junto com os outros profissionais pertencentes ao universo da escola, incluindo docentes e pedagogos, com o intuito de ampliar as possibilidades curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, dentre outras formas que potencializem características multifatoriais dos sujeitos em processo de desenvolvimento.

Objetivou-se com a pesquisa evidenciar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor e aluno e na influência no processo de aprendizagem. Acredita-se que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também pode estabelecer uma relação afetiva com os alunos, o que facilitaria o processo de aprendizagem.

Baseando-se numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Piaget, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor e aluno, constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de Abordagem e Pesquisa**

A pesquisa caracteriza-se como descritiva que se distingue como a que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los, isto é, “[...] o pesquisador procura descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.” (BARROS, 1986, p.23).

A pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião, resultante de pesquisas científicas, apresentando dados originais de descobertas com relação a aspectos experimentais ou observacionais. E de caráter Qualitativo que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTI, 1991, p.13)

### **Local do Estudo**

Instituição de ensino privado, na cidade de Patos, Paraíba.

## **Participantes**

A amostra da observação foi composta por 16 professoras que leciona no Ensino Fundamental, admitidas em uma instituição de ensino básico privado, na cidade de Patos - PB, uma psicóloga escolar que atua na referida escola e 88 alunos que estão cursando o 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 09 e 11 anos, subdivididos em turmas A e B. As profissionais convidadas para participar do estudo foram selecionadas conforme a disponibilidade de horários e acordos prévios com a direção da escola.

## **Instrumentos**

A partir das observações, foi elaborado um Diário de campo constituído de notas de observação, notas teóricas e notas pessoais, contendo relatos das experiências no campo de observação (FREITAS, 2006, p.17). As notas de observação foram descrições sistematizadas da observação do processo de trabalho na sala de aula e das relações interpessoais da equipe

As notas teóricas relacionaram-se aos referenciais teóricos de um ou mais temas abordados na disciplina. E nas notas pessoais foram descritos os sentimentos das alunas ao vivenciarem determinadas cenas do cotidiano, foi construído um roteiro de entrevista semi-estruturado. Este modelo de entrevista freqüentemente traz consigo elementos e itens baseados em um estudo prévio, tanto sobre a prática do psicólogo escolar quanto sobre o papel da afetividade presente na sala de aula.

## **Procedimentos**

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, que é o método que propõe-se para descobrir as essências, os sentimentos, atributos, significados de um fenômeno sob observação. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos (CHIZZOTI, 1991, p.19).

Os dados qualitativos coletados nas entrevistas foram transcritos, dentre as quais efetuou-se interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados das respectivas entrevistas. Foi também utilizado um questionário semi-estruturado e entrevista semi-estruturada focalizando um assunto sobre o qual se confeccionou um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990, p.150)

### **Análise de Dados**

As questões respondidas foram tabuladas, agrupando-as conforme as respostas dos profissionais, bem como interpretadas, subsidiando uma relação com os teóricos abordados durante o trabalho. As interpretações dos dados tiveram como objetivo contribuir com as discussões em torno da afetividade, buscando na conversa com os alunos o quanto é importante no processo de aprendizagem dos alunos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Aspectos Éticos**

Foi apresentada uma carta de apresentação como também um termo de autorização de imagem a responsável pelo projeto com um termo de consentimento livre e de esclarecimento onde a mesma recebeu explicações claras e completas sobre o estudo, ficando cientes das características bem como tendo consciência da divulgação dos resultados sem a identificação dos participantes, e o arquivamento dos protocolos de acordo com as exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre a bioética, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa.

## Resultados

Foi identificado duas categorias de análise na pesquisa: – Postura da professora e Conteúdo Verbal que constituíram-se em fortes veículos de expressão da afetividade. Nas condições observadas, foi através de ambas categorias que os aspectos afetivos manifestaram-se na mediação professor e aluno.

A partir dos dados coletados com relação às posturas das professoras, o que mais se observou foi a frequência com que mantinham-se próximas dos alunos e a forma como os acolhiam fisicamente nas necessidades de apoio pedagógico. Tais posturas estabeleciam grande cumplicidade no processo de aprendizagem e foram extremamente valorizadas pelos alunos, através dos comentários. Segue-se alguns exemplos:

**Aluno A:** “- Gosto quando tia (nome da professora) fica perto da gente, porque ela é legal. Ela ajuda, ela conversa. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente”.

**Aluno B:** “- Ela fica perto e vai falando e ajudando. Quando ela tá assim, ela tá me ajudando.”

Os alunos apontaram a proximidade física como uma forma de ajudar, de transmitir segurança e tranquilidade diante das atividades. Reconheceram que ao se aproximar, a professora dava sugestões, ideias que eram aproveitadas pelos mesmos, fazendo também correções.

A proximidade entre as professoras e os alunos proporcionou inúmeras formas de interação, possibilitou diálogos, criando diversas maneiras de auxiliar os alunos, caracterizando assim, uma forma de demonstração de atenção bastante eficiente e facilmente notada.

A proximidade das professoras foi extremamente valorizada pelos alunos e constituiu-se uma forma de interação extremamente afetiva, que amenizava a ansiedade, transmitia confiança e encorajava o aluno a investir no processo de execução da atividade. Segundo Dantas (1993), “[...] é impossível alimentar afetivamente à distância” A troca de sentimentos foi possível pela proximidade entre professoras e alunos.

Da mesma forma, as professoras expressaram que se utilizam do recurso da proximidade para aliviar a ansiedade dos alunos, para amenizar o desgaste dos mesmos durante a realização da atividade e auxiliá-los com maior eficiência.

Quanto aos conteúdos verbais, observou-se que os que tinham por objetivo incentivar e apoiar os alunos durante as atividades foram os identificados com maior frequência. Ambos referem-se às interações verbais que tinham por objetivo encorajar, envolver e ajudar o aluno, no sentido de fornecer elementos que possibilitassem uma constante elaboração por parte do mesmo. Nesse sentido, infere-se que existiu, por parte das professoras, maior preocupação com o processo de execução da atividade e não apenas com o resultado final.

**Aluno C:** “Eu gosto mais quando tia (nome da professora) dá parabéns, quando minha letra fica bem bonitinha!”.

**Aluno D:** “Tia (nome da professora 1) tem paciência, fala bem baixinho. Mas Tia (nome da professora 2) só fala gritando, engolindo a pessoa.”

Os alunos evidenciaram nos comentários tanto a forma de se falar, como o conteúdo propriamente dito, demonstrando a relação entre o prazer em aprender, o interesse em fazer e a atuação do outro.

## **Discussão**

A partir dos dados analisados, conclui-se que existem transformações importantes nas formas de expressão e mudanças significativas nos níveis de exigência afetiva. As formas de expressão que utilizam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, vão ganhando maior complexidade. “Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita as trocas dos corpos, mas agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva.” (Dantas, 1993, p.75). Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais. A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos, é com o aparecimento do mesmo que ocorre a

transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. refere-se a essas formas de interação como “cognitivização” da afetividade.

Segundo Wallon (1968), a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. E é com o aparecimento destes, que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, assim, apropria-se de novos conhecimentos.

Os dados apresentados parecem confirmar que existiu um aprimoramento nas trocas afetivas. Foi comum encontrar, nos depoimentos tanto de alunos como das professoras, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e o desejo de compreender o outro. Assim, quanto melhores forem as condições de se cultivarem os sentimentos interpessoais, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Outro ponto observado nos dados foi à importância das diversas formas de interação entre as professoras e os alunos, para a construção da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. Foi detectado nas interações, sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação. Da mesma forma, foi evidenciado sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro.

Pontua-se também uma fragilidade nesse emergente campo de atuação do psicólogo escolar, existindo, entretanto, por parte das entrevistadas, uma perspectiva crítica da ampliação do papel do profissional, o qual já vem buscando

possíveis caminhos de aproximação dos elementos reflexivos inseridos na escola.

O psicólogo deve assumir um compromisso teórico e prático com os variados aspectos presentes no contexto escolar, tendo sempre como referência questões emergidas no cotidiano da escola para que, desta forma, seja possível elaborar uma atuação crítica, competente e criativa.

Por fim, percebeu-se que as experiências vividas em sala de aula permitiram trocas afetivas positivas que, não só marcaram positivamente o objeto de conhecimento, como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos nas capacidades e decisões de resolução de conflitos de sala de aula.

## **CONCLUSÃO**

Através do estudo, pode-se denotar que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo relacional. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

O comportamento do professor, em sala de aula, expressa as intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. Através dos comentários dos alunos investigados, foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento das professoras e a influência destes na aprendizagem.

Os dados apresentados confirmam que existiu um elo nas trocas afetivas. Foi comum encontrar, nos depoimentos tanto de alunos como nos das professoras, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e o desejo de compreender o outro. Assim, quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Desta forma, pode-se afirmar, a partir do que foi exposto, que tanto os professores quanto os alunos admitem que ao adotarem sentimentos de acolhimento e atenção no processo ensino e aprendizagem, bem como ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, favorecendo a

compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem.

Em relação às estratégias utilizadas pelos psicólogos escolares para auxiliar o professor na mediação pedagógica, percebeu-se a importância de se investir num trabalho com o professor, acolhendo as demandas da sala de aula, suscitando reflexões, auxiliando no planejamento pedagógico, principalmente na forma como se estabelece a relação entre o docente e o aluno.

As atividades atreladas à expressão do conhecimento através da arte, fazem parte de uma possível estratégia incentivada pelo psicólogo, com o intuito de que o professor possa mediar e trabalhar com processos afetivos no contexto estudado.

No que se refere ao trabalho com a afetividade, notou-se a necessidade de uma compreensão mais ampla da forma como os afetos vêm se apresentando no ambiente de sala de aula e na relação com o professor. Por fim, a psicóloga entrevistada insistiu na ideia de que o psicólogo não trará respostas prontas às questões demandadas, mas sim auxiliará o professor por meio de leituras e escutas diferenciadas dos acontecimentos vivenciados na sala de aula, realizando assim intervenções com o grupo e promovendo o levantamento de questionamentos e reflexões com o professor, com o intuito de repensar novas práticas e espaços de sua atuação.

Vale ressaltar que o estudo revelou uma pequena inserção de psicólogos atuando em escolas, tornando assim evidente a necessidade imediata de se buscar uma maior abertura e consolidação desse espaço de trabalho para este profissional, principalmente no que tange à esfera pública.

A principal contribuição do trabalho foi apontar a necessidade de se pensar em novas práticas da Psicologia Escolar, bem como num maior aprofundamento teórico acerca da atuação do psicólogo com o tema da afetividade na sala de aula. Portanto faz-se necessário que o psicólogo amplie o foco de trabalho na escola, valorizando os processos evolutivos do sujeito, tanto em nível cognitivo quanto afetivo, uma vez que já existem publicações, sobretudo na área pedagógica, buscando compreender como a afetividade tem sido considerada no contexto da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. P. & SOUZA, N. A. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DANTAS. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, n<sup>o</sup> 3, pp. 73-76. 1993.

FREITAS, M. Observação e diário de campo: técnicas utilizadas no estágio da disciplina Administração em Enfermagem. **Rev. baiana enferm.** v. 3, n. 2, p. 15-21. Out, 2006.

LA TAILLE. [et al.] **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**, 14. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. **Práticas emergentes em psicologia escolar**. Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Alínea, 2005.

PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante**. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

## ARTIGO 6

### **A COMPREENSÃO DO DIÁLOGO NA TEORIA FREIREANA NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM SERRA NEGRA DO NORTE-RN**

LUCENA, Everaldo Araújo de<sup>8</sup>.

#### **RESUMO**

A pesquisa intitulada “A Compreensão do Diálogo na Teoria Freireana na prática Docente em uma Escola de Ensino Fundamental em Serra Negra do Norte-RN”, investigou a presença e concepção do diálogo na prática docente dos educadores da Escola Municipal Athephio Bezerra da Cunha (ABC) de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano na cidade de Serra Negra do Norte – RN e estabeleceu-se uma relação entre a concepção de diálogo segundo Freire com a dos investigados. Usou-se da metodologia de natureza quanti-qualitativa (mista) e o método foi desenvolvido através de técnicas de questionários semi-abertos, que viabilizou a dos dados da amostra investigada, onde percebeu-se que se faz necessário um amadurecimento de alguns educadores que se refere a compreensão do diálogo freireano em sua prática docente. Vários autores foram inspiradores como: Abbagnano (1998); Ferreira (1986); Gadotti (1996); Sampieri, Fernández-Coolado e Lucio (2006) e a obra de Freire (2000, 2001, 1999; 1992; 1982) já que foi o teórico de objeto de estudo, entre outros que possibilitaram construir o desempenho prático teórico da prática docente dos educadores na concepção de Paulo Freire em prol de uma educação dialógica, libertadora e transformadora.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Diálogo. Prática Docente.

#### **Resumen**

La investigación titulada “La Concepción del diálogo de la teoría freireana en la práctica docente en una Escuela de Enseñanza Fundamental en Serra Negra do Norte-RN”, investigó la presencia y concepción del diálogo en la práctica docente de los educadores de la Escuela Municipal Athephio Bezerra da Cunha (ABC) de Enseñanza Fundamental del 6º ao 9º año en la ciudad de Serra Negra del Norte – RN y se estableció una relación entre la concepción del diálogo según Freire con la de los investigados. Se utilizó la metodología de naturaleza cuali-cuantitativa (mixta) y el método desarrollado fue a través de técnicas de cuestionarios semiabiertos, que facilitaron los datos de la muestra investigada, donde se percibió la necesidad de madurez de algunos educadores en lo que se refiere a la comprensión del diálogo freireano en la práctica docente. Varios autores fueron los inspiradores, tales como: Abbagnano (1998); Ferreira (1986); Gadotti (1996); Sampieri, Fernández-Coolado e Lucio (2006) y la obra de Freire (2000, 2001, 1999, 1992, 1982) que es la teoría del

---

<sup>8</sup> Professor das Faculdades Integradas de Patos. Endereço Eletrônico: peevaldo@bol.con.br

objeto de estudo, entre otros que possibilitaron a construir el desempeño práctico teórico de la práctica docente de los educadores en la concepción de Paulo Freire en pro de una educación dialógica, liberadora y transformadora.

**Palabras-claves:** Paulo Freire. Diálogo. Práctica Docente.

## INTRODUÇÃO

Desde que o homem descobriu o poder de falar, de razão e de vontade, tem questionado sobre si mesmo e sobre o mundo. Para isto usou a palavra, criou o mito, elucidou os fatos e às coisas. Despertando da linguagem mítica, aliou a reflexão à realidade, fez uma leitura mais racional do mundo e deu-lhe significado.

Nessa perspectiva, ao longo da historia da humanidade, o homem foi tomando exclusivamente para si o poder da fala, da decisão e do comando e simultaneamente submeteu à palavra e a reflexão imposta, adotando para si uma leitura do real que lhe era alheia. O homem foi perdendo o direito natural e espontânea de dizer a palavra. Contudo, percebe-se claramente que na escola a falta de diálogo na prática docente vem acontecendo frequentemente que dificulta o ensino por parte do educador e aprendizagem do educando. No entanto, acredita-se que a dúvida sobre a eficácia da falta do diálogo, realidade que se apresenta, proporciona-se o interesse de investigar o tema.

A prática docente compromissada com as transformações sociais precisa ser conhecedora da realidade social que se deseja transformar. Para que tal conhecimento tenha como base à verdade dos problemas sociais, é necessário que se estabeleça um constante diálogo entre os educadores, educandos e toda a comunidade escolar. É nesta busca de resolução dos problemas através do profundo conhecimento das situações, na qual o diálogo se aplica como alicerce de mudança, que se fundamenta o pensamento de Freire.

Infelizmente, a grande maioria dos educadores não estabelece a prática dialógica na experiência pedagógica pelo fato de não conseguirem se libertar de vivencias tradicionais, que são limitadoras e, por vezes, opressivas, mas fazem parte do acervo da memória enquanto educando e assim estão enraizadas nos comportamentos, proporcionando a um procedimento de atitudes verticais e tradicionais, mesmo quando lêem Freire e se dizem seguidores das ideias.

Por razões como estas que as escolas muitas vezes não progridem no sentido de experimentares o diálogo nas experiências pedagógicas continuam e acontecem então experiências dialógicas positivas, mas realizadas isoladamente, em ocasiões específicas; neste caso, mesmo sendo um “sucesso” não contribuem para uma eficaz transformação dos alunos e da sociedade.

Conforme o pensamento de Freire é inadmissível qualquer tipo de ditadura e de posições autoritárias que não condizem com o conceito de diálogo deste escritor, onde a prática docente deve edificar-se sobre o um sistema democrático e, por conseguinte, libertador. Nesse sentido, questiona-se: será que há presença da teoria do diálogo na concepção freireana na prática docente dos educadores da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de sexto ao nono ano em Serra Negra do Norte-RN?

Nesse contexto que norteia a problemática da pesquisa, objetivando-se em investigar a teoria da concepção do diálogo na prática docente dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental do sexto ao nono ano na cidade de Serra Negra do Norte-RN; reconhecer na prática docente as compreensões de diálogo freireano e estabelecer correlação entre a concepção de diálogo segundo Freire com a dos investigados.

Quanto à natureza política de educação, Freire falava em educação social, demonstrando a necessidade do educando de conhecer também os problemas sociais que o afligem. Nesse contexto, proporciona ao educando à cidadania, à compreensão do ambiente natural e social que está inserido, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Nesta perspectiva, tem-se que possibilitar o educando a influir nas experiências interpessoais, deixando-o assumir o comando do ser; quer, sobretudo, como sujeito atuante que percebe, desvela e participa de situação existencial, com reflexão e criticidade, fazendo valer aquilo que realmente é: sujeito.

Assim, está claro que o diálogo apresenta-se compromissada com a denúncia e o anúncio de uma realidade educacional, ou seja, na medida em que a desnuda e a analisa, compromete o homem que não se satisfaz em denunciá-la apenas, como opressor, mas quer vê-la transformada, isenta de falsas aparências que possam

sufocar tal realidade obscurecendo-a, a ponto de impedir a ação mais crítica e consciente do homem.

Nesse contexto, proporciona o questionamento sobre o diálogo e busca a etimologia da palavra dialogar, que tem origem do grego *διαλεγομαι*, segundo Ferreira (1986, p.585) significa “[...] pôr em diálogo: dizer ou escrever em forma de diálogo. Falar alternadamente; conversar. Travar ou manter entendimento (duas ou mais pessoas, grupos, entidades, etc.) com vista à solução de problemas comuns, entender-se, comunicar-se”.

Nessa perspectiva, todo homem, dotado do poder da fala e da faculdade de expressar verbalmente as ideias e sentimentos, dialoga, levando-se em conta que dialogar é conversar ou discutir qualquer coisa com qualquer um ou com alguns. Nesta perspectiva, analisando-se os diferentes períodos da história da educação, constata-se que a gênese do diálogo encontra-se nos gregos antigos, antes mesmo dele adquirir a forma de expressão didática e filosófica que a educação clássica lhe atribui. Neste sentido, Abbagnano (1998, p.274) diz:

Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o diálogo não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversão, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum de busca. O caráter conjunto dessa busca da forma como os gregos a conceberam no período clássico têm expressão natural no diálogo.

Na verdade, pode-se inferir que, pelo tipo de sistema político-educacional e social desenvolvido, os gregos apresentaram, em germe, a tendência para o diálogo. Mesmo quando a educação tinha o caráter guerreiro, como ocorre no período heróico, e que não menosprezaram a oratória nem o conselho público para a discussão dos problemas.

Nesse contexto, o diálogo na educação não depende de sofisticadas estratégias nem é mais apropriado para esta ou aquela disciplina, nem para este ou aquele nível de ensino ou de cultura, mas de uma conotação democrática na relação pedagógica: escola e educando. E que não há mais espaço para o educando

“dialogar” com conteúdos e com livros didáticos que lhe “cegam” os olhos, cerceiam o ato criador e a consciência do real.

Nesta perspectiva, é tarefa da escola proporcionar uma educação que supere as práticas culturais tradicionais e burocráticas, distanciando uma da outra e acentuando a exclusão social e uma educação que possa proporcionar um desenvolvimento cultural, científico e pessoal. Para isso, será necessário que as escolas transformem as práticas pedagógicas tradicionais, o que requer um esforço coletivo de profissionais da educação, de educando, de pais e governantes e, porque não afirmar de toda sociedade. Porém, os educadores ainda são os profissionais essenciais na construção deste caminho.

Entretanto, o educador deve ser aquele que é capaz de facilitar a aprendizagem com responsabilidade, dialogando com o educando. Todavia, Shor (*apud* FREIRE & SHOR, 2000, p.126), no livro *Medo e Ousadia*, diz:

A abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre uso do diálogo de um caráter democrático. A autoridade do educador reside em muitas coisas, mas o conhecimento padronizado é, certamente, um de seus pilares. Se o professor dialógico anuncia que re-aprende o material em classe, então o próprio processo de conhecimento ameaça a posição do professor. Isto é, aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade. Neste caso, a autoridade é a forma do conhecimento existente, assim como do comportamento regente do professor.

Neste sentido, há uma desmistificação do poder do educador e surge uma abertura à mudança, apesar de que o diálogo significa uma tensão permanente entre autoridade e liberdade, onde o educador, como autoridade, não renuncie ao que sabe, mas que seja uma abertura para a transformação com responsabilidade, direcionamento, disciplina e objetivo. Assim, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. Contudo, isto implica dizer que os educadores precisam estar conscientes das possibilidades transformadoras e do papel de educador comunicador de valores, tornando-se ponto de referência para os educandos.

Seguindo estas ideias, o educador deve eliminar o diálogo vertical proposto pelos dominantes, como diz Gadotti (1996, p.84):

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando – massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando

cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito. Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Mostra-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública [...].

Nesse sentido, sabe-se que em toda a história do homem, o educador é o profissional que tem a possibilidade de provocar transformações, porém, esta transformação deve nascer em cada profissional. Para isso ocorrer, será necessário que cada educador tenha oportunidade, percebendo que se deve valorizar ou levar em conta a pessoa integral do educando com sentimento ou significados e compromisso. Assim, diz Freire (1982, p.19) que “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aquele, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’”.

Nesta perspectiva, o educador dialógico tem compromisso com o educando, não reduzindo a gestos de falsas generosidades, mas engajado com a realidade do educando, carregado de humanismo, em constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade.

Entretanto, para entender a suposta posição supracitada, recorre a Freire (1982, p.21) que destaca “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismo estreitos”. Assim, não é possível um compromisso verdadeiro do educador para o educando, sem perceber a realidade concreta que o cerca. Caso contrário, não há um compromisso autêntico e dialógico com o educando, mas estático e imutável. Segundo Freire (2000, p.47):

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério: lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca: Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta

contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presença marcante no mundo.

Assim, o educador precisa saber o que se passa no mundo dos educandos com quem trabalha. E para isso acontecer, é sem dúvida, necessário o diálogo de conotações democráticas na relação pedagógica, reconhecendo os sinais que identifiquem as emergências e as circunstâncias de si mesmo e as dos educandos, de modo que possa recuperar e promover, juntos, o que existe de humano no homem.

Para que isso aconteça, é necessário que se efetive uma educação libertadora, e com diálogo, adotando o educador um posicionamento novo na relação pedagógica. Com o educando, empenha-se na busca do SER MAIS, na “humanização dos homens” (FREIRE, 1999, p.74). Não havendo dicotomia, educador-educando e educandos-educadores assumem “um que fazer humanista e libertador” (FREIRE, 1999, p.75), não como seres-objetos, manipulados e alienados, mas como “sujeitos do seu processo” (FREIRE, 1999, p.75), superando amarras da educação “bancária”.

É aquele que é “dialógico” e “problematizador”, cujo método é “um método de diálogo” (FREIRE, 2001, p.52). Que não impõe, mas dá oportunidades do educando falar os pensamentos, amando-o, confiando-o e reconhecendo-o ser o diálogo uma existência existencial. É aquele que permite que o educador conheça e seja sujeito do pensar, como diz o Freire (1992, p.27): “[...] conhecer a tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Enfim, “[...] estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 1999, p.157).

Nessa perspectiva, as relações interpessoais, no âmbito educacional e, principalmente, na sala de aula, são um aspecto no qual tal educador mais trabalha, é através das relações que todo o processo ensino-aprendizagem acontece. As relações interpessoais são um aspecto mediador da aprendizagem e da educação como um todo. Assim, a conduta, as atitudes e o tipo de relação que o educador obtém e leva com o educando interfere e influencia tanto no cumprimento pessoal e social deste educando como na facilitação ou dificuldade no nível de aprendizagem.

Assim, para que haja relação interpessoal, é necessário o diálogo entre o educador e educando.

Nesse contexto, ratifica-se a importância da educação para o homem e a contribuição para a identidade na sociedade. Sem diálogo, não há comunicação e sem comunicação não há verdadeira educação. O diálogo é importante para o processo da humanização. Todavia, Gadotti (1996, p.85) menciona que: “A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção ‘bancária’, [...] e a concepção ‘problematizadora’”, funda-se juntamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos. Afirma Freire (1999, p.76):

A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por conhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.

O diálogo se constrói com relação entre sujeito mediatizados pelo mundo. Ou seja, os sujeitos, capazes de opção autônoma, só interagem criativamente, mediante ação, a práxis, quando assumirem problemas ou conflitos que se tornam desafios comuns, pois de acordo com Freire (1999, p.82): “Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Nesse contexto, entende-se que, através de Freire, o diálogo verdadeiro leva-nos ao verdadeiro pensar que não se dicotomiza a si mesmo na ação e faz assumir uma postura crítica frente ao mundo aplicando a liberdade do oprimido., para se propor qualquer alternativa em educação que vive um envolvimento mais humanista na relação pedagógica, faz-se necessário a interação entre educador e educando a partir do dialogo.

Assim, qualquer reflexão que tenha como ponto de partida o que está aí e o como está é insuficiente para garantir a vivência de um diálogo que pretenda ser cada vez mais humilde para ser ponto de apoio e de conflito com o outro, visto que o

outro quer seja educador ou educando, só se faz enriquecer na medida em que o seu EU se confronta com o TU. Portanto, um diálogo que, estando presente, é prova de disponibilidade da escuta, do comprometimento e do questionar a realidade vivida.

## **METODOLOGIA**

Conforme aos procedimentos metodológicos, a investigação será definida como um estudo de campo. Para tanto, o presente estudo refere-se ao enfoque misto (quantitativo e qualitativo), analisando a presença do diálogo na concepção freireana na prática docente dos educadores em Escola Pública Municipal do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, na cidade de Serra Negra do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil, possibilitando os resultados da investigação.

Nessa perspectiva, esta investigação corresponde ao nível correlacional e explicativa, níveis que caracteriza a presente pesquisa, os quais procedem à verificação, a explicação e as relações estatísticas, descrevendo assim, os dados coletados dos investigados (SAMPLERI; FERNANDEZ-COLLADO; LÚCIO, 2006).

A investigação instaura-se no processo da “prática docente” dos educadores da instituição pesquisada e no que se refere à área estudada, localiza-se na zona urbana, no centro da cidade, tendo como fator econômico da população de classe média baixo ao poder aquisitivo baixo. Pois, esta abarca educandos tanto da zona urbana como da zona rural, uma vez ser a única instituição de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A população contemplada para esta investigação é de um total de 18 educadores que administram salas de aula, em todos os anos em diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano da Escola Pública Municipal na cidade de Serra Negra do Norte-RN, Brasil. Quanto à amostra, não se tem, uma vez está envolvidos todos os sujeitos tidos como alvo populacional da instituição investigada em todas as áreas, os quais administram classes (salas de aulas) de períodos diversos: matutino e vespertino.

Na realização desse trabalho, desenvolveu-se tomando por base referências teóricas em obras publicadas sobre a Teoria dialógica de Paulo Freire e outros,

buscando conhecer e analisar, com ajuda de questionário semi-aberto, possibilitando os resultados dos dados obtidos se vem confirmar a hipótese e as variáveis.

Portanto, logo depois de realizar o estudo de campo na instituição investigada, foi realizada uma tabulação e leitura das questões aplicadas, utilizando-se de confecções de tabelas e gráficos para uma maior visualização dos resultados obtidos e para uma conclusão dos resultados finais da investigação, correlacionando-se as respostas dos questionários aplicados aos educadores com Teoria do diálogo freireano e a prática dos investigados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS**

Os dados e as informações obtidos foram coletados por meio de um questionário semi-aberto aplicado aos educadores do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano em uma Escola Pública Municipal, localizada em Serra Negra do Norte, Rio Grande do Norte (RN), Nordeste brasileiro, sendo analisado e interpretado em consonância ao marco teórico da referida investigação. Usou-se de técnicas estatísticas de frequência e porcentagem para analisar as respostas dos investigados, apresentando-se em tabelas e/ou gráficos, analisando, também, as questões subjetivas dos questionários feitos ao público-alvo investigado.

No que se refere à identificação da população dos educadores entrevistados, foram avaliados 18 educadores dos turnos diurnos e noturno, da Escola Municipal de Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano em Serra Negra do Norte (RN) - Brasil, sendo 07 do gênero masculino (38,89%) e 11 do gênero feminino (61,11%), como ilustra na tabela 1.

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Masculino	07	38,89
Feminino	11	61,11
Total	18	100

Tabela 1: Sexos dos docentes entrevistados  
Fonte: Autor – pesquisa direta

Na Tabela 2, estão expressas as informações referentes ao estudo do corpo de docente quanto à formação acadêmica de ambos os gêneros, segundo o indicador Graduação apregoado por frequência e porcentagem. Foi observado que 94,44% dos educadores avaliados são Licenciados e 5,56% são Bacharéis, concluindo-se todos com o Ensino Superior.

<b>Nível de Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Licenciado	17	94,44
Bacharelado	01	5,56
Total	18	100

Tabela 2: Corpo de docente quanto à formação acadêmica em nível de graduação  
Fonte: Autor – pesquisa direta

A Tabela 3 demonstra a formação universitária dos 18 educadores que formam o corpo de docentes da instituição investigada, sendo que 06 (33,33%) são graduados em Licenciatura Plena em Letras, 04 (22,22%) em História, 01 (5,56%) em Geografia, 03 (16,67%) em Matemática, 02 (11,11%) em Pedagogia, 01 (5,56%) em Educação Física e 01 (5,56%) Bacharel em Teologia.

<b>Formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Letras	06	33,33
História	04	22,22
Geografia	01	5,56
Matemática	03	16,67
Pedagogia	02	11,11
Educação Física	01	5,56
Teologia	01	5,56
Total	18	100

Tabela 3: Formação Universitária do Corpo docente entrevistado  
Fonte: Autor – pesquisa direta

O corpo de docente da instituição investigada, que foi entrevistado, é formado de ambos os gêneros, dos 100% graduados com mostra a tabela 2, apenas 05 educadores são pós-graduados em nível de especialização, correspondendo 36% da população entrevistada, observando-se que nenhum dos educadores da população investigada tem mestrado e doutorado, como ilustra a Tabela 4.

Nível	Frequência	%
Especialização	05	36
Mestrado	00	00
Doutorado	00	00
Total	05	36

Tabela 4: Corpo de docentes quanto à formação acadêmica em nível de pós-graduados  
Fonte: Autor – pesquisa direta

De acordo com o indicador de Tempo de docência, demonstrado na tabela 5, dos 18 educadores da escola que foi entrevistado, possui período de ensino que varia a menos de cinco anos e, como também, a mais de 21 anos de magistério. 16,67% com até 5 anos de profissão, que corresponde a 03 educadores; 38,89% de seis a 10 anos, com a frequência de 07 educadores; 36,89% de 11 a 20 anos de magistério, tendo em vista de 07 educadores e 5,56% com mais de 21 anos, totalizado por 01 educador, tornando-se um quadro de docentes experientes.

Tempo	Frequência	%
Até 5 anos	03	16,67
De 6 a 10 anos	07	38,89
De 11 a 20 anos	07	38,89
Mais de 21 anos	01	5,56
Total	18	100

Tabela 5: Tempo de docência dos entrevistados  
Fonte: Autor – pesquisa direta

Em sequência, entrevistou os educadores de uma Escola Pública Municipal em Serra Negra do Norte-RN - Brasil, no que se refere quanto à concepção de

diálogo na prática docente. Para tanto, questionou-se: se os entrevistados acreditavam que o diálogo na prática docente é importante para o êxito do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, apresenta-se o resultado no gráfico 1, no qual foi unânime a afirmação que o diálogo é importante na prática docente para o êxito do ensino-aprendizagem. Isto porque, através do diálogo podem-se identificar os problemas e as possíveis soluções, fazendo assim, os educandos acreditarem em sua potencialidade, desenvolvendo confiança entre educador e educando, tornando-os amigos, o que proporciona respeito e motivação para aprender, o qual confirma a hipótese da presença do diálogo na prática docente dos educadores da Escola Fundamental do 6º ao 9º Ano do Município de Serra Negra-RN – Brasil.

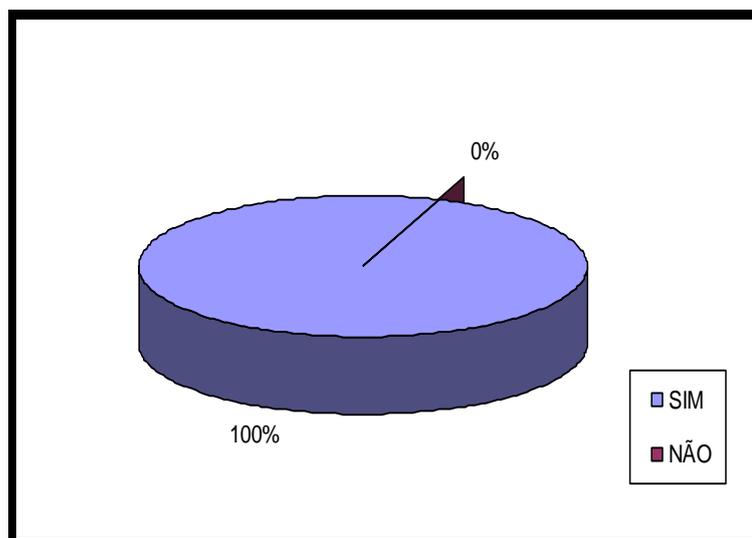


Gráfico 1: Importância do diálogo no êxito do ensino-aprendizagem  
Fonte: Autor – pesquisa direta

O gráfico 2 demonstra a investigação se os entrevistados identificam a concepção de diálogo em sua prática docente que venha facilitar o ensino e a aprendizagem dos educandos. Com isso, obteve-se, por parte dos entrevistados, 100% de identificação do diálogo na prática docente, justificando-se que o diálogo gera troca de conhecimento e análise prévio da vida do educandos, facilitando-se o planejamento das aulas para assim, aplicar uma didática que maximize a aprendizagem. Para tanto, confirma-se a hipótese da investigação.

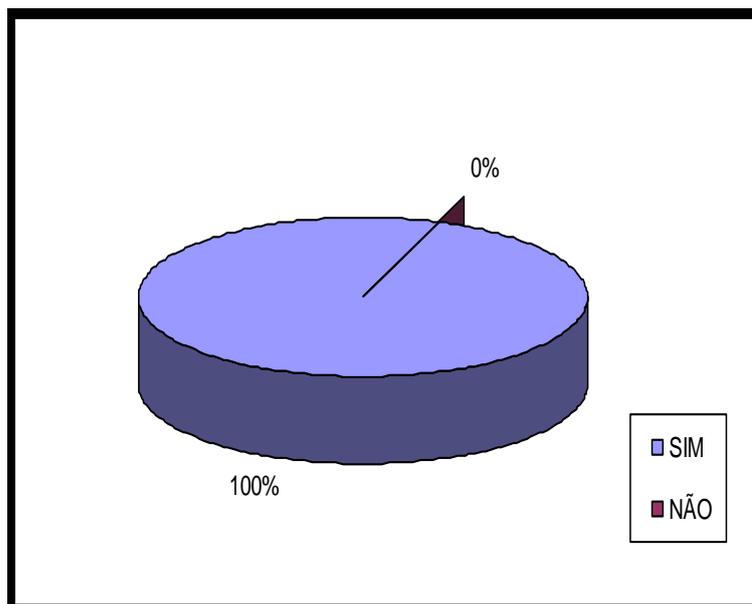


Gráfico 2: Identificação de diálogo na prática docente dos entrevistados  
Fonte: Autor – pesquisa direta

De acordo com indicador da pergunta semi-aberta sobre o reconhecimento da compreensão do diálogo freireano na prática docente dos educadores de uma Escola Pública Municipal do 6º ao 9º Ano em Serra Negra do Norte-RN - Brasil, demonstrou no Gráfico 3, o questionamento dos entrevistados se conheceram a Teoria de Freire no estudo universitário, que influenciou a prática de docência.

Dos dados obtidos comprovam que 44% responderam que não estudaram a Teoria de Paulo Freire no período universitário, já que na época, onde estudaram, os cursos voltavam-se para sua formação específica, tendo em vista terem currículos sucintos e determinados para cada área. Entre os entrevistados, 56% afirmaram ter estudado a Teoria de Freire através da disciplina didática, onde se faziam constantes pesquisas e seminários, para debaterem sobre as várias teorias de ensino-aprendizagem, nas quais se encontravam a Teoria Progressista e Libertadora de Freire, evidenciando como instrumento de formação em prol do perceber outros métodos de educar.

Portanto, mais da metade dos educadores entrevistados evidenciaram através dos dados obtidos, que a Teoria do diálogo freireano influenciou em sua prática docente, comprovando assim, a hipótese elencada.

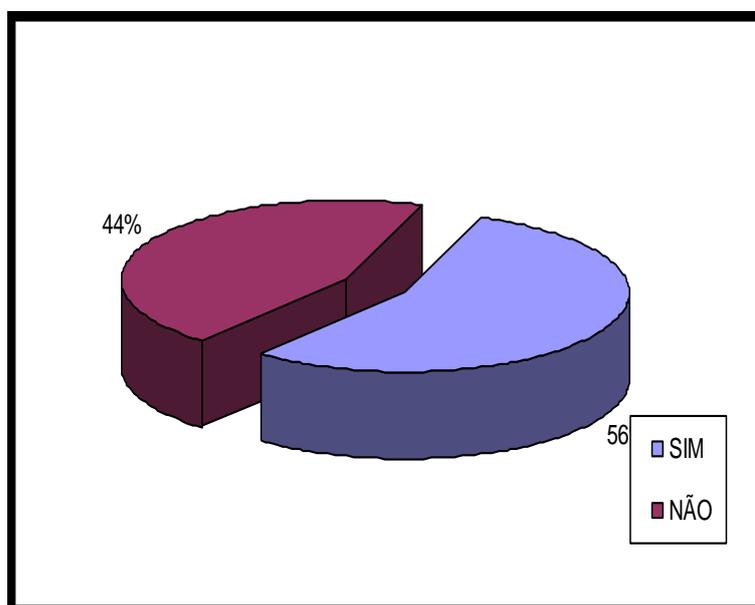


Gráfico 3: Estudo da Teoria de Freire na formação Universitária influenciou a prática docente dos entrevistados.

Fonte: Autor – pesquisa direta

No que se referem aos entrevistados, perguntou-se se reconhecem em sua prática docente a compreensão do diálogo freireano diante dos seus educandos. Para tanto, o Gráfico 4 expressa que 39% dos entrevistados, responderam que não, justificando-se que a Instituição que estudou o Ensino Superior não tinha a preocupação de inserir a compreensão da Teoria do diálogo freireano no cotidiano escolar.

Dos 18 educadores alvo populacional da investigação, 61% afirmaram que sim, argumentando-se que buscam fazer uma sondagem empírica da vida dos educandos, procurando-se estabelecer uma correlação amistosa, para que os educandos encontrem apoio e entenda a complexidade das diferenças, que envolvem cada um dos presentes e partindo daí, aplica-se novo ensino, tendo como base o diálogo freireano que não fira a realidade dos mesmos.

Nesse contexto, percebe-se que se confirma a existência de 61% da utilização, pelos educadores, do diálogo freireana em suas práticas docentes, confirmando a hipótese da investigação.

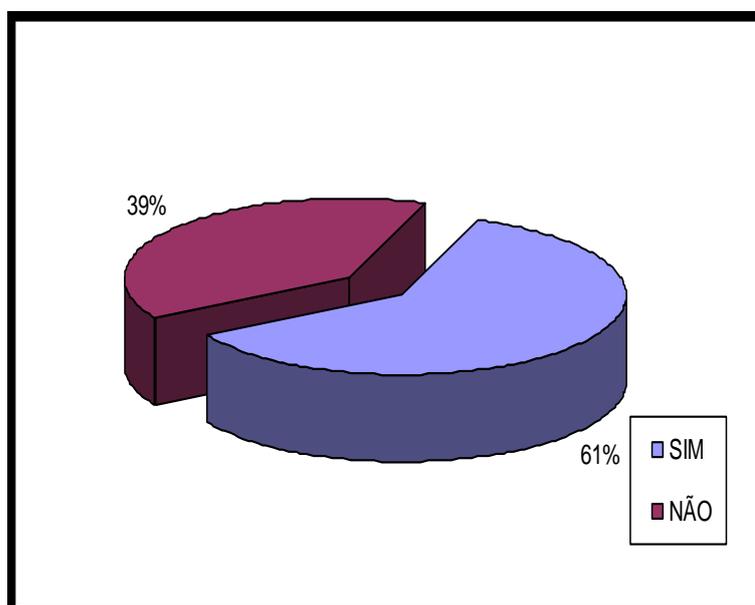


Gráfico 4: Reconhecimento da prática docente na compreensão do diálogo freireano.  
Fonte: Autor – pesquisa direta.

Em correlação entre a concepção de diálogo segundo Freire com a dos investigados, o gráfico 5, enfatiza a correlação entre a concepção de diálogo segundo Paulo Freire com a dos investigados. Tendo-se em vista, que 28% dos investigados afirmaram não haver correlação, fato este, justificando-se por não assimilarem e/ou não terem o conhecimento sobre a teoria freireana.

Porém, ao analisar o gráfico 3 que está correlacionado ao estudo da Teoria de Freire na formação universitária dos entrevistados, nota-se que 56% estudaram a teoria, o que justifica mais ainda a correlação entre a concepção de diálogo freireano com a destes investigados. Como também, demonstra-se no gráfico 5 que há uma correlação entre a concepção do diálogo freireano com as práticas docentes, obtendo-se 72% dos entrevistados.

Portanto, este percentual de entrevistados relata que a correlação de reconhecimento de diálogo freireano entre educador e educando causa uma construção empírica e teórica do conhecimento, favorecendo-se uma melhor aprendizagem.

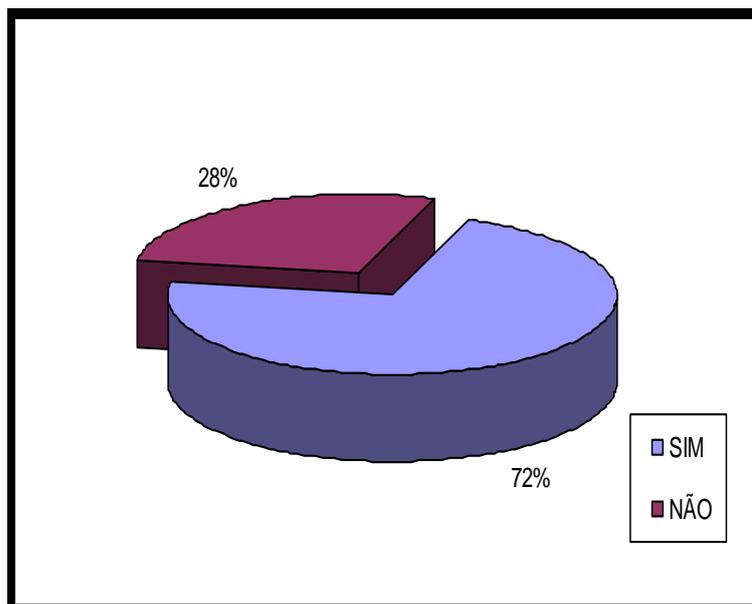


Gráfico 5: Correlação entre concepção de diálogo segundo Paulo Freire com a dos entrevistados  
Fonte: Autor – pesquisa direta

Nesse sentido, dão-se os resultados das coletas dos dados e passa para as sugestões no que se refere aos dados obtidos. A elaboração de procedimentos norteadores de uma prática educativa eficiente e eficaz centra-se, inevitavelmente, no diálogo. É impossível para uma instituição educacional alcançar os objetivos, sem vivenciá-los no dia a dia.

## CONCLUSÃO

A partir dos teóricos e dos dados obtidos, entende-se por diálogo não somente o fato de fazer perguntas e ouvir respostas ou responder às perguntas de alguém que necessita de uma afirmação. Na realidade, dialogar vai além desta limitada condição. Dialogar é olhar, escutar, considerar, discutir, compreender o que acontece com os educandos em permanente interação com todo um sistema de situação que os cerca.

Abrir espaço ao verdadeiro diálogo num sistema educacional parece fácil, mas na realidade, nos convoca ao entendimento de relações por demais complexas e é um procedimento que, feito com segurança, sempre proporciona o educando a vislumbrar o porquê das condutas e a compreender a melhor maneira de reestruturá-

las para alcançar êxito nas perspectivas de aprendizagem. Para um educador, abrir-se ao diálogo é sentir a importância da missão, é atingir a compreensão do real papel dentro da sociedade e, por que não dizer, da vida de alguém.

Um educador que mergulha numa proposta dialógica é alguém que cresce, é um filósofo, é um amigo, é um terapeuta e consegue ser muito mais que isso; porque “comunica” o conhecimento de maneira a fazer com que os educandos evoluam a partir do entendimento destes conhecimentos. Um educador que tem no diálogo a base da prática sabe entender o aluno até mesmo através da análise da linguagem não verbal, porque desenvolve um vínculo de afetividade com este e torna-se sensível o suficiente para compreendê-lo em situações que se encontram por trás ou nas entrelinhas das falas.

Para atingir este ponto na caminhada educacional, são necessárias mudanças de posturas que já estão concretizadas em nosso sistema. É necessário que a Escola se reedueque para ser capaz de educar. Para tanto, faz-se necessário estudos para aprimorar os docentes através de programas de rádio, estudo de revistas, textos, mesas-redondas, ampliação da compreensão da pedagogia para todos os que fazem a escola, incorporação da família na escola através do “diálogo” e melhor conhecimento sobre a realidade social em que vive.

Finalmente, a Escola precisa abrir espaço para o diálogo. O difícil é que todos querem, mas não o fazem de fato. O diálogo ao qual a maioria dos educadores se propõe ainda é aquela comunicação verticalizada, no qual ele estipula os parâmetros para a “boa convivência”, esclarece tais e tais pontos e chama o aluno para mostrá-lo quando não se encaixou dentro dos parâmetros. Isto não é diálogo e sim uma forma disfarçada de oprimir alguém.

A escola nunca conseguirá vivenciar um relacionamento dialógico com os alunos enquanto assegurar a opressão camuflada nas estruturas. E, quando a Escola diz: quero diálogo, na realidade está dizendo: quero ditar regras para os alunos seguirem e, muitas vezes, ainda são tratados como subversivos os que questionam estas regras.

Nesse contexto, os alunos certinhos são os que seguem, à risca, as diretrizes desta escola. Assim, não se tem uma educação libertadora. Como será livre alguém

que passa momentos significativos da vida somente obedecendo? Sem dúvida alguma a Escola precisa se refazer, reformular bases, ou melhor, mudar de verdade. Porque muita coisa importante é dita pelos que se dizem comprometidos com uma educação dialógica, mas, quando se encontra com a necessidade deste diálogo, aí seguir-se um ritmo antigo, e este comportamento denuncia as limitações de uma educação que, mesmo se dizendo libertadora, pode oprimir. Contudo, confirma-se que a educação dialógica pode edificar os alicerces da liberdade.

Portanto, a educação fundamentada na práxis dialógica é, finalmente, uma proposta de esperança por aquilo que, concretamente, ainda não nasceu, mas que vem anunciar aquilo que pode ser, viver uma consciência crítica do mundo que está inserido e usufruir de sua própria liberdade com fé, esperança, amor e responsabilidade, transformando para melhor o meio em que se encontra.

## REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília-DF: Unesco, 1996.

SAMPIERI, Roberto Hernández; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de la investigación**. 4. ed. México: McGraw Hill, 2006.

## ARTIGO 7

### **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: o papel do professor ao detectar alunos com suas dificuldades nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

CANDEIA, Acilina da Silva.<sup>9</sup>

#### RESUMO

O presente estudo aborda a temática dos distúrbios de aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre o papel do professor ao detectar alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho monográfico apresenta os distúrbios específicos de aprendizagem, o papel do professor frente aos distúrbios, a sua sensibilização que é expressa na relação professor-aluno e na prática de ensino. Mostra as intervenções realizadas pela escola no tratamento do aluno com distúrbio de aprendizagem e as atividades que contribuem com a reabilitação do aluno. Aborda também, a importância do papel da família na parceria com a escola no tratamento do aluno. Trata-se de um instrumento de pesquisa e orientação para o professor interessado em ampliar o conhecimento em relação aos distúrbios de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Distúrbios. Aluno. Professor. Aprendizagem.

#### ABSTRACT

This summary addresses the thematic learning disorders, in order to reflect on the role of the teacher to identify students who have disorders learning in the early years of elementary school. In it we'll present the specific disorders of learning, the teacher's role compared to the disturbances, their awareness that it expressed in the teacher- student and teaching practice the interventions made by the school to treat students with learning disabilities and some activities that contribute to the rehabilitation of the student. It also discusses the importance of the role of families in partnership with the school to treat the student. This is a research tool and guidance to the teacher interested in broadening understanding in relation to learning disabilities.

**Keywords:** Disorders. Student. Teacher. Learning.

---

<sup>9</sup> Egressa do Curso de Pedagogia das FIP.

## **INTRODUÇÃO**

Aprendizagem é um processo que acontece de forma gradual, em que o aluno vai aprendendo pouco a pouco, conforme a estimulação que ele recebe do ambiente onde habita, porém, quando falta o estímulo, poderá acarretar problemas na sua aprendizagem, como os distúrbios.

Distúrbios é uma perturbação ou alteração no comportamento de uma pessoa. Sendo assim, distúrbios vêm a ser problemas ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, que são perturbações de origem biológica, neurológica, intelectual, psicológica, socioeconômica ou educacional encontrada em alunos que estão inseridos nas escolas do ensino regular que vêm se tornando um problema para a sua aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo aborda o tema Distúrbios de Aprendizagem: o papel do professor ao detectar alunos com suas dificuldades nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a finalidade primordial, refletir sobre o papel do professor ao detectar alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Outros elementos que subsidiam o objetivo geral são os seguintes: abordar os distúrbios que dificultam a aprendizagem do aluno, identificar atividades de reabilitação para o professor desenvolver com os alunos com distúrbios de aprendizagem e apontar o comportamento dos alunos no seu convívio familiar.

Buscou-se subsídios em autores como: Valett (1977), Drouet (1990), Oliveira (2000), José e Coelho (2004), Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) entre outros. Nessa perspectiva, o presente estudo é resultado de uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa.

O estudo é de suma importância para que o professor na sua atuação enquanto facilitador da aprendizagem conheça os distúrbios que dificultam a aprendizagem do aluno. O conhecimento dos distúrbios tem sua relevância no que servirá de contribuição na observação ao aluno para o seu acompanhamento em vista da sua reabilitação. O acompanhamento acontecerá de forma multidisciplinar partindo da iniciativa do professor que indicará os demais profissionais. Espera-se

contribuir com os profissionais interessados no tema abordado que visam proporcionar aos seus alunos uma melhor aprendizagem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Distúrbios de Aprendizagem: conceitos básicos**

Aprendizagem é um processo contínuo que gradativamente o aluno vai adquirindo mediante o estímulo que lhe é dado pelo o ambiente em que vive podendo ser para ele um grande incentivo no desenvolvimento da sua aprendizagem. A escola, a família e o ambiente social precisam estimular o aluno lhe proporcionando um avanço no seu processo de ensino e aprendizagem. Com isso, quando o aluno não é estimulado pelo ambiente que estuda e reside poderá acarretar um bloqueio na aprendizagem, pois a motivação garante ao aluno um bom resultado na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de diversas habilidades.

Dessa forma, o processo de aprendizagem sofre alterações e bloqueios que são provocados por fatores, que estão relacionados à área intelectual, psicomotor, físico e social do aluno. Entende-se que distúrbio de aprendizagem vem a ser uma perturbação ou alteração no comportamento de uma pessoa dificultando seu processo de ensino-aprendizagem (DROUET, 1990).

Detecta-se nas escolas do Ensino Fundamental nos anos iniciais, situações de um grande índice de fracasso escolar no processo de ensino e aprendizagem, em que são detectados alunos com distúrbios de aprendizagem necessitados de um olhar especial. Sendo que os professores precisam ser preparados para lidar com os distúrbios apresentados pelos alunos e que estão relacionados à sua aprendizagem.

Os distúrbios específicos da aprendizagem estão relacionados à aquisição da leitura, escrita e lógica matemática, os quais são nítidos nas salas de aula do ensino fundamental nos anos iniciais e que por vezes o professor se depara com tal situação e releva como sendo um problema normal. No entanto, ressalta-se a importância do aprofundamento teórico no que diz respeito ao conhecimento do que seja distúrbio e quais são os que estão presentes nos alunos. Os distúrbios de aprendizagem presentes nos alunos referentes à aprendizagem da leitura, escrita e cálculo são os seguintes: Dislexia, TDAH e Discalculia.

Segundo Drouet (1990, p.170): “Distúrbios de aprendizagem são problemas apresentados por crianças que, apesar de serem normais fisicamente e mentalmente e até serem dotadas de inteligência um pouco acima da média, têm dificuldade de aprender a ler e escrever”.

Diante disso, se faz necessário uma aguçada percepção para detectar a dificuldade do aluno, pois este, por sua vez, se apresenta sadio mentalmente e fisicamente e até de uma boa inteligência, porém mostrando um fracasso escolar.

## **O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

Na comunidade escolar são detectados alunos com diversos distúrbios de aprendizagem refletindo no desempenho escolar, mostrando-se insatisfatório. Para isso, se faz necessário a presença do professor no exercício do seu papel enquanto profissional da educação que convive diariamente com o aluno em sua sala de aula e que tem conhecimento dos seus comportamentos.

O papel do professor consiste em preocupar-se com a aprendizagem do aluno, então diante de tamanha preocupação sua postura é de ser um observador, a fim de perceber como seu aluno está aprendendo e se apresenta algum problema no seu aprendizado.

A observação pode ser feita a partir dos seguintes critérios: ver se o aluno tem dificuldade de movimentação ao executar tarefas que os outros realizam com facilidade; observar se tem problema de fala; se não consegue ler a uma certa distância as palavras escritas no quadro-de-giz; se não entende bem o ditado, se é super excitado ou então muito quieto, desanimado, distraído e se não consegue aprender a ler nem a escrever até o final do ano letivo. No entanto, seu papel frente aos distúrbios de aprendizagem é de suma importância, para a contribuição na construção do diagnóstico do distúrbio que o aluno possa ter (DROUET, 1990).

A contribuição que o professor favorece frente aos distúrbios de aprendizagem parte da sua observação dos alunos e dos seus relatos que explicitarão os obstáculos enfrentados por eles diante do que lhe é ensinado.

Assim sendo, o professor precisa estar atento ao seu aluno e a sua prática pedagógica para evitar rotulações e conhecer os comportamentos expressos em

sala de aula, que são: emocional, afetivo e cognitivo. Faz-se necessário o conhecimento específico dos distúrbios para saber lidar com tal situação.

De acordo com José e Coelho (2004, p.158) “Alguns professores têm tentado lidar com os distúrbios de comportamento através de métodos diretos e às vezes drásticos: punição física, expulsão da sala de aula, sarcasmo, repreensão etc”.

A postura brusca diante do comportamento do aluno, mesmo sendo distúrbio ou não pode causar um bloqueio no seu processo de aprendizagem, pois, vai lhe faltar o estímulo para estudar podendo causar uma barreira para a aquisição do conhecimento.

Após a observação, parte-se para o acompanhamento, que acontece quando o professor junto à equipe pedagógica da escola e especialistas direcionará o aluno ao tratamento específico. Mesmo com o trabalho do especialista o professor desenvolverá atendimento individual, inserindo o aluno nos trabalhos da sala de aula que estejam compatíveis com seus limites.

Portanto, o professor ao detectar alunos com distúrbios de aprendizagem em sua sala de aula não deverá ficar acomodado diante destas situações, mas sim a partir do distúrbio que tenha o aluno deverá desempenhar um papel de auxiliador para que aconteça a superação de tal distúrbio, devido o aluno necessitar de muita motivação para aprender e acreditar que pode aprender.

## **SENSIBILIZAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

Feito o diagnóstico do distúrbio específico de aprendizagem que o aluno reflete em sala de aula, o professor com o conhecimento do que seja o distúrbio, que foi adquirido por meio do trajeto percorrido com observações e relatos junto à equipe multidisciplinar, sensibilizar-se com seu aluno diante do distúrbio que o dificulta na aquisição do conhecimento.

Em sala de aula precisa-se crescer a atenção ao aluno, em especial ao processo de aprendizagem, estando sempre numa condição de facilitador da aprendizagem, mantendo o respeito à dignidade do aluno, o tratando com

compreensão e ajuda construtiva que o desenvolverá na descoberta das respostas para seu problema de aprendizagem.

Segundo Drouet (1990, p.169) “Como educadores devemos tentar compreender esses alunos e fazer o possível para não prejudicá-los, devemos principalmente tratá-los com paciência e não esquecê-los no fundo da classe”.

O ato da compreensão e da paciência é de fato muito importante na relação professor-aluno e em especial com os portadores de distúrbios de aprendizagem, onde estes alunos não devem ser esquecidos e nem destratados em sala de aula e na comunidade escolar.

O professor sensibilizado com o distúrbio de aprendizagem que tem seu aluno apresenta uma percepção bem aguçada e sua postura frente à situação de insatisfação de aprendizagem do aluno se apresenta sempre disponível para assisti-lo individualmente com aulas de reforço, o colocando sentado na primeira fila, em turma com pequeno número de alunos, em vista de realizar um acompanhamento mais atencioso (ROTTA, OHLWEILWER e RIESGO, 2006).

O uso de recursos pedagógicos que chama à atenção do aluno nunca faltará em suas aulas, pois com estes alunos a prática de ensino precisa bem estimulada.

O método de ensino do professor sensibilizado demonstra interesse pelo o bom desempenho escolar do aluno, sua prática é adequada à realidade da turma e o seu trabalho sempre é desenvolvido com o intuito de alcançar os objetivos disciplinares. De acordo com Farrell (2008, p.38):

Quando o professor se preocupa com o desempenho e o progresso de um aluno pode consultar o coordenador e obter mais informações. É importante que as informações sobre o desempenho do aluno em leitura e ortografia sejam coletadas em diferentes ambientes: na classe como um todo, em pequenos grupos e em diferentes matérias do currículo.

Neste sentido, para o professor realizar excelentes contribuições no rendimento escolar do aluno, se faz necessário trabalhar junto ao coordenador pedagógico, para assim, adquirir dados do desenvolvimento do aluno em outras atividades da escola, extra sala de aula em que está inserido o aluno e nas demais disciplinas do currículo.

Sendo assim, o professor diante do desempenho sofrível do aluno frente a escrita, leitura, ortografia e a matemática é importante tranquilizá-lo tornando prazerosa a aprendizagem de cada uma destas habilidades. Para isso, faz-se necessário o uso de recursos pedagógicos, como jogos e materiais concretos que estão bem presentes no cotidiano do aluno, como a simulação de compra utilizando dinheiro, pode tornar o trabalho relevante e o aprendizado torna-se significativo.

Percebe-se que o professor ao abraçar a causa do aluno portador de distúrbio de aprendizagem com o objetivo de facilitar, guiar e orientar a aprendizagem, não se limitam diante de uma turma heterogênea, onde os alunos aprendem de forma diferente e com ritmo diferente. Conforme afirma Shaywitz (2008, p.210):

A motivação é fundamental para aprendizagem e pode ser fortalecida pela adesão a alguns princípios simples: primeiramente, qualquer criança, e especialmente uma criança disléxica, precisa saber que seu professor se interessa por ela. Em segundo lugar, a motivação aumenta quando a criança tem a sensação de controle [...].

Neste contexto, qualquer aluno para aprender precisa ser motivado, onde esta motivação pode ser arrimo para o aprendizado de alunos disléxicos, pois necessitam sentir firmeza do professor que tem a intenção de ensinar, promovendo o aprendizado do aluno. Para assim, o aprendiz sentir-se seguro, em que cresce nele a motivação diante das tarefas escolares.

Portanto, este profissional deverá ter sempre atitudes postuladas de inovações e compreensão, pois buscará o auxílio de outros profissionais; como o psicopedagogo, o psicólogo e o coordenador pedagógico.

## **INTERVENÇÕES ESCOLARES NO TRATAMENTO DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

As intervenções escolares diante dos distúrbios de aprendizagem visam focalizar este problema, dentro das escolas regulares, com a elaboração de programas e projetos específicos de intervenção que serão realizados nas salas de aula com alunos portadores de dislexia, discalculia e TDAH.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental estes distúrbios refletem com mais clareza diante das freqüentes dificuldades que o aluno demonstra nas atividades cotidianas em sala de aula.

Desse modo, é papel fundamental da escola promover suas intervenções no tratamento do aluno portador de distúrbio de aprendizagem. No entanto, para acontecer à intervenção da escola no tratamento deste aluno precisa-se compreender que a causa do fracasso escolar não está unicamente centrado na escola, mas num conjunto de fatores que trabalham juntos no processo escolar do aluno. Neste conjunto de fatores estão os professores, os métodos de ensino, os recursos didáticos, o sistema, a escola e a família (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006).

A intervenção pedagógica acontece dentro destes fatores contribuindo para a criação de um ambiente adequado possibilitando ao aluno um excelente rendimento escolar. É fundamental que a escola tenha boas condições físicas de sala de aula, sabendo que o ambiente seguro, limpo, arejado, com boa iluminação e um número limitado de aluno em sala de aula favorece um bom acompanhamento do professor para com o aluno.

As boas condições pedagógicas contribuem no tratamento dos distúrbios quando estão relacionadas à disponibilidade do material didático adequado a idade do aluno, e quando o método pedagógico é exercido de acordo com a realidade encontrada em sala de aula.

A escola precisa dispor de uma equipe de professores que trabalhem com motivação, dedicação e qualificação, para que os trabalhos realizados com o aluno sejam eficazes.

Aponta-se um conjunto de intervenções que servirão para todos os alunos da escola, devido existir diversos distúrbios relacionados à aprendizagem, pois são encontrados nas salas de aula grupos heterogêneos de alunos portadores de distúrbio específico de aprendizagem, como dislexia, discalculia e TDAH.

Para tanto, a intervenção acontece quando a escola empenha-se para estudar os distúrbios mais frequentes na comunidade escolar, quando realiza pesquisas junto a sua clientela e levanta hipóteses diante dos comportamentos do aluno.

Vale ressaltar que no tratamento, a escola precisa trabalhar em unidade com a equipe multidisciplinar, em que esta fornecerá as orientações precisas remetendo

sempre as boas condições para o aprendizado do aluno. De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo, (2006, p.204):

A intervenção em crianças com discalculia será bem-sucedida quando as noções de números elementares de 0 a 9 (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático forem trabalhados, primeiramente como experiências não-verbais significativas.

O trabalho de intervenção com o aluno que tem discalculia precisa partir do conhecimento básico relacionado com sua vivência cotidiana, promovendo a interação do aluno com o espaço que o rodeia a fim de instigar nele a percepção da presença aritmética nos objetos e ambiente.

A escola para realizar a intervenção no tratamento do aluno disléxico pode executar propostas de ação pedagógica que auxiliem o aluno de forma individual de acordo com os trabalhos solicitados pelo professor, podendo assim, ensinar o aluno a fazer anotações resumidas do que foi explicado em sala de aula; utilizar materiais que o disléxico visualize tais como, figuras, gráficos, ilustrações ajudando no acompanhamento do texto impresso.

Nessa perspectiva, também se faz necessário evitar a cópia de textos longos no quadro de giz, evitar mandar com frequência para casa tarefas que tenham leitura e escrita; providenciar um local tranquilo para que o aluno disléxico faça seus testes ou avaliações, com mais atenção sem se dispersar, evitando que o barulho venha levá-lo a perder a concentração da leitura; e expor sempre para o aluno os pontos positivos do trabalho feito por ele.

A intervenção do aluno com TDAH envolverá a escrita, a leitura, a grafia, a ortografia, a produção textual e a matemática. Para isso, esta intervenção acontecerá em especial no comportamento destes alunos, devido serem muito agitados e desatentos, para tanto, precisa-se desenvolver níveis de autocontrole (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2006).

Sendo assim, percebe-se que a contribuição da escola, realizando trabalhos de intervenção com seus alunos é de grande relevância, pois, esta postura no tratamento dos distúrbios de aprendizagem estimula o aluno a aprender. Segundo Shaywitz (2006, p.192):

Vários pontos são essenciais para uma intervenção de sucesso. O primeiro é o conteúdo [...], as questões de implementação, quando, como, por quem e por quanto tempo a intervenção é apresentada ao aluno. [...] Esses fatores determinam o sucesso ou o fracasso mesmo das melhores intervenções.

Percebe-se que, para a intervenção alcançar sucesso precisa-se ter clareza do conteúdo trabalhado e os passos corretos para realizar a intervenção, observando a duração, a forma como vai fazer e quando pode intervir assim o trabalho de intervenção é seguido por uma direção e de forma não aleatória.

## **CONCLUSÃO**

Distúrbios de aprendizagem são perturbações ou alterações que atingem o comportamento do aluno dificultando sua aprendizagem. Assim, o estudo realizado alcançou seus objetivos com êxito, pois abordou-se com clareza os distúrbios específicos que acarretam perturbações no desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, as identificações das atividades a serem desenvolvidas com os alunos que trazem distúrbios de aprendizagem foram bem esclarecidas e servirão de suporte teórico para prática dos professores interessados. Além disso, o comportamento dos alunos no convívio familiar tornou-se conhecido a partir dos relatos realizados por membros da família e pela parceria feita entre a escola e a família.

Diante do estudo realizado com o auxílio de subsídios teóricos, percebeu-se que o professor junto à família tem uma forte influência no processo de aprendizagem do aluno, e em especial dos que trazem algum distúrbio específico de aprendizagem.

Dentre tantas conclusões a que se pode chegar, aponta-se que é possível a aquisição do conhecimento dos distúrbios específicos de aprendizagem adquiridos pelo professor por meio do auxílio prestado pelos profissionais especialistas que definem junto dele o diagnóstico do distúrbio ou de outro problema que tem seu aluno.

Também, indica-se como positivo o trabalho em conjunto do professor com a família no processo de aprendizagem do aluno por meio dos relatos da sua vivência cotidiana que é fornecido tanto pela família quanto pelo professor. Assim, é

importante esta parceria nas atividades de reabilitação do aluno, pois trará bons resultados.

Portanto, considera-se relevante a realização do estudo no que concerne o conhecimento adquirido dos distúrbios de aprendizagem e de como lidar com alunos que trazem tal distúrbio, tanto em um âmbito profissional como familiar que contribuirá na prática profissional no trabalho psicopedagógico. As dificuldades encontradas serviram de embasamento para a realização de pesquisas mais aprofundadas. Assim, sugere-se que seja feito novos estudos a partir do conhecimento aqui construído.

## REFERÊNCIAS

DROUET, Ruth. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JOSÉ, Elizabete da Assunção e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leituras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## ARTIGO 8

### O EDUCADOR FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA CONTEMPORANEIDADE<sup>10</sup>

SANTOS, Edilene Araújo dos.<sup>11</sup>

*Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho os meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. Não serei o cantor de uma mulher, de uma história. Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida, não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins. O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

## RESUMO

O artigo intitulado “O educador frente aos desafios impostos pela contemporaneidade” tem como pretensão conduzir uma discussão sobre as exigências quanto à melhoria da educação, a formação e as práticas de alfabetização e letramento digital impostas ao educador/educadora, como forma de contribuir para que o mesmo possa se conscientizar da importância da sua atuação consciente e responsável na educação. Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é discutir sobre a importância das tecnologias digitais e da formação continuada reflexiva como eixos norteadores da formação do educador/educadora a fim de conduzi-lo a uma reflexão sobre sua prática no sentido de ressignificá-la, tanto no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem como na assunção do compromisso como ser ético, político e atuante num processo de reconstrução da sua prática a partir do seu fazer pedagógico. Logo, no sentido de discutir os conceitos e concepções epistemológicas aqui apresentadas, serão levadas em consideração as contribuições teóricas de Santaella (1996), Charlot (2013) e Azevedo (2012). No que concerne aos aspectos metodológicos, refere-se a uma pesquisa de nível bibliográfica e explicativa de natureza qualitativa. Considera-se que o educador/educadora ao fazer uso dessas informações possa exercer a sua função atuando em sala de aula ou fora dela, de forma autônoma e dinâmica, tendo

---

<sup>10</sup> Produção de texto desenvolvida com base no eixo 1: Não há docência sem discência da obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, e descrita a partir do subtema: Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Apresentado no dia 28 de ago de 2015, no I Congresso de Educação das FIP.

<sup>11</sup> Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia das Faculdades Integradas de Patos. Endereço Eletrônico: edilene2santos@gmail.com

em mente que o conhecimento nunca está completo e que deve ser construído no dia a dia, na busca por uma educação qualitativa, pois só assim se terá um profissional “pronto”, capaz de se adequar as exigências desse mundo plural e tecnológico em que se vive, sendo capaz de se apresentar bem aos olhos de qualquer um.

**Palavras-chave:** Educador. Formação. Desafios.

## **ABSTRACT**

The article entitled "The educator forward to the challenges of contemporary" has the intention to conduct a discussion on the demands for better education, training and literacy practices and digital literacy imposed on the teacher/educator, as a contribution to the same can be aware of the importance of their conscious and responsible action in education. Therefore, the aim of this study is to discuss the importance of digital technologies and reflective continuing education as guiding principles of teacher education/educator to lead him to reflect on their practice towards offering new significance it both regarding the process of teaching and learning as the assumption of the commitment to be ethical, political and active in reconstruction process of their practice from its pedagogical practice. Therefore, in order to discuss the concepts and epistemological concepts presented here, will be considered the theoretical contributions of Santaella (1996), Charlot (2013) and Azevedo (2012). With regard to methodological aspects, relates to a literature and explanatory level of qualitative study. It is considered that the teacher / educator to make use of this information may exercise its function acting in the classroom or outside, autonomously and dynamically, keeping in mind that knowledge is never complete and it should be built on the day in the search for a quality education, for only thus will have a "ready" professional, able to suit the requirements of that plural and technological world in which we live, being able to perform well in the eyes of anyone.

**Keywords:** Educator. Formation. Challenges.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente estudo constitui-se pela necessidade de se fazer uma análise a partir dos desafios apresentados a educação brasileira, levando-se em consideração a necessidade do investimento quanto à qualidade na educação, a formação do educador/educadora a partir da reflexão sobre a ação como forma de minimizar as possíveis falhas no processo didático-pedagógico e o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Mediante as imposições do sistema neoliberal que permeia todas as ações desenvolvidas pelos diversos setores da sociedade contemporânea, observa-se que

se faz necessário muito investimento na educação. Assim sendo, como forma de que seja consolidada a formação do educando, a fim de que possa aprender de forma consciente e autônoma se faz necessário também muito investimento na formação do educador/educadora que deve se configurar atualmente como uma das maiores preocupações das instâncias governamentais, como forma de conscientizá-los da responsabilidade e do compromisso mediante sua prática docente para, a partir dos resultados obtidos, estes possam está contribuindo para a melhoria educacional.

Observa-se que as discussões no tocante a formação continuada no Brasil se intensificaram a partir da década de 1980, contudo, foi só na década de 1990 com as exigências do sistema educacional a partir da criação da LDBEN Nº 9.394/96, que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção do novo perfil profissional do educador/educadora.

Portanto, para que a melhoria educacional possa desenvolver uma mudança satisfatória na prática educativa dos educadores/educadoras se faz necessário estudar o cotidiano do qual o educador/educadora faz parte, a fim de possibilitar uma compreensão equivalente aos fenômenos sócioeducacionais. Sendo assim, através dessas compreensões o próprio educador/educadora poderá refletir sobre a sua prática e sua atuação em sala de aula, podendo comparar os benefícios e/ou malefícios de sua atuação e da sua formação acadêmica.

No entanto, só a prática do educador pautada na reflexão a partir da ação que o mesmo poderá desenvolver situações necessárias e fundamentais para que aconteça a mudança tão desejada na educação brasileira. Pois, para agir, o educador/educadora, precisa em primeiro lugar refletir sobre as ações que irá desenvolver na prática, seja a partir do estudo dos conteúdos que serão aplicados, seja a partir da metodologia que irá utilizar, dos recursos, tecnológicos ou não, e principalmente, de como irá planejar estas atividades para que tudo dê certo em sala de aula, no sentido de que seja garantida a aprendizagem dos educandos.

## **2 DESAFIOS IMPOSTOS A EDUCAÇÃO**

Os desafios impostos pela contemporaneidade no tocante à educação apresentam-se aos educadores e educadoras como ferramentas indispensáveis de cobrança para melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da formação profissional. Tais desafios são apresentados como resultado da mundialização dos mercados que influencia todos os setores: político, econômico, social, cultural e educacional. Frente a esta realidade, a responsabilidade destes organismos se configura como forma de se adequar à nova ordem neoliberal. De acordo com as ideias de Santomé (2003, p.30):

A tão comentada mundialização dos mercados pretende impor como motor de vida uma racionalidade econômica que valoriza todas as coisas em função de seus benefícios econômicos, deixando de lado os benefícios sociais e morais. Isto explica que a educação pública e, o que é mais importante, a sua conceituação de serviço público passe para um segundo plano. A educação, mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem pagos.

O que se percebe é que por este âmbito, a escola como instituição social passa a atender as exigências impostas pelos poderes político-econômicos não sabendo identificar-se como instância formadora de novos saberes, novos conhecimentos. Pela ótica neoliberal a visão que se tem da educação é de que a mesma está apenas contribuindo para formar indivíduos “capazes” de atuar no mercado de trabalho, reforçando ainda mais, o contingente de seres humanos que se configuram como uma mão de obra barata para desenvolver funções de baixo escalão no mundo dos negócios, pois conforme assegura Santomé (2003, p.27):

As crises econômicas e até mesmo os conflitos sociais costumam ser explicados por alguns setores sociais mais diretamente ligados aos poderes político-econômicos dominantes como fruto de uma queda dos níveis escolares, alegando que não são mais trabalhadas nas salas de aula, certos conhecimentos e habilidades elementares.

O sistema de ensino nos tempos hodiernos vive um momento de muita indefinição. No tocante à educação brasileira, se faz mister rever determinados conceitos, atitudes e práticas impostas nas escolas de Educação Infantil, Fundamental e Médio pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, como órgão que delibera as ações educativas, para, a partir destes, tentar reunir esforços junto aos

profissionais da educação - aqueles que estão diretamente envolvidos com os trabalhos nas instituições escolares - como forma de implementar ações que possam atingir todo o âmbito da sociedade, pois na maioria das vezes o que ocorre é que, com a falta de participação, autonomia e decisão, os docentes se sentem perdidos em meio a um discurso “democrático” que impede a tomada de decisão no tocante as ações mais elementares e no que refere a aprendizagem dos discentes.

Diante dos desafios impostos pela educação no que se refere à qualidade da educação se faz mister analisar de acordo Gentili e Silva (2001, p.98) que,

Na concepção dos especialistas, dos administradores educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente foi identificado tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc.

Pode-se perceber que na prática da educação brasileira tal conceito de qualidade está longe de ser efetivado, uma vez que as normas regidas pelas leis dedicadas à educação no país, quase nada tem a ver com a prática exercida nas escolas públicas. A título de exemplo pode ser citada as que se referem aos gastos públicos destinados à educação, que estão bem abaixo das estatísticas dos países do MERCOSUL, não dando condições das escolas manterem o seu padrão de qualidade.

Outros pontos que merecem ser evidenciados no que concerne ao comprometimento desta qualidade no ensino, se refere ao custo por aluno, que também deixa a desejar, assim como o número de alunos em sala de aula para cada educador/educadora que, conforme preconiza Brasil (1996) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 esta assegura que, para cada sala de aula deve existir no máximo 25 (vinte e cinco) educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no máximo 35 (trinta e cinco) nos anos finais do Ensino Fundamental quando na prática se vivencia em torno de 40 a 50, não dando condições para que os educadores/educadoras possam desenvolver um trabalho satisfatório.

Outro ponto que merece ser destacado é com relação ao piso salarial definido pelo MEC em 2010 no valor de R\$ 1.024,67 para os educadores/educadoras, que atuam na Educação Básica, levando-se em consideração uma carga horária de trabalho de 40 horas/semanais, com aumento de 8,32% no ano de 2014 chegando a 1.697,00<sup>12</sup>, porém em muitas realidades, principalmente nas escolas públicas da Paraíba, ainda não efetivamente colocado em prática uma vez que, há uma indefinição com relação à carga horária de trabalho prevista, que fica em torno de 25/30 e quase nunca em 40 horas, sendo o valor total do piso reajustado conforme a quantidade de horas trabalhadas mediante acordos firmados e assinados previamente entre os educadores/educadoras e os gestores públicos que usam do argumento de afirmar que os recursos oriundos do FUNDEB e do PIB do município não são suficientes para pagar o piso aos educadores/educadoras conforme preconiza o MEC.

## **2.1 Os desafios impostos ao educador**

Como forma de refletir sobre a educação contemporânea, aproveita-se a oportunidade para dá ênfase a três grandes desafios impostos ao educador neste século XXI. São eles: a qualidade na educação como já visto anteriormente que não depende só da vontade do educador/educadora e sim da organização do sistema educacional com um todo; a formação do educador e o uso das tecnologias digitais na escola.

Mediante essas três premissas que se apresentam de formas díspares, porém merecedoras de reflexão, se observa que, delas a que se apresenta de maneira mais desafiante e que merece o máximo de preocupação por parte dos poderes públicos se refere às exigências de melhoria de qualidade na educação do país, pois, conforme afirma Santomé (2003, p.52):

[...] a melhora da educação escolar requer a intervenção de diversos fatores e instituições trabalhando de forma coordenada para poder dizer-se que estamos fazendo tudo o que é possível, que realmente existe um compromisso para solucionar os males do sistema.

---

<sup>12</sup> Ver informações sobre o assunto no site: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-832-anuncia-mec.html>. (Acesso em 05 out de 2014).

Nesse sentido, se percebe que, não é visto a quantidade de esforços dos educadores/educadoras que se empenham em desenvolver ações articuladas e comprometidas com o fazer docente, quando o sistema político-educacional, apenas classifica-os como “mais uns” que querem aparecer como “salvadores da pátria”.

Ou seja, na maioria das vezes, a tão sonhada e necessária qualidade na educação se configura na ação desses educadores/educadoras que acreditam que uma nação só pode lutar pelos seus direitos e deveres a partir de sua formação, que em parte se dá nos espaços escolares, não desmerecendo a formação familiar.

De acordo com Gentili e Silva (2001, p.98) a partir do conceito neoliberal, qualidade na educação implica “[...] conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”.

Tal afirmativa vem reforçar a política de exclusão imposta nas escolas públicas, principalmente, aquelas localizadas nas zonas periféricas das cidades, sejam grandes ou pequenas, pois, se percebe que, enquanto há escolas bem aparelhadas tecnologicamente e também bem assessoradas pedagogicamente, onde possuem em grande quantidade recursos materiais e humanos bem qualificados e demandam um grande número de educandos, em contrapartida há aquelas que vêm há anos desenvolvendo ações isoladas, sem infraestrutura, material didático, apoio pedagógico, estas sim, são as que apresentam muitas vezes resultados insuficientes no Índice de Desenvolvimento Educacional do Brasil - IDEB, e devem ser melhor assistidas pelo poder público, não só no que se refere aos destinos financeiros, mas também de outros recursos, pois carecem de todas as assistências possíveis, até mesmo de reverem suas atividades e ações para poderem ser consideradas: Escolas.

Conforme assegura Severino (*apud* AZEVEDO; GHEDIN; SILVA-FORSBERG e GONZAGA, 2012, p.1001-1002):

O cenário dessas deficiências pode ser considerado a partir de três aspectos: o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de

desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania.

Outro desafio imposto pela política neoliberal à educação refere-se à formação profissional do educador, pois o resultado desta formação se amplia e se fortalece como algo vital e necessário à práxis educativa. Porém, como destaca Charlot (2013, p.102):

[...] o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza [...].

Assim sendo, faz-se necessário reconhecer que a formação do educador é um dos pontos a ser assegurado pelas instâncias superiores da educação como forma de se almejar uma educação de qualidade no país, pois para que aconteça de fato uma mudança na educação que vise mudar comportamentos, esta deve ser revolucionária, porque requer rupturas profundas no modo de pensar e agir de todos os atores sociais, principalmente, aqueles que estão diretamente ligados a disseminação de políticas públicas educacionais, uma vez que, não só o educador/educadora tem que fazer a sua parte, mas todos precisam reconhecer as falhas no que concerne à educação, para lutar e mudar.

Freire (1981, p.182), ao discorrer sobre a educação libertária dos oprimidos, alerta para as dificuldades de se mudarem comportamentos arraigados na prática dos educadores, e assegura que se faz necessário que estes possam: “[...] desnudar-se de seus mitos e renunciar a eles, no momento, é uma “violência” contra si mesmos, praticada por eles próprios. Afirmá-los é revelar-se”.

Nesse ínterim, o papel da escola aparece como forma de contribuir para a humanização do mundo como forma de possibilitar ao educando a reversão do processo de opressão imposto pela sociedade. Quanto aos educadores/educadoras seu papel se refere ao de propiciar a autonomia desses educandos, respeitando sua cultura, seu conhecimento empírico e sua maneira de entender o mundo que o cerca e a forma de como intervir sobre ele.

Quando se fala de uma pedagogia da autonomia, respaldada nos ideais de Freire, está se falando em um processo de ensino para a liberdade, para a libertação, ou seja, para a superação das estruturas impostas e conhecimentos pré-estabelecidos, ou seja, pois há no educador/educadora de modo geral a tendência de reproduzir o seu modo de pensar, sua compreensão e entendimento da realidade.

Nas ações pedagógicas de sala de aula se faz necessário perceber que os educadores/educadoras mais ousados são capazes de alimentar os sonhos e proporcionar aos educandos a renovação da história, o crescimento pessoal e a destruição dos sistemas de opressão, pois se faz necessário que estes possam revestir-se de uma postura mais humana em favor dos esquecidos, dos esfarrapados do mundo, como já enfatizava Freire. Assim, como assegura Mogilka, (2003, p.95):

O poder coercitivo é o suporte subjetivo de toda sociedade baseada na desigualdade social e na dominação. Para que uma educação democrática se realize, é preciso que a prática pedagógica se converta em prática educativa, permitindo a estruturação da autonomia.

Diante deste contexto, o educador/educadora jamais pode esquecer que precisa instaurar um rigorismo nos métodos de ensino utilizados, em função de despertar no educando a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido, para que possam ir em busca do conhecimento, tornado-se insubmissos as algemas do sistema político-econômico-social, pois, aprender criticamente é, em suma, formar-se a partir da autonomia, da interação, da própria capacidade cognitiva do indivíduo com o meio.

No tocante ao ato de ensinar, de acordo com as ideias de Freire, cabe aos educadores/educadoras aceitar os riscos, os desafios do novo, como forma de inovar para melhorar e rejeitar quaisquer formas de discriminação para que sejam capazes de criar rupturas entre raças, classes, povos, culturas, dentre outros. Assim, afirma Freire (1996, p.115):

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita e esquerda. Sou a favor da luta constante contra

qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou contra a miséria na fatura. Sou a favor da esperança.

Para o educador/educadora a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo, mas sim, pode ser utilizada como critério para refazer aquela ação que era considerada velha, ultrapassada. Cada situação nova apresentada para o educador/educadora deve ser identificada como novos ingredientes, novas perspectivas nunca vislumbrados antes, novos caminhos que, possivelmente, levarão a outros lugares, nunca estado antes.

A prática coerente do educador/educadora que pensa certo deve ser exercida como forma de torná-la mais humana as suas ações, capaz de interligar e desafiar o educando com quem se comunica, a fim de produzir sua compreensão do que venha a ser comunicado. O pensar certo se reveste para o educador/educadora, numa postura dialógica, capaz de tornar seu discurso mais coeso, mais político, menos neutro e polêmico.

A prática de alguns educadores/educadoras ainda hoje na contemporaneidade, em muitos casos é revestida exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente entendido como a tarefa de transferir o saber do educador/educadora para o educando. Paraphrasing Freire (1996), o que importa, na formação docente, não é a rejeição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando coragem.

Assim sendo, a educação que prisma o século XXI, requer do educador/educadora, novas formas de desmistificar o processo de ensino e de aprendizagem, onde possam assumir-se como seres éticos, políticos e atuantes num processo de reconstrução nacional.

Faz-se necessário que a prática do educador/educadora esteja imbuída de reflexão tendo como base a pesquisa científica capaz de refazer constantemente a relação entre teoria e prática, pois o saber científico que o educador/educadora apresenta aos educandos é de suma importância no processo de ensinar.

Por último, apresenta-se o desafio quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula que aparecem como alternativas viáveis a escola, que poderá ser capaz

de fazer uso no dia a dia através das ações didático-pedagógicas dos educadores/educadoras a fim de conduzir as crianças e adolescentes a formas diferenciadas de ir em busca do conhecimento, uma vez que, a internet surge na escola como uma ferramenta que conduz a uma mudança na forma de aprender através do hipertexto.

Álvares (*apud* ARAÚJO, 2008), caracteriza o hipertexto como um documento eletrônico que compõe nodos e unidades textuais que se interconectam formando uma estrutura não linear. Ou seja, ao leitor é dada a oportunidade de ir em busca de suas próprias opções de leitura, diferente da leitura tradicional oportunizada apenas no livro que só apresenta uma única estrutura de leitura. De acordo com Araújo (2008, p.4):

No ciberespaço as práticas e eventos de letramento começam a ser mediadas por um conjunto dos gêneros virtuais de modo que, a capacidade interativa e multissensorial oferecida pela multimídia, que constitui os gêneros virtuais, instiga o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço.

Atualmente, se discute muito a questão do fracasso escolar como sendo apenas culpa do aluno ou da família, ou seja, muitos por pertencerem à classe popular, são considerados iletrados sem as mínimas condições de acesso ao conhecimento. Como assegura Charlot (2003, p.29):

O que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não estuda de maneira eficaz.

As escolas públicas, atualmente, quase todas, dispõem de recursos multimídias capaz de favorecer novos espaços de aprendizagem aos alunos, assim sendo, trabalhar com as tecnologias digitais deve ser uma prática urgente nessas escolas, uma vez que os alunos já as utilizam no seu convívio diário.

O que falta na maioria das vezes aos educadores/educadoras é se apropriarem do uso e da prática de recursos digitais, como: o *e-mail*, o fórum de debates, os *chats* e os *blogs* como alternativas de interação, entretenimento e

oportunidade para trabalhar os conteúdos com os alunos. Como forma de defini-los afirma Costa (*apud* ARAÚJO, 2008, p.8):

[...] o *chat* é diferente de uma conversa face a face ou telefônica. [...] o *e-mail* não é uma carta, nem um fax, nem uma chamada telefônica [...] Ele é mais rápido que a correspondência postal comum, menos caro que o telefone, fácil de ser utilizado. Seu tom é coloquial e direto, não há perda de tempo, nem fórmulas convencionais. Esse tipo de dispositivo permite ainda que pessoas interessadas em um mesmo assunto possam fazer uma discussão coletiva *on-line*, como nos fóruns. [...] os blogs são um gênero híbrido de escrita de si, gênero este que submete a um constante processo de definição e redefinição as fronteiras entre as esferas do público e do privado.

Ou seja, as formas e modelos de como trabalhar no ciberespaço são múltiplos e variados, assim sendo, cabe ao educador/educadora a partir do trabalho que desenvolve com os educandos propor situações de aprendizagem capaz de motivá-los a ler e também escrever com propriedade, o que muito irá conduzi-los a uma formação cidadã, pois, irão interagir através das tecnologias digitais fazendo uso de práticas de leitura e de escrita ora como leitor de variados textos ora como autor de seus próprios textos.

Para Mortensen e Walker (*apud* JUNQUEIRA, JUNQUEIRA e SILVESTRE (2013, p.03):

[...] o blog está criando conexões que “ligam” os blogueiros a uma comunidade. [...] por sua vez, os blogs são páginas da internet, pode apresentar textos tais como ideias, opiniões, diários pessoal, propostas, conhecimento popular ou científico entre outros gêneros textuais.

Nesse sentido, propor situações didático-pedagógicas onde os educandos sejam motivados a escrever seus próprios textos num blog; sejam incentivados a passar *e-mail* tanto para o educador/educadora como para os colegas; manter diálogos em grupo num *chat* e convocá-los a apresentar seu ponto de vista sobre um determinado tema pelas vias de um fórum de debates, todas essas práticas conduzem educador/educadora e educandos a estarem sempre atualizados, pois as informações *on-line* ocorrerão em tempo real e irá conduzi-los a uma prática de leitura tendo como base seus próprios textos e o dos colegas a fim de que possam socializar as ideias produzidas no grupo.

Essas situações representam excelentes alternativas de incentivo tanto para com a aprendizagem e conforme Lévy (1996, p.41) defende, “[...] o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel, já que o computador se apresenta como um “operador de potencialização da informação”.

Trabalhar em sala de aula ou num ambiente virtual representa para o educador/educadora um desafio, porém Soares (2002, p.151) assegura que,

Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (ver, por exemplo, além das já citadas obras de Lévy, também Rouet, Levonen, Dillon e Spiro, 1996), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

É urgente e necessário que o educador/educadora que atua na Educação Básica promova junto aos educandos atividades variadas tendo como base o uso das tecnologias digitais, pois estas em muito irão contribuir para formação destes como sujeitos críticos e autônomos, tanto na condição de leitor como de escritor, pois se as tecnologias digitais ainda não fazem parte da realidade de muitos educadores/educadoras, já o faz a muito tempo da realidade dos educandos e essa omissão tanto por parte da escola, como desse profissional da educação, de certa forma só contribui para reforçar as práticas conteudistas e desinteressantes muitas vezes desenvolvidas em sala de aula, suscitando em muitos educandos o descompromisso e o desestímulo pelas atividades e ações desenvolvidas na escola.

## CONCLUSÃO

A educação brasileira da forma que se apresenta, tendo como eixo norteador os ditames do modelo neoliberal, para que possa dá conta de todos os desafios que se apresenta, principalmente nas escolas, precisa definir metas claras que possam ser postas em prática, bem como deve investir de forma insistente para que a tão sonhada qualidade aconteça de fato, logo um dos caminhos viáveis para a sua efetivação está no investimento no que concerne a formação do educador/educadora diante da nova contemporaneidade.

O educador/educadora deve buscar cada vez mais intensidade tanto no conhecimento que adquire e repassa para os educandos, como no aprimoramento do fazer educativo, pois só assim estará apto para exercer o cargo de educador/educadora hoje e no futuro, atuando em sala de aula ou fora dela, de forma dinâmica e autônoma, tendo sempre em mente que o conhecimento nunca está completo e que deve ser construído no dia a dia na busca por uma educação universal, só assim se terá um profissional “pronto” para se adequar ao mundo plural e tecnológico capaz de fazer uso das informações bem como capaz de transformá-las em conhecimento.

Aquele educador/educadora que se opuser a esta realidade, que não levar a sério a sua formação, que não lê, que não estuda, não faz uso das tecnologias, nem se aprimora, não tem força moral como diz Freire para desenvolver as atividades em sala de aula, pois não estará adequado às normas do mercado competitivo e será provavelmente, mais dia menos dia, descartado por este mercado que é injusto e excludente.

Em suma, conforme preconiza os ensinamentos de Freire, estes apontam para um processo de libertação do indivíduo esteja ele na condição de educador/educadora ou de educando, como forma de recuperar ou ultrapassar as barreiras da vida, capaz de conhecer seus limites, seus problemas e dos que estão a sua volta.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita. Letramento digital: conceitos e preconceitos. In.: **Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, UFPE, 2008.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara e GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. In.: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.12, n. 37, pp. 997-1026, set./dez. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. O sujeito e a relação com o saber. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas** (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JUNQUEIRA, Priscila Correa; JUNQUEIRA, Larissa Correa. e SILVESTRE, Hugo de Andrade. **Letramento digital no ensino fundamental nos anos iniciais**. Site: [pibidletramento digital.blogspot.com](http://pibidletramento digital.blogspot.com) (Acesso em 30 de jul de 2014)

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In.: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (Acesso em 19/06/2014).

## ARTIGO 9

### APRENDIZAGEM DO GOSTO NA ESTÉTICA EXPERIENCIAL DE CARL ROGERS

SOUSA, André Feitosa de.<sup>13</sup>,  
SALES, Yuri de Nóbrega.<sup>14</sup>  
CARDOSO, Edicleison de Freitas.<sup>15</sup>

#### RESUMO

Carl Rogers (1902-1987) é figura pública no cenário da Psicoterapia e das Relações Humanas, a partir da segunda metade do século XX. Criador de uma “Abordagem Centrada na Pessoa”, sua formulação da “experiência” foi inspirada na Filosofia Pragmatista Americana – a partir de William Kilpatrick, por sua vez, discípulo próximo de John Dewey na Universidade de Columbia (instituição que Rogers frequentou). Além do próprio Dewey, nas obras “Experience and Nature” (1925) e “Art as Experience” (1934), ou seus desdobramentos no pensamento estético de Louise Rosenblatt (1904-2005) e de Elliot Eisner (1933-2014), são escassas as discussões desse enfoque experiencial no trabalho Rogeriano e sua interface com as artes e as “filosofias da estética”, ademais inexistentes no recorte das artes do corpo (teatro, dança, performance artística) e da “performance philosophy”. Esse trabalho problematiza o conceito de “gosto” enquanto legítimo capital simbólico dessa Psicoterapia, nos termos da afetação, sentir e percepção, acrescido aos mecanismos de funcionamento da personalidade, conforme uma teoria experiencial segundo Rogers. Ao longo de um processo formativo nessa perspectiva humanista-experiencial, um estudante hipotético é solicitado distinguir o que são experiências nos termos de contato, abertura e crescimento do Self, daquelas direções de mudança em função de Auto-Conceito, Ideal de Eu, Condições de Valia e Subcepção. Como posicionar os termos do “gosto estético” e da “fruição experiencial” nesse horizonte teórico Centrado na Pessoa, a partir de conceitos de Atualização e Realização no plano da (In)Congruência?

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Experiência. Gosto. Psicoterapia centrada no cliente.

#### THE LEARNING OF TASTE IN CARL ROGERS´ EXPERIENTIAL AESTHETICS

#### ABSTRACT

<sup>13</sup> Professor e Supervisor Clínico de Psicologia Humanista (Faculdades Integradas de Patos).  
Endereço Eletrônico: andre\_feitosa@msn.com

<sup>14</sup> Professor e Supervisor Clínico de Psicologia Humanista (Faculdades Nordeste). Endereço  
Eletrônico: yurisnobrega@yahoo.com.br

<sup>15</sup> Estudante no Curso Superior de Licenciatura em Teatro (Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará). Endereço Eletrônico: edicleisoncardoso@hotmail.com

Carl Rogers (1902-1987) was a public figure on the world stage of Psychotherapy and Human Relationships during the second half of the twentieth century. The creator of a “Person-Centered Approach”, his formulation of “experience” was inspired by American Pragmatist philosophy and the work of William Kilpatrick who, in his turn, was a disciple of John Dewey at Columbia University (an institution attended by Rogers). Beyond Dewey himself, in “Experience and Nature” (1925) and “Art as Experience” (1934), or his thinking upon the philosophical aesthetics of Louise Rosenblatt (1904-2005) e de Elliot Eisner (1933-2014), there has been precious little debate on the experiential focus of Rogerian work and its interface with the arts and “philosophies of aesthetics” that are, to all intents and purposes, nonexistent in the arts of the body (dance, theater, artistic performance) and in “performance philosophy”. This paper problematizes the concept of “taste” as the legitimate symbolic capital of Psychotherapy in terms of affect(ation), feeling and perception, and in addition to functional mechanisms of personality per experiential theory according to Rogers. Throughout a formative process in this humanistic-experiential perspective, psychotherapy students will be called upon to identify experiences in terms of Contact, Receptivity and Growth, of those directions of change as a result of Self-Concept, Conditions of Worth, Ideal Self and Subceived Self (Subception). How to position the terms of “aesthetic taste” and of “experiential fruition” (flow) in that Person-Centered theoretical horizon, from the perspective of concepts of Actualization and Realization at the level of (In)Congruence?

**KEY-WORDS:** Learning. Experience. Taste. Client-centered psychotherapy.

## **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho pretende contribuir ao horizonte discursivo da estética, do gosto e da arte, com as formulações de Carl Ransom Rogers (1902-1987) originárias no campo da Psicoterapia, quais sejam o conceito de “Apreço Positivo Incondicional”, também referido nos termos gerais de uma “atitude” de Receptividade ou de Não-Julgamento depreciativo, de Afeição (Affection), de Aceitação (Acceptance), de Valorização, Validação, de Aprovação, ou ainda, de Amor (Love) com esse outro que adentra uma modalidade de setting terapêutico do tipo Humanista.

Embora referida na procedência dos termos comportamentais (e seus registros de aquisição de aprendizagem), essa noção de “atitude” foi também a denominação epistêmica que outros pensadores, tais como Michael Foucault, elegeram como alternativa aos marcadores históricos tradicionais - em vez de referir-se à cultura Grega ou aos construtos filosóficos da Modernidade Ocidental, adotou-

se a terminologia de “momento” Grego (“momento histórico”<sup>16</sup>, “momento socrático-platônico”<sup>17</sup>), ou ainda, de “atitude” da Modernidade, especialmente no alcance (pertinência, atravessamento) das mesmas em blocos/matrizes históricas contraditórias ou geracionalmente diversas.

No âmbito desse trabalho, essa ideia Rogeriana de “Apreciação” percorre ambas as vias na interpretação da “atitude”, seja enquanto tentativa de uma construção relacional entre corpo e sentido (uma experiência do Organismo com o seu Meio), seja ademais, como um vestígio mais amplo que descreve o plano de fundo onde apostas históricas (a dita “individualidade”, por exemplo) desempenham sua influência.

Carl Rogers é o nome de um psicólogo americano, notório no segundo bloco do século XX, a partir da sua Teoria das Relações Humanas com aplicações em diversos campos do saber. É também um autor relevante no universo profissional da Psicologia e do Aconselhamento Norte-Americanos, da Terceira Força em Psicologia e das Psicoterapias de base Humanista, especialmente no recorte das formulações clínicas na interface da experiência, do sentido, da consciência e do autoconhecimento (auto-aceitação).

Acompanhar as trilhas (nuances, silhuetas) de sentidos na experiência desse outro, mais do que interpretar ou diagnosticar (ajustar, adaptar, adequar, modificar, consertar etc, em função de um modelo), significa, para Rogers, um deslocamento na incerteza: a Não-Diretividade sobre o processo vivenciado segundo aquelas opções singulares, em um conjunto de ações clínicas que difere a favor do primeiro, o “poder pessoal” (saber de si) do “poder de perícia” (saber técnico).

Citado por Maupeou (1974) na obra “Tornar-se Pessoa”, é o próprio Rogers quem afirma:

[...] posso ter confiança na minha experiência [...] a apreciação dos outros não me serve de guia [...] sinto-me satisfeito em descobrir uma ordem na minha experiência [...] a experiência é, para mim, a suprema autoridade. A minha própria experiência é a pedra-de-toque de toda a validade. Nenhuma idéia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias idéias, tem a autoridade que reveste a minha experiência. É sempre à experiência

---

<sup>16</sup> “[...] Cary Wolfe, para o qual o pós-humanismo nomeia um momento histórico [...]” (Felinto & Santaella, 2012, p.25)

<sup>17</sup> Michel Foucault na sua Conferência de 1982, “A Hermenêutica do Sujeito”.

que regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim. Nem a Bíblia, nem os profetas, nem Freud, nem a investigação – nem as revelações de Deus ou dos homens – podem ganhar procedência relativamente à minha própria experiência direta.

Experiência é um ato de reflexão (“ter uma experiência”), portanto, que visa à construção de um juízo decantado para as incertezas do corpo? Experiência é um ato de comunicação (“passar uma experiência”) – quando a finalidade do sentido (por meio da palavra) é dirigir-se a uma comunicação?

Experiência seria um processo que aponta outra anterioridade, um tipo de ordenação (referenciação) do mundo sensível atravessado ou não pelo sentido? Experiência, talvez, assim como o belo, assim como o próprio homem, é uma finalidade-sem-fim (uma finalidade de fim inapreensível) ou um tipo de expressão sem-finalidade?

Há uma demarcação de ex-periência como invenção (não por acaso, alvo recorrente dos pós-modernos), que se concentra na alusão do “peri”, um vocábulo que também qualifica perigo e que sugere um tipo de risco ou ameaça, e da partícula “ex” apontando ao Fora, como no ex-cêntrico (do que excede/foge do centro, do eixo, do padrão, do espaço comum, dito normalizado/habitualizado).

Há outra compreensão, mais próxima de John Dewey, onde experiência é uma relação entre o agir e o padecer, ilustrada no ofício pintor, que oferece à paisagem da experiência uma dimensão de produção (arte) e de recepção (gosto) – posição conceitual que também ecoa no trabalho de Jorge Larrosa Bondía<sup>18</sup>, para quem experiência é uma condição (atitude) de padecimento e de recepção, de colocar-se disponível nessa posição interpelada de abertura, no termos de uma expressão da fragilidade e da vulnerabilidade para o vigor e imposição habituais, em vista do próprio corpo ser atravessado pelo outro.

Em Carl Rogers, além de um pressuposto funcional de auto-regulação<sup>19</sup> que permite redução de tensão (mudança) e equilíbrio (manutenção) do Organismo

---

<sup>18</sup>Ver: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>; ou ainda: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>

<sup>19</sup> [...] um autômato cibernético abstrato, cujo modo de funcionamento consiste na capacidade de, uma vez posto em movimento, organizar-se ou desorganizar-se a si próprio [...] como função primordial amearhar informações capazes de colaborar para o equilíbrio e manutenção do sistema [...] [onde] assimilaria informação do seu ambiente, de modo a ajusta-se em relação a ele e, em seguida, secretar novas informações capazes de alterá-lo [...] (Felinto & Santaella, 2012, p.53).

como totalidade (sistema), em que pese considerar essas operações de entropia (desorganiza) e de sintropia (organiza) na conformação do seu próprio fluxo, também a experiência delimita uma instância performativa<sup>20</sup> sem ajustamento prévio sobre a vida.

Destaca-se, desde logo, ainda para Rogers, o caráter dessa “Aceitação” enquanto uma “atitude” (profissional) que se desenvolve no lastro da “experiência” (*erfahrung*) do cliente, em vista do processo do cliente como realização do Si-Mesmo (*Selbstverwirklichung*) ou ainda, Atualização/Efetuação do seu potencial humano (auto-realização) como inteireza.

No legado tradicional de Rogers, sublinhe-se que o emprego dos conceitos de Ato-Atual não se contrapõe, seja à dimensão da Potência (Aristóteles com o binômio Ato-Potência), seja à dimensão do Virtual (Gilles Deleuze). Seu campo restrito de Efetuação delimita uma atribuição vitalista de Realização e de Potencial na relação particular da Experiência com o Organismo. Assim como o Si-Mesmo (Self), também a Consciência, nesse horizonte epistêmico dos Pragmatistas, são Funções do Organismo em relação ao Ambiente.

Diversamente de uma leitura Fenomenológica<sup>21</sup>, a interface de Auto-Regulação entre Organismo-Ambiente ocorre na dimensão do ato e não da ação auto-reflexiva. Pode ensejar um tipo de “contra-atualização” enquanto resistência ao

---

<sup>20</sup> [...] Diferente da perspectiva científica que conhecemos bem – aquela que opera com base na representação –, a proposição cibernética repousaria na ideia de performatividade. Se a ciência moderna buscava representar o mundo, se sua missão consistia em adequar teorias à realidade, numa incessante busca da verdade, a cibernética estaria preocupada com performances. Antes, tratar-se-ia de aceitar que nossa forma de relação com o mundo pode não ser necessariamente de ordem cognitiva, mas, sim, performativa [...] Em lugar de pressupor a existência dessa entidade misteriosa e imaterial, presumida fonte da razão e do sentido [...] uma perspectiva funcionalista e cibernética dos processos comunicacionais [...] O fotógrafo domina [...] sem, todavia, conhecer suas entranhas [...] essa ontologia da black box é de natureza essencialmente performativa e não representacional. Em lugar de representar a realidade, de buscar sua verdade, empenha-se em investigar que resultados podem ser obtidos [...] O que fascina na noção de caixa preta é uma idéia de ciência operativa, permitindo imaginar o desenvolvimento de aparatos cada vez mais complexos [...] A meta do produtor [arte], do bom fotógrafo, é interessar-se pelas coisas em si. Tudo repousa no impulso fundamental da criatividade, que não se preocupa em saber se está dividida em ciência, técnica, arte ou política (Felinto & Santaella, 2012, pp.50-51, 55, 60, 69).

<sup>21</sup> Esse mais do tal (princípio do) “assim é se lhe parece”: “[...] a fenomenologia peca por ser, no fim das contas, uma filosofia do acesso humano às coisas [...] a fenomenologia acabou por se tornar uma estrutura dobrada sobre o humano, sobre nossas formas mentais de aproximação ao mundo [...] como abandonar condicionamentos mentais e filosóficos tão arraigados para confrontar a bruta materialidade do mundo? Como despedir-se, sem dor, de tão importantes resquícios humanistas? (Felinto & Santaella, 2012, pp.149-150).

Organismo (um todo dirigido) na superfície da intensidade e do imanente, e poderia sugerir, ademais, uma intervenção da Potência/Impotência que arranca do ato capturado no escuro/sombra do presente. Todavia, há um campo perceptual que define seu lugar de verdade e de mundo interno, onde o comportamento observado é a reação ao mundo interno.

Essa dimensão de Ato-Atual-Atualização insere-se, por conseguinte, numa problemática tipicamente Rogeriana acerca do Real na experiência. Em outras palavras, atenta ao projeto político no pensamento Rogeriano sobre a compreensão da realidade e da ciência – que impõe ao termo “actualizing” a dimensão de “realizar” ou de “tornar real” enquanto a participação de uma força tida como biológica na “realidade”.

Consequentemente, também o Si-Mesmo (Self, núcleo organizador) nesse contexto de formulação epistêmica, é função vitalista (segundo um paradigma da Psicologia de inspiração Funcionalista-Americana, que não se pretende como uma estrutura da linguagem) que interpõe soluções (respostas) mais adaptativas (criativas, integradoras) para as necessidades do Organismo (do funcionamento integrado) na interação com o Meio.

Dentre os recursos mediados pelo Self no território da experiência, reside o manejo de operações de Simbolização (como uma das interfaces possíveis), operações com elementos hierarquicamente mais complexos (signos, imagens, sentidos) a partir de construções na dimensão da consciência do mundo e de Si (auto-consciência).

Se não exclusivo ou determinante nas operações orgânicas, a participação do Self é considerado por Rogers um fator primário na auto-direção do Organismo em função de satisfazer suas necessidades, a partir da mediação que estabelece na experiência com seus recursos próprios.

Ao lado de uma Sabedoria (total) Organísmica, bem como de eventos de Serendipidade (um apelo de reverberação no Organismo dos processos Formativos mais amplos que interpelam a malha da Vida ou do Universo), os constructos assimilados do Self nas disposições da Personalidade contribuem na transição entre a “individualidade” como uma forma abstrata (categoria de operações filosóficas) e as atribuições mais singulares da “pessoalidade” (modos de articular sentidos na

vida costurados na malha da experiência e do Organismo), em vista do que Rogers apontou como o Funcionamento Pleno (Organísmico ou dos Potenciais).

Segundo o Humanismo de Rogers, a dimensão da “Liberdade” pressupõe uma adjacência de respostas que o Organismo humano, em sua irreduzível criatividade de funcionamento total, é capaz de expressar (diferenciar) na vida, a partir dos atravessamentos experienciais que o Self formula ou padece na interface com os desafios apresentados pelo Meio/Natureza/Sociedade. Nem sempre é o caso, todavia, que a configuração estabelecida no funcionamento Organísmico adote essa qualidade de abertura-confiança-receptividade às possibilidades que emergem da sua própria experiência.

Na seara intelectual onde tais conceitos foram gestados para descrever o funcionamento e mudança da Personalidade, Rogers assim distinguiu os desdobramentos na experiência a partir do “Apreço Condicional” e do “Apreço Incondicional”, bem como, da “Atualização” idealizada e da “Atualização” experienciada.

Nessa articulação de uma proposta Humanista ao campo da Psicologia e Psicoterapia, um dos crivos de localização entre as margens acima balizadas inscreve-se na relação que a função do Self (Si-Mesmo) estabelece com o Auto-Conceito (Auto-Imagem), um tipo de produto biográfico-acumulativo da consciência sobre o próprio Organismo (auto-consciência).

Observa-se, por exemplo, em situações diversas, uma percepção<sup>22</sup> de “ameaça” ou de “conflito”, ou ainda, as ocorrências de interceptação, de deformação ou de ruptura aos dados primários da experiência – embora ainda disponíveis na superfície da consciência (subcepção), foram desviados ou insatisfatoriamente simbolizados (perturbados), de modo que, nesse “desacordo” (incompatibilidade) entre as exigências do Auto-Conceito e o fracasso imposto no acesso à experiência, já não produzem os efeitos decorrentes dos ajustes inventivos e da flexibilidade adaptativa (Sabedoria Organísmica) junto às transformações do Meio.

---

<sup>22</sup> A problemática da experiência e da percepção não se iniciou com o pensamento de Dewey, no século XX: [...] perception – of how we gain information about the external world [...] that Aristotelian philosophy was dominant at the time, meaning that humans were thought to receive information passively. The Augustinians, however, believed that we actively engage in perception [...] these philosophers have a great deal to give to our contemporary discussions on the philosophy of perception [...] (FEDERLEY, 2015).

Deste modo, quando a função do Self está inviabilizada no acesso e desdobramento da própria experiência total no Organismo, Rogers entende que a qualidade de inteireza-relacional desse Funcionamento foi cedida a um lócus avaliativo substitutivo/externo (Auto-Conceito), não mais intrínseco à experiência na sua porosidade com o Meio.

Trata-se, afinal, dessa configuração particular de Funcionamento como admissão de um acervo fixado de procedimentos (de reprodução do mesmo e rejeição da diferença), no reflexo de expectativas moralmente enrijecidas de condutas tomadas como desejáveis (virtuosas etc) – por conseguinte, um campo denominado como “Ideal de Eu”.

A caracterização em padrões fixos de respostas não implica sugerir, contudo, um necessário estado de imobilismo ou de iminente colapso Organísmico – assim também contemplados na eventualidade dos casos mais graves. Ao contrário, e também por “Ideal de Eu” (além da experiência de abertura e de confiança), o Organismo adota um processo singular de “maturação” e de “desenvolvimento”, que, sob nenhum aspecto, seria interpretado como desistência ou paralisia da vida.

Há “crescimento” embora não se traduza como um proveito de significado pessoal, afinal, se trata de um modo de “conquista” sobre a vida cuja “satisfação” (de saciar exigências de terceiros em permuta sentimental) na fornece (favorece) experiências para um senso de vazio existencial. Diríamos, assim, como uma Atualização/Efetuação idealizada (por Ideal de Eu), contraposta à Atualização experienciada (por Sabedoria Organísmica).

O mero atestado público que manifesta (denota) um (suposto) “gosto” ou um “apreço” pessoais, por uma classe ou tipo particular de fenômeno(s), em que pese a maior ou menor convicção (desenvoltura) do enunciador em seu ato acusativo, incluindo a capacidade superior da (própria) implicação afetiva ou mobilização emocional de terceiros em seu argumento exposto, não se constitui em “motivação” suficiente para expressar uma relação de “confiança” direta (segurança pessoal) com a própria experiência do mesmo.

Quer-se afirmar, portanto, no horizonte dessa problemática conceitual, que “acreditar” (verdadeiramente, genuinamente) no que se “diz” não coincide a “confiar” na própria experiência – quase sempre, conforme a perspicácia clínica, o “discurso”

não caminha em reciprocidade com a totalidade das impressões e dos sentimentos na experiência de quem o enuncia.

Ainda que não habitualmente problematizada, a saída tipicamente Pragmatista-Rogeriana, nessa esfera das razões para o que se “gosta” e do “gosto” idealizado que se declara ao terceiro (ao terapeuta, por exemplo), foi a de legitimar um apelo não exatamente “universalista”, mas, talvez, heterogêneo ou “perspectivista” (quem sabe, multiculturalista?), de prospecção e valorização de *todos* os gostos.

As “atitudes” aqui discutidas, tais como “apreciação positiva incondicional”, não se dispõem como objeto dessa moral geral abstrata, se não pensadas, prioritariamente, em função de facilitar relações de significado e de crescimento mútuos, a partir de um compromisso Humanista de empoderar (aprofundar) a experiência de um terceiro ou coletivo de pessoas.

Essa possibilidade de relação não pressupõe proteger ou dirimir conflitos do terapeuta na experiência do cliente, e não se trata, por conseguinte, a título de hipotética “relação de ajuda”, vir a extravasar ou despejar todo e qualquer conteúdo que desloca/gera vulnerabilidade no Self do terapeuta durante o encontro terapêutico – certamente, não se constitui um exercício de projetar sobre um terceiro vulnerável a responsabilidade de dirigir ou vivenciar algo em função dos conflitos e ameaças que acometem o terapeuta.

Há, portanto, um foco delimitado em favorecer esse outro a partir do quadro de referência (de conduções, de procedimentos, de expectativas) segundo a experiência desse terceiro, trazendo o imediato (tácito no) próprio corpo do terapeuta como ferramenta de legitimidade e testemunho (pessoal, coletiva, pública, política), buscando, afinal, vivenciar solidariamente qualquer elemento atinente à morada estrangeira que se visita no suporte daquela relação de ajuda.

Há desafios na aquisição dessa prática terapêutica (desde a dificuldade da abertura, aceitação e congruência pessoal, até os percalços na sustentação empática com elementos terceiros muito abruptos ou distanciados da própria experiência), bem como outras provocações, de cunho mais conceituais, teóricas, metodológicas.

Nem tanto de um ponto rigorosamente filosófico, mas a partir da reflexão que adota o imediato clínico como sua fonte de problematização, é interessante tomar a psicoterapia como esse *sapere (um saber-sabor) de estranhamento* – incerta recepção do terceiro com quem se estabelece uma experiência, a ponto de tensionar o corpo para discernir o sabor com suas vias plurais de sentido além da fixação (sintoma), do imobilismo (medo) e da rigidez (sofrimento).

Esse mecanismo do gosto, confuso ou distanciado/objetivado, tomado como elemento protegido na opinião ou liberdade de pensamento/de crença do outro, para além das relações contempladas na arte, também chega ao universo da clínica.

Surpreendente ou não, o tal *sapere da estranheza* (um conhecer diretamente no corpo, no sensível e não com o abstrato interpretativo) pode discutir as semânticas de um “[...] ficou bom?!” aparentemente banal, de tão corriqueiro.

A frase pode assumir conotações distintas, quando o significado implícito ou atribuído sugere: “[...] você gostou (em mim)?”, ou ainda, “você gostou (para você)?”. Outra explanação no desdobramento da pergunta, ainda na mesma frase, permite conjecturar: “[...] que gosto tem (isso)?”, ou “[...] qual gosto tem (para você)?”.

A mesma pergunta quer tratar de uma solução (solicitação) por valor, de uma demanda por modos de afecção no receptor. “Ficou bom?”, assim, querendo inferir “você gostou?” (howdido you like it?), ou mesmo, buscando “que gosto tem?” (how does it taste?).

No senso comum da cultura brasileira, quer-se habitualmente fugitivo desses enfrentamentos dirigidos ao gosto pessoal, mas também aos temas da política, do futebol, da sexualidade, da religião, dentre outras questões polêmicas, que se mantêm envoltas por uma falsa cordialidade que assujeita os envolvidos.

O pressuposto é que não se “deve” discutir, quando a dimensão da problematização e da dúvida repercute em crítica, divergência, disputa de valores, que supostamente afeta a segurança emocional do terceiro, em um gesto de agravo à expectativa de concordância definitiva.

Um tipo de “aceitação” no lastro da moral assimilada, e não como uma função horizontal de apreço incondicional e de experiência comum, embora se queira, no muito das vezes, tratar das operações da “compreensão empática” e do “apreço

incondicional” nivelados ao regime de usos disciplinados do poder, na cultura, na moral e na história.

De que modo a expressão de um gosto, particularmente aqueles tipos de preferência, de inclinação, de orientação capturada no monopólio ideológico das instituições e do Estado, não explicitam declarações automatizadas (idealizadas, fixadas de um tipo) de atualização, atualizações por idealização que estão afastadas das condições propícias ao crescimento da pessoa (nos termos de maturação de potenciais)?

Entendendo que a sociedade, a cultura, a moral podem influenciar, e, até mesmo, entranhar-se no funcionamento do Organismo, obstruindo os potenciais de crescimento da pessoa, dá-se o paradoxo onde o terapeuta confia nessa experiência total, porém suspeita do funcionamento típico do Self/Auto-Conceito. Condução que desliza, por sua vez, ao segundo inesperado que faz da aceitação (apreciação, valorização) positiva uma estratégia de acesso às vias bloqueadas de experientiação e crescimento por sabedoria orgânica.

Em se tratando de uma psicoterapia organizada na paisagem das enfermidades ou dos padecimentos segundo os próprios gostos, a dimensão da experiência que Rogers toma emprestada do Pragmatismo-Funcionalismo de John Dewey, mais do que uma performatividade de gestos e acontecimentos clínicos, não nos permite conceber uma formulação de Psicoterapia dos Gostos?

Deslocando da Filosofia, da Educação e da Ciência Política em Dewey, Rogers articulou uma dimensão própria do Aconselhamento, da Psicoterapia e do Trabalho com Grupos a partir daquela concepção estética da experiência – a mesma referência que advinda de William Kilpatrick (outro expoente do Pragmatismo), na Universidade de Columbia onde Rogers estudou, o próprio Dewey apresentou na sua Conferência de 1932, com o título de “Arte como Experiência” (publicado em 1934) – e que também influenciaram o pensamento de Louise Rosenblatt, de Elliot Einsner, dentre outros.

O próprio John Dewey (1974) afirma, no seu capítulo “Tendo uma experiência”, da referida obra acima mencionada:

[...] temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. [...] Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada **uma ganha distinção em si própria**. [...] Chega a um fim, mas **não a um término ou consumação** na consciência. [...] há em toda experiência **um elemento de padecimento, de sofrimento**, em sentido amplo. De outra maneira não **haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência**, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa. [...] Há começos e cessações, mas não há **genuínos inícios e conclusões**. Uma coisa substitui outra, mas não a absorve nem a traz consigo. Há experiência, mas tão lassa e digressiva que não é uma experiência. Nem é preciso dizer, tais experiências não são estéticas. [...] a percepção da **relação entre o que é feito e o que é padecido** constitui o trabalho da inteligência, e desde que o artista é controlado no processo de seu trabalho por sua apreensão da conexão entre o que já fez e o que deverá fazer em seguida, a idéia de que o artista não pensa tão intensa e penetrantemente quanto um pesquisador científico é absurda. Um pintor precisa padecer conscientemente o efeito de cada toque de pincel, ou não será capaz de discernir aquilo que está fazendo e para onde se encaminha seu trabalho. Ademais, tem de ver cada conexão particular de sofrer e agir em sua relação com o todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, e é uma das mais exatas formas de pensamento. **A diferença entre as pinturas de diferentes pintores é devida mais a diferenças na capacidade de conduzir tal pensamento do que a simples diferenças de sensibilidade à cor e a diferenças na destreza da execução**. [...] A arte denota um processo de fazer ou obrar. [...] A arte envolve a moldagem do barro, o lavrar do mármore, a fundição do bronze, a aplicação de pigmentos, a construção de edifícios, o cantar canções, a execução de instrumentos, representar papéis no palco, realizar movimentos rítmicos na dança. **Toda arte faz alguma coisa com algum material físico, o corpo ou alguma coisa fora do corpo, com ou sem o uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível, ou tangível**. (...) A palavra 'estético' refere-se, como já observamos, à **experiência enquanto apreciativa, perceptiva** e agradável. Denota o ponto de vista do consumidor, mais do que o do produtor. **É gosto, gosto**; e, como ocorre com o cozinhar, onde a ação hábil externa está do lado do cozinheiro que prepara, enquanto **o paladar está do lado do que consome**, assim também na **jardinagem há uma distinção entre o jardineiro, que planta e cultiva**, e o dono da casa, que frui o produto acabado.

Para Dewey, no recorte da citação anterior, há uma diferença na operação da arte (produção) e da estética (recepção) sobre a experiência: “[...] arte denota um processo de fazer ou obrar. [...] ‘estético’ refere-se, como já observamos, à experiência enquanto apreciativa, perceptiva [...] Denota o ponto de vista do consumidor [...] *É gosto, gosto* [...] também na jardinagem há uma distinção entre o jardineiro, que planta e cultiva, e o dono da casa, que frui o produto acabado [...]”.

Atravessada nas práticas de Aconselhamento e de Psicoterapia de base Rogerianas, essa tal noção de “experiência” que se nomeia a partir de Dewey, com

suas articulações latentes de produção e recepção, oferece as bases de importantes distinções metodológicas (Atualização, Apreciação, Self, Condições de Valia entre outros). Ainda que de ocorrência possível numa escuta atenta/sensível de qualquer experiência compartilhada, o critério mesmo da Psicoterapia Centrada na Pessoa traduz-se como Mudança de Personalidade, enquanto o foco do Aconselhamento Não-Diretivo persegue uma Tematização, Orientação, Adaptação de questões da Personalidade.

Mudança da Personalidade, em certa interpretação Rogeriana, pode sugerir um viés autoritário/normatizador, onde o processo (político) da terapia, enquanto um ofício cultural legitimado (e rentável), induz a um tipo de mudança ou adaptação, previamente pactuados como ajustada ou adequada, eventualmente contraditória aos interesses experienciais do próprio cliente na vida.

Em uma aproximação no diálogo teórico com Rogers, Mudança da Personalidade circunscreve a Mudança do Self, ou seja, a modificação nessa função da totalidade vitalista-organísmica (Self) que se dirige ao Meio resulta em mudança no funcionamento global da personalidade, incluindo aspectos da própria organização nos modos de expressão/relação da identidade em seus comportamentos ao Meio.

Em outra compreensão do mesmo fenômeno, seguindo uma inspiração no pensamento do psiquiatra americano Andras Angyal, a personalidade é entendida enquanto configuração dinâmica do Self com o Organismo. Se na primeira definição, a relação do Self com o Meio parece evidenciada, aqui, a mudança de personalidade tematiza a relação do Self com o Organismo – ainda que, para Angyal, o Organismo pressupõe Ambiente/Meio, como uma função da Biosfera.

De tal modo considerando o Self como uma função propositiva de intervenções mais adaptativas do Organismo ao Meio (Ambiente, Sociedade, Cultura etc), mudar a Personalidade, contudo, não se trataria de incidir (dirigir) as respostas do Self para outro padrão.

Personalidade implica, nesse segundo esquema proposto, uma dinâmica entre fluxos da Auto-atualização, do Organismo e da Experiência, onde qualquer modificação no Self implicaria retomá-lo (do Auto-Conceito idealizado) enquanto função acoplada à Sabedoria Organísmica Total.

Nessa última perspectiva de fruição experiencial (também dita por “Não-Diretiva”), compete ao terapeuta criar esse ambiente de atitudes facilitadoras onde o funcionamento total (desbloqueado, desobstruído) do Organismo modifique o Self.

Essa perda no dinamismo da experiência, em função da captura dos seus fluxos anímicos/vitalistas pelo sentido (palavra), pode ser desestabilizada no enfrentamento dos gostos tomados como pressupostos.

Para além da alternativa já oferecida, qual seja a de confrontar um tipo de idealismo personalista (imaginado como estável, imutável) dissociado da experiência por um tipo de Humanismo idealista em Rogers (Universalista da experiência e da individualidade); para além de recuperar o acordo interno (congruência) entre um tipo de pensamento (crença) associado ao gosto (experiência), busca-se o funcionamento de um juízo de gosto dinâmico (na ligação entre pensamento-emoções-corpo).

Em outras palavras, interferir em um padrão enrijecido de respostas acerca do “não gosto”, logo, “não aceito” (como verdadeiro? legítimo? adequado?), quando o elemento que se aparenta como um simples “gosto” já inclui um exercício idealizado (bloqueado no acesso à experiência) de avaliação/apreciação não experiencial.

Não se trata de reconhecer que gostos e configurações de personalidade variam (portanto, respondem como objetos da intervenção de mudança), ou que possa haver algum acréscimo de celeridade na modificação comparativa entre um juízo de crença e/ou um juízo de gosto, entretanto, de eleger o gosto (da barata, da pizza, do nojo entre outros) como uma dimensão tácita de enorme potência na experiência.

Essa simplificação da experiência (do mero efeito do ter/não-ter sobre o que se usufrui), portanto, que se convencionou nos termos de um exame clínico para maior congruência (quase reduzida à busca por “satisfação” ou “prazer”, em vez de “realização”), protege somente o nível de fragilidade/incerteza (teórica, experiencial) do psicoterapeuta.

Apressadamente, manter ou modificar (obter ou dissipar certa percepção/disposição na experiência) é convertido no foco “principal” do trabalho clínico, a pretexto da afirmação da “congruência” (do tal “querer e não ter o que se quer”; ou “não querer e ter o que não se quer” entre outros).

A dimensão do “gosto” – “não gosto” permanece, assim, envolta por certa aura do sagrado (ou do obscuro), da inviolabilidade, da tal “individualidade” improfanável. Do próprio temor, em alguma medida, no próprio terapeuta, de não precisar a relação/distância que o seu juízo de “gosto” – “não gosto” estabelece com o eixo do Self-Experiência-Liberdade.

Ou ainda, um quadro mais diversificado na problemática Rogeriana:

Zona de Investigação da Congruência – ZIC na Experiência do Gosto		
(SENTIR)	(PENSAR)	(AGIR)
Eu gosto	→ Eu quero	→ Eu retenho
Eu gosto	→ Eu quero	→ Eu não retenho
Eu gosto	→ Eu não quero	→ Eu retenho
Eu gosto	→ Eu não quero	→ Eu não retenho
Eu não gosto	→ Eu quero	→ Eu retenho
Eu não gosto	→ Eu quero	→ Eu não retenho
Eu não gosto	→ Eu não quero	→ Eu retenho
Eu não gosto	→ Eu não quero	→ Eu não retenho
(AUTO- CONCEITO)	(IDEAL DO EU)	(CONDIÇÃO DE VALIA)
uma percepção de si	uma imagem de si	uma sensação de si

Portanto, no largo espectro desde o “sem juízo” (errância) até as variações do “juízo”<sup>23</sup> e, particularmente, do “juízo de gosto estético”, inclui-se, ao lado da razão (logos), duas forças irracionais, quais sejam do ímpeto (*thymos*, arrebatamento) e do apetite (*epithymía*, concupiscência), onde, por exemplo, a investigação criteriosa do “gosto”, dos “apetites” entre outros, não se confunde à mera declaração de opinião (*doxa*, dogma).

<sup>23</sup> [...] O juízo é operado pela percepção sensível ou pelo pensamento discursivo (a dianóia); no primeiro caso, refere-se ao agradável e ao penoso; no segundo, ao bom (o útil ou belo) e ao mau (o nocivo ou feio). Qualquer que seja a forma, a faculdade de julgar enuncia, assim, o que é desejável [...] Solange Vergnières citada por ALMEIDA (2008).

Uma discussão para o conceito de “gosto” traria elementos para fundir “Auto-Conceito” com “Self”, ou fundir “Ideal de Eu” com “Experiência”, ou fundir “Condição de Valia” com “Apreço Positivo Incondicional”, todas como operações clínico-estéticas relevantes para essa Abordagem?

Na sua última *Crítica* (1781, *Crítica da Razão Pura*; 1788, *Crítica da Razão Prática*; 1790, *Crítica do Juízo* – ou *Faculdade de Julgar*), Kant (JIMENEZ, 1999) descreve as três faculdades da alma, correlacionadas aos respectivos campos da investigação Filosófica: a faculdade de conhecer (e uma Filosofia teórica), a faculdade de desejar (e uma Filosofia prática), a faculdade de sentir prazer e dor (e uma Filosofia teleológica).

Em termos do julgamento que incide sobre os (elementos que emergem dos próprios) sentidos, exige-se uma discussão acerca do sentimento de prazer (agradável) e de dor (desagradável) para deliberar sobre “o gosto” ou reconhecer “o belo” cujos acessos provêm da via da experiência (prazer outorgado pelos sentidos).

Ainda nessa terceira obra, dedicada à “crítica do (juízo de) gosto”, Kant elabora sua fundamentação estética, na medida em que o juízo desprende-se dos próprios sentidos na experiência (juízo e estética associados), percorrendo o funcionamento e a significação dessa faculdade de julgar – aludindo sobre o porquê, o objetivo, a finalidade (uma discussão teleológica atribuída à estética).

Embora se tratem de afirmações com pretensões distintas, “isso é belo para mim” (como uma percepção, uma avaliação) e “julgo isso belo” (como uma propriedade, um qualitativo), o juízo teleológico busca determinar (subsumir) o fim de um objeto (no pressuposto de que, semelhante à Natureza organizada por Leis, também o conhecimento, a moral, a arte, a liberdade humana estão submetidos a um princípio de organização orientado para um sentido último), embora, nesses dois exemplos, realize uma extrapolação/universalização.

Eis o paradoxo que o próprio Kant observou no “gosto” em função dos sentidos (prazer ou dor), a medida que parte do sujeito em seu julgamento (juízo do tipo analítico-reflexionante) para a declaração de uma regra necessária e não mais particular (juízo do tipo sintético-determinante).

Ao afirmar-se que a flor é bela, embora se trate de juízo reflexionante, o enunciador também pretende a constatação (adesão) que apenas se deriva por um

juízo sintético. Todavia, o Belo, que influencia o juízo de gosto, não se esboça como um conceito, uma regra, uma lei, um princípio demonstrável racionalmente, uma razão objetiva, um a priori que se impõe aos juízos de gosto (Jimenez, 1999). Problemáticas que interferem nas soluções de afirmações cotidianas, tais como: “[...] você gostou (em mim)?”, “você gostou (para você)?”, “[...] que gosto tem (isso)?”, “[...] qual gosto tem (para você)?”, “[...] ficou bom?” entre outros.

Subtraído do conceito, não transmito meus gostos, meus sentidos (minhas aparências), meu (conceito de) Belo – visto que não há demonstração racional possível –, mas admito, ou suponho, que cada um/outro terá a “aptidão” de representar a Si-Mesmo o que eu também sinto – portanto, ainda em Kant, um tipo de senso comum estético (não demonstrável empiricamente), ou um tipo comum de “satisfação” (agradável, prazer) em vista de um sentimento universalmente comunicável.

No mesmo raciocínio, uma possibilidade de sociabilidade desse sentimento ligado a uma dada representação. Por consequência, juízo de gosto como juízo sintético e Belo como universal sem conceito (desprovido de interesse, de finalidade, que basta a si mesmo tão livre de qualquer coerção, como um produto da Natureza).

Nos termos de Carl Rogers, menos a possibilidade de reconhecer um bem ou belo (ideal) universais, mais a capacidade (ferramenta) empática de sintonizar (acoplar) na rede de sentidos-sentimentos culturalmente simbolizados por outro, no horizonte de uma “apreciação incondicional” que se desenvolve como uma relação estética entre terapeuta e cliente – uma associação desinteressada das faculdades da alma e do espírito, livre jogo da imaginação e do entendimento, um tipo de sentido de harmonia (de todo, de equilíbrio) que emerge para nós como aparência de Natureza, um “jeito de Ser” próprio (sem finalidade de deleitar sensações, sem interesse de agradar sensações, Humano-Belo em si que tangencia “Condições de Valia”/de Valorização/de apreciação/de Aprovação impostas/negociadas por terceiros).

A problemática da construção moderna da “Individualidade” (em sua cumplicidade aos espaços de privacidade e intimidade na ocupação singularizada das Cidades Européias) e da perspectiva de maximização para o seu conceito de “Autonomia” (nos termos de “Escolha Livre”), desvia-se, aqui, no âmbito de uma

Psicologia de Orientação Positiva (Abraham Maslow) para outro objetivo metodológico, qual seja, o de um Jeito de ser/de Tornar-se Belo (ser inteiro) que aposta na radicalidade da própria experiência – a perfeição (de Deus?) não interessa ao Belo.

Em vez do aperfeiçoamento dirigido para um fim (“Ideal de Eu”) que favorece retribuição emocional de figuras emocionalmente significadas (trocas de “Amor Dependente” no horizonte de “Condições de Valia” e da “Liberdade Condicional”), uma experimentação do singular:

[...] o belo: universal sem conceito, satisfação desinteressada, finalidade sem fim [...] as belezas livres nada significam, não representam nada, não se referem a nenhum objeto, a nenhum conceito [...] Por exemplo, esta mulher, este homem, são belos, mas seria ainda melhor para eles se fossem maiores. Meu juízo de gosto está condicionado pela ideia do que deveriam ou devem ser. São belezas aderentes, isto é, ligadas a um fim, a um conceito de perfeição. Este juízo é portanto impuro. Vemos aqui que a perfeição desempenha o papel de um fim ([...] ‘a beleza nada acrescenta à perfeição’, ‘a perfeição nada acrescenta à beleza’ [...]) O juízo de gosto não é um juízo sobre um objeto belo, mas sobre o elo entre a representação deste objeto [simbolização] e nossas faculdades, [de] entendimento e imaginação [...] Se a natureza e a arte não visam a fins particulares, isto quer dizer que diante delas o homem é livre, e que a experiência da arte, por mais subjetiva que seja, é também uma experiência da liberdade [...] a arte se contenta em realizar, ou melhor, em deixar apreender o que a ciência não pode conhecer [...] – (JIMENEZ, 1999, p.129-130, 139 e 141)

Uma teoria, por conseguinte, que já herda uma noção de experiência (redundantemente “estética”, via Dewey) atravessada por um operador central (não por acaso) de “apreço” ou de “apreciação” incondicional (de não-julgamento depreciativo, porém, de “e-valuation”, segundo FS Cavalcante Jr, ação de produzir valor/valorização) estabelecida na relação do terapeuta com a cena/paisagem/mundo experiencial (“taste it”, uma morada experiencial compartilhada, o gosto situado na dimensão da empatia) do seu cliente.

Ou ainda, uma perspectiva de Tornar-se Sublime, em vista de vislumbrar o Potencial Máximo ou Funcionamento Pleno na experiência humana, em suas relações aos postulados Humanistas de Rogers (é na experiência que se revela o Universal) e seu postulado de Tendência Formativa:

[...] Poder-se-ia dizer que o belo engendra calma e serenidade. Um espetáculo horrível, angustiante, nunca é julgado belo [...] abismo, rachas, rochedos montanhosos sem forma, amontoados de forma caótica, mar furioso, podem parece sublimes [...] o sublime não está no objeto, mas unicamente no espírito daquele que julga [...] do sublime matemático, do “absolutamente grande”, não mensurável, diante do qual a imaginação capitula. A razão [espírito], de alguma forma, substitui o entendimento [alma]: ela [razão, espírito] julga o sublime apesar da falência da imaginação [...] engendra um sentimento de dor, mas, finalmente, a alegria resulta da tomada de consciência da superioridade do intelecto [espírito] sobre os sentidos [...] damos o nome de sublimes a esses fenômenos, pois eles elevam as forças da alma além de seu nível habitual e nos fazem descobrir em nós a faculdade de resistência de uma espécie totalmente diferente que nos dá a coragem de nos compararmos com a onipotência da Natureza [...] tomar consciência de que ela [Natureza] constitui um apelo à força que possuímos de julgá-la [...] permite descobrir em nosso espírito uma superioridade em relação à Natureza, exatamente pela desproporção entre sua onipotência e nossa pequenez, ou melhor graças a esta desproporção [...] O sentimento do sublime é testemunha do respeito que sentimos por nosso próprio destino [...] o que respeitamos não somos nós mesmos, tomados individualmente, mas a humanidade presente em nós como sujeito [...] O belo está ligado à concordância [acordo] de nossas faculdades [de pensar, de sentir], o sublime a seu conflito [...] (JIMENEZ, 1999, pp.136-138 e 144)

Para o mesmo Carl Rogers<sup>24</sup> que, dentre as muitas observações sobre uma teoria “geral” (coletiva, universal) das relações humanas, relata satisfação<sup>25</sup> ao descrever, por exemplo, a “necessidade” de aceitação/estima/apreciação como elemento Universal, bem como a “tendência à realização” (ao crescimento) como

<sup>24</sup> [...] É sobre mim e o cliente, que contemplamos com admiração as forças ordenadas e vigorosas que se evidenciam em toda a experiência, forças que parecem profundamente arraigadas no universo como um todo. (ROGERS, s/d, p.5); [...] Importa agora citar uma das minhas descobertas mais enriquecedoras, e isto porque ela me faz sentir mais próximo dos outros. Poder-se-ia exprimir assim: aquilo que é mais pessoal é o que há de mais geral. [Do original em inglês: “What is most personal is most universal.” Aconteceu-me diversas vezes que, ao falar com colegas ou estudantes, ou a escrever, me exprimia de uma maneira tão pessoal que tinha a impressão de estar a exprimir uma atitude que, provavelmente, ninguém compreenderia, porque era unicamente minha. [...] descobri quase sempre que o sentimento que a mim me parecia ser o mais íntimo, o mais pessoal e, por conseguinte, o menos compreensível para os outros, acabava por mostrar ser uma expressão que encontrava eco em muitas outras pessoas. Acabei por chegar a conclusão de que aquilo que há de único e de mais pessoal em cada um de nós é o sentimento que, se fosse partilhado ou expresso, falaria mais profundamente aos outros. Isto permitiu-me compreender os artistas e os poetas como pessoas que ousam exprimir o que há de único neles.” (ROGERS, s/d, p. 31); [...] A “vida boa” é um processo, não um estado de ser. É uma direção, não um destino [...] A “vida boa”, do ponto de vista da minha experiência, é o processo de movimento numa direção que o organismo humano seleciona quando é interiormente livre para se mover em qualquer direção, e as características gerais dessa direção escolhida revelam uma certa universalidade. (ROGERS, s/d, p.213).

<sup>25</sup> [...] Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja essa mensagem, há o universal. Escondidas sob as comunicações pessoais que eu realmente ouço, parece haver leis psicológicas ordenadas, aspectos da mesma ordem que encontramos no universo como um todo. Assim, existe ao mesmo tempo a satisfação de ouvir esta pessoa e a satisfação de sentir o próprio eu em contato com uma verdade universal [...] (ROGERS, 1983, p.4).

fator motivacional Universal, que o permitiu inferir, por conseqüência, uma definição da experiência humana enquanto natureza positiva<sup>26</sup>, trata-se de desfazer Condições rígidas (funcionais) de Aceitação/Aprovação para terceiros, conceber outro pacto [modalidade de acordo desobstruído, acordo autêntico] entre as faculdades da imaginação e do entendimento, de modo a experienciar uma:

[...] crítica do juízo de gosto nada nos ensina. [...] Em compensação, a experiência Kantiana do Belo nos incita a perceber lucidamente as motivações de nossos juízos, a distinguir entre as escolhas sinceras e as preferências hipócritas. Ele evita, por exemplo, que confundamos o Belo com o deleitável [...] (Jimenez, 1999, p.143)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. (2008). Implicações da tragédia na formação e no aperfeiçoamento do caráter humano, segundo a Poética de Aristóteles. **Dissertação de Mestrado** (Estética e Filosofia da Arte), Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: [http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2583/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Implica%C3%A7%C3%B5estrag%C3%A9diaForma%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2583/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Implica%C3%A7%C3%B5estrag%C3%A9diaForma%C3%A7%C3%A3o.pdf)

DEWEY, J. (1974). **Tendo uma experiência**. São Paulo: Vitor Civita. Textos selecionados, v. XI, p. 247-263. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (col. Os pensadores). Disponível em: <http://aprenderpelaexperiencia.blogspot.com.br/2013/06/capitulo-iii-tendo-umaexperiencia-john.html>

FEDERLEY, M. **Do you passively receive information, or perceive the world actively?** News - University of Helsinki. May 15 2015. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/en/news/do-you-passively-receive-information-or-perceive-the-world-actively>

FELINTO, E.; SANTAELLA, L. **O explorador de abismos: vilém flusser e o pós-humanismo**. São Paulo: Paulus, 2012.

---

<sup>26</sup> A experiência mostrou-me que as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva. (ROGERS, 1977, p.37); [...] propor a hipótese de que o fundo da natureza humana é essencialmente positivo. (ROGERS, 1977, p.75); [...] O centro mais íntimo da natureza humana, as camadas mais profundas da sua personalidade, a base da sua 'natureza animal', tudo isso é naturalmente positivo – [...] dirigido para diante, racional e realista. (ROGERS, 1977, p. 91); [...] A natureza profunda do ser humano, quando funciona livremente, é construtiva e digna de confiança. Esta é para mim uma conclusão irrecusável. (ROGERS, 1977, p.172); [...] A psicoterapia não se substitui às motivações para esse desenvolvimento ou crescimento pessoal. Este parece ser inerente ao organismo, tal como encontramos uma tendência semelhante no animal humano para se desenvolver e atingir a maturidade fisicamente, processo em que se exigem um mínimo de condições favoráveis." (ROGERS, 1977, p.63); [...] Se penetramos até à nossa natureza 'organísmica', chegaremos à conclusão de que o homem é um animal positivo e social. (ROGERS, 1977, p.103).

JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

MAUPEOU, Y.M.G. (1974). **A visão de pessoa na teoria de Carl Rogers.** Arq. bras. Psic. apl., 26 (1). Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17047/15846>

ROGERS, C.R. (s/d). **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes. Disponível em:  
<https://psicologadrumond.files.wordpress.com/2013/08/tornar-se-pessoa-carl-rogers.pdf>

ROGERS, C. R. Tornar-se pessoa. 4. ed. Trad. M. J. Carmo Ferreira. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

ROGERS, C. R. Um jeito de ser. São Paulo: EPU, 1983

## ARTIGO 10

### ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: construindo a aprendizagem com jogos de linguagem

LIMA, Suely de Sousa.<sup>27</sup>

#### RESUMO

O processo de construção do conhecimento de LI através de jogos de linguagem mostram os bons resultados e aperfeiçoamento, esse foi o motivo gerador na escolha da temática pesquisada, bem como alguns entraves vivenciados na prática docente. Os objetivos voltam-se para análise dos motivos causadores do desinteresse dos aprendizes pela Língua Inglesa, e as contribuições das atividades que os motivem, envolvendo situações que utilizem novas técnicas de ensino. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, leitura, e o instrumento utilizado na pesquisa foram entrevista, e aplicação de algumas atividades utilizando jogos de linguagem. Os participantes ficaram muito envolvidos em sala, motivados para o aprendizado de Língua Inglesa, quando trabalhados de maneira diferenciada. Resultados mostram que esse desinteresse surgiu a partir de aulas não planejadas, atividades repetidas, falta de material didático, entre outros.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Jogos de Linguagem. Conhecimento.

#### ABSTRACT

The process of construction of knowledge of English Language through language games shows the good results and improvement, that was the generating reason in the choice of the researched theme, as well as some impediments lived in practice educational. The objectives go back to analysis of the reasons causes of the indifference of the apprentices for the English Language, and the contributions of the activities that motivate them, involving situations to use new teaching techniques. The used methodology was field research, reading, and the instrument used in the research was glimpsed, and application of some activities using language games. The participants were very involved at room, motivated for the English, when worked of differentiated way learning of Language. Results show that that indifference appeared starting from classes no drifted, repeated activities, it lacks of other didactic material.

**Keywords:** Learning. Language games. Knowledge.

#### INTRODUÇÃO

---

<sup>27</sup> Professora do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos e Professora da Rede de Ensino Público Municipal de Patos/PB.

A crescente preocupação em se entender o processo de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda língua (LE ou L2) tem levado, de forma mais sistemática a partir da década de 1960, ao profícuo desenvolvimento de teorias, abordagens metodológicas e materiais didáticos nesta área. Se compararmos as preocupações do passado com as do presente no processo de aquisição e de ensino-aprendizagem de LE, veremos, que teóricos apontam que, em diversos aspectos, as preocupações do passado continuam atuais e, em vários outros, divergem das do presente. Olhar para o passado é essencial para entendermos o que está acontecendo no presente e vislumbrarmos o futuro.

Uma das estratégias para o aprendizado de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da competência lingüística, a qual consiste na distinção entre variantes lingüísticas; escolha do registro mais adequado à situação na qual ocorre a interação; opção pelos vocábulos que melhor expressam a ideia que se pretende comunicar; compreensão de como determinada expressão pode ser interpretada com base em aspectos sociais e culturais; entendimento da proporção que os enunciados influenciam na forma de ser, de pensar, de agir e de sentir daquele que os produz; utilização de conectivos de coesão e de elementos de coerência na produção de uma língua estrangeira e o uso de estratégias verbais e não-verbais para reparar deficiências na comunicação (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1999).

Em contrapartida, a exigência por lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996) do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Ensino Público não possibilita um programa de ensino e aprendizagem dessa língua que seja eficaz e que atinja seus objetivos (MOITA LOPES, 1996). Conforme a LDB (1996), o papel da escola seria o de desenvolver a capacidade lingüística tanto na LE como na LN, proporcionando o acesso à sociedade de informação social, com a inserção dos discentes na sociedade tecnológica contemporânea.

Na referida pesquisa, “A Construção do conhecimento através de jogos de linguagem no ensino aprendizagem de língua inglesa”, nossos objetivos estão voltados para análise dos motivos causadores do desinteresse dos aprendizes pela aprendizagem da Língua Inglesa, bem como a contribuição das atividades que resgatem o interesse pelo estudo da língua, despertados em situações que utilizem

novas técnicas de ensino, permitindo o desenvolvimento do educando nesse processo de aquisição da LI, propiciado pelas situações que fazem uso dos jogos de linguagem, motivando assim o ensino de línguas.

Acredita-se ser a sala de aula um ambiente complexo, onde o conhecimento é sócio-construído. Nesta sócia-construção do conhecimento, ensino e aprendizagem representam um único processo, posto que o ensino pressupõe a aprendizagem e vice-versa. Aspectos históricos e culturais, por estarem intrinsecamente relacionados à experiência de vida, são extremamente relevantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois fazem com que o conhecimento na língua-alvo seja construído a partir de conhecimento de mundo dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Conforme aponta LEFFA (1999, p.15), para aprender efetivamente, as crianças precisam ser motivadas pelo professor ou pelos materiais utilizados. Muitos elementos, segundo a autora, podem ser mais “efetivos” se recorrerem aos sentidos ou estimularem as crianças na conversação e no movimento. Há, portanto, segundo a autora, três importantes fontes de interesse para as crianças na sala de aula, a saber: *pictures* (figuras), as *stories* (histórias) e os *games* (jogos) entre outros.

O ensino e a aprendizagem é aquele que se preocupa, não só com as mudanças tecnológicas e comportamentais, que ocorrem em velocidades cada vez maiores dentro do ensino, como também, com o desempenho do professor e do aluno neste processo. É, portanto, um desafio para quem deseja construir aprendizagens e estratégias educacionais, levando-se em conta essa evolução pela qual trafegam mestre e aluno.

A ludicidade justifica um ensino por meio de jogos. O jogo é um universo, no qual, através de oportunidades e riscos, cada qual precisa achar o seu lugar. Podem ser trabalhados, por exemplo, através de perguntas e respostas, por regras, enfim, de inúmeras maneiras, dando ênfase à parte emocional, à adaptação individual e social dos alunos.

O principal objetivo da educação moderna, agora, não é só passar conteúdos, mas desenvolver competências; habilidades nos alunos que os prepare para a vida. O professor brasileiro enfrenta o desafio de mudar sua postura frente à classe, ceder

tempo de aula para atividades que integrem diversas habilidades dos discentes, na construção do seu conhecimento.

O jogo de linguagem (lúdico) é um assunto bastante abrangente, que vem sendo estudado e discutido desde a Antiguidade, pelos filósofos e estudiosos que vieram antes da era cristã, pois acreditavam que todo ser humano já vinha em sua essência com uma inclinação para a diversão e para os jogos, o que explicava, de certa forma, alguns costumes de povos primitivos em suas atividades de dança, caça, pesca e lutas, como sendo aspectos de divertimento e prazer natural.

Atualmente, o tema jogo, como um agente facilitador da aprendizagem de Língua Inglesa, é bem mais desenvolvido por teóricos e pedagogos do que há algum tempo, até mesmo pela preocupação cada vez maior em estar aliando o ensino a metodologias que garantam eficazes resultados na educação; e por se tratar de algo, dinâmico, exigindo um certo cuidado e saber no seu planejamento e execução.

Celani (1997, p.49), em suas considerações em torno da educação, afirma que “Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade”. Não adianta ser só didático, trabalhar jogos de cunho pedagógico precisa ir muito além das teorias, até porque os jovens de hoje, dentro de um mundo globalizado, onde a informação vem, praticamente, de forma instantânea, não pensam da mesma forma que os do passado, ou seja, o tempo todo ocorre um processamento intenso de dados e informações.

Em qualquer etapa da vida de crianças e adolescentes, o lúdico pode estar presente. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro o mundo sério do estudo aplicado e da responsabilidade.

O enriquecimento de práticas docentes de Língua Estrangeira, no ensino, desenvolve no aluno a capacidade de ler, escrever, interpretar, tendo em vista implicações gramaticais e ortográficas. Além de sensibilizar e atender às necessidades de muitos educadores e professores que se interessam pelo método e acreditam ser pertinente estarem aplicando os jogos em suas aulas, a fim de aliar o prazer e a descontração aos conteúdos teóricos que se deseja transmitir, de maneira motivadora e ao mesmo tempo trazendo o mundo para sala de aula.

Segundo Leffa (2004, p.92), precisamos de profissionais mais adaptados às intensas transformações que se vivem hoje na sociedade, que se ajuste a novas dinâmicas, e que qualquer metodologia vise à reconstrução do conhecimento, dando ao aluno, em todos os aspectos, a capacidade de se ajustar às exigências do mundo moderno.

Para Piaget (1976, p.135), os jogos de linguagem são atividades preparatórias, útil ao desenvolvimento físico e mental. Os educandos precisam se deparar com situações-problema para que sejam estimulados corretamente, sendo justamente esses desafios que darão sentido as atividades diferenciadas das que o mesmo se depara em seu dia a dia em sala, e que os tornem interessados, motivados e que busquem a continuidade em seu aprendizado.

O professor precisa saber que “Um excelente educador não é um ser perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”. “Educar não é repetir palavras, é criar idéias, é encantar”. É, sobretudo ser “um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias”. Os professores precisam transformar informação e conhecimento, em experiência, estimulando-os a refletirem. E o maior erro seria destruir os sonhos e esperanças desses indivíduos, na aquisição do conhecimento de LE.

“O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência”. E diz mais que “Um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe”. Precisa, sobretudo, humanizar o conhecimento e promover autoestima. Precisa ser mestre da vida.

Para Brown (1992, p.60), “[...] tal como em conteúdos curriculares o professor não ensina posturas emocionais, mas ajuda o aluno a construí-las”. O professor mais do que querer é estar extremamente motivado a realizar tarefas muito além das cotidianas. Segundo o autor o professor do século XXI precisa se adequar às transformações tecnológicas, adquirindo novas competências e habilidades para que possa não só ensinar como também “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

Segundo Brasil (1998, p.76) nos PCNs “[...] ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem

efetiva”. Além de assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematize aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Todo educador pode desenvolver essas atividades supracitadas, entretanto, a matriz curricular das Escolas Públicas, esquecem desses detalhes relevantes, e não convidam os profissionais da área no momento de sua elaboração, e quando convidam nem sempre as grades escolhidas são utilizadas nas escolas. Às vezes as aulas de Língua Estrangeira são retiradas para dar lugar a outras disciplinas, e fica a lacuna para que o educador possa desenvolver as quatro habilidades na aprendizagem que são: ler, ouvir, falar e escrever. Elas ficam comprometidas por esses entraves que interferem na prática docente do mesmo, comprometendo esse ensino.

Além dos fatores expostos acima, acreditamos que o fato de o jogo constituir se em uma atividade integrada ao material didático contribuiu para a construção significativa do conhecimento na língua-alvo. Os jogos de linguagem entre professora e alunos que ocorreram durante os jogos trouxeram para o contexto do jogo os conhecimentos construídos anteriormente através do material didático e de outras atividades realizadas na sala de aula ou fora dela. Da mesma forma, os conhecimentos construídos nos jogos também exerceram influência sobre outras atividades didáticas realizadas na sala de aula.

Na pesquisa foram utilizados teóricos que na base teórica, como Paiva (2008), Moran (2008), Soares (2000), Lopes (1996), Leffa (2006), Vygotsky (1930), Piaget (1976) entre outros que possam contribuir para o desenvolvimento do trabalho e suas ações.

Organizamos este artigo em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, na qual tratamos do construto crenças. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, o perfil da participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e a análise dos resultados. Na terceira seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, trazemos as considerações finais do estudo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo exploratório procura descrever, interpretar e refletir as visões e impressões que os professores e alunos, participantes desta pesquisa tem sobre “Jogos de linguagem no ensino e aprendizagem de língua inglesa”, de professores de LI, bem como das teorias e princípios por eles utilizados para integrarem teorias versus práticas na disciplina de Língua Inglesa, de instituição de Ensino Fundamental da Rede Municipal.

As informações foram obtidas por meio de um questionário com 08 perguntas, abertas e fechadas, que solicitava informações sobre a disciplina em foco, suas concepções sobre os benefícios que os jogos de linguagem trazem para os aprendizes e educadores. Na análise, a preocupação foi verificar, de forma detalhada, os pontos de vista de professor-aluno, através das respostas dadas no questionário.

Os participantes da pesquisa foram 05 professores de Língua Inglesa, lecionando em escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo os graduados em Licenciaturas Letras. Dos 05 professores 04 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Ele tem média de 08 a 20 anos de experiência no magistério, lecionando a disciplina de Língua Inglesa. Os alunos participantes da pesquisa forma de 40, os mesmos estudam na instituição de ensino desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, estão entre a faixa etária de 10 a 16 anos de idade, no total 25 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Análise dos dados coletados nos questionários foi quali-quantitativa. Para as perguntas fechadas, os dados foram analisados quantitativamente, para se ter noção da frequência de respostas. Na análise das perguntas abertas, os significados foram construídos e categorias identificadas com base nas informações apresentadas pelos professores e alunos ao responder o questionário. A Pesquisa é classificada como bibliográfica e de campo. Foi desenvolvida a etapa de campo, com a utilização em sala, de alguns jogos de linguagem. Os mesmos mostraram-se motivados, e tiveram aprendizagem significativa, nos momentos que essas técnicas foram utilizadas, em seguida foi aplicado questionário para educandos e educador. A outra etapa da pesquisa foi desenvolvida com leituras, e fichamentos de textos. O

instrumento de coleta utilizado foi questionário escrito, e recebido no dia seguinte. A opção pelo uso de questionário deveu-se, principalmente, ao fato de que, de acordo com Johnson (1992), a aplicação deste requer menos tempo e menos custos. Foi elaborado conforme o objetivo deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A primeira parte do questionário solicitava informações sobre a disciplina de Língua Inglesa ministrada pelos participantes - carga horária, conteúdo, atividades utilizando jogos de linguagem (lúdicas), objetivos da disciplina e nível de proficiência dos alunos.

Embora os professores pesquisados ministrem a mesma disciplina em Instituições de Ensino da mesma região geográfica, encontramos algumas diferenças no desenvolvimento da disciplina quanto ao aspecto de aprendizagem, nível de proficiência do professor, e conteúdos enfatizados.

Segundo os informantes, a maioria das turmas é intermediária, possuem entre 30 a 40 alunos. Quanto à carga horária utilizada na disciplina, é de 80 horas anuais, contando com 02 aulas por semana, destacando que essa carga horária foi determinada pela Secretaria Municipal de Educação, e os discentes reclamaram que a carga horária é insuficiente para desenvolver suas atividades e cumprir com seus planos anuais.

Gostaríamos de registrar que a professora não se mostrou ameaçada com a presença do pesquisador em sua aula. Na verdade, tanto ela quanto seus alunos pareciam agir como se estes de fato não estivessem em sala observando, tomando notas. Tal ocorrido, a nosso ver, tornou o processo de coleta de dados muito mais prazeroso e enriquecedor. Dois foram os propósitos da utilização deste instrumento: (1) proporcionar à participante da pesquisa um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica e inferir algumas crenças desta sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Considerando nosso objetivo específico, no levantamento realizado das crenças, foi possível inferir as que esta parece possuir e agrupá-las nas seguintes

Categorias: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês utilizando jogos de linguagens para motivar a aprendizagem, resgatando o interesse do aprendiz na disciplina. (2) Crenças sobre o que seja ser um bom professor de língua inglesa, das quais nos ocupamos a seguir.

### **Crenças sobre ensino e aprendizagem de Inglês**

Foram também constatados sentimentos de insatisfação, frustração e impotência dos professores (*e aqui eu me incluo*) diante das dificuldades e precariedade das condições de ensino que, segundo eles, são responsáveis pela sua própria falta de motivação, bem como a de seus alunos e, conseqüentemente, pela dificuldade e insucesso na aprendizagem de LE.

Ao responder se a carga horária destinada ao ensino de inglês é suficiente para que a participante atinja seus objetivos como professora de língua estrangeira, os professores avaliaram esse item com nota 2, o que demonstra significativa insatisfação com a pouca importância dada à disciplina, sobretudo na escola pública. Corroborar essa crença seu depoimento no diário, quando afirma que não pôde realizar todas as tarefas planejadas em função de o tempo ter sido curto. Além disso, ela ainda desabafou: “Particularmente, sinto que falta conscientização e valorização da língua estrangeira na escola pública. Os motivos dessa ‘falta’ são sociais e culturais. É algo difícil de ser mudado, mas acredito que não seja impossível”. Sobre esse assunto, Freire (*apud* COELHO, 2005, p.81) chama a atenção para o fato de que o ensino “[...] esbarra num contexto atingido profundamente pela negligência das autoridades governamentais”.

Gostaríamos de destacar aqui outra crença bastante significativa. Nessas professoras: a de que o professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno. [...] vale a pena mencionar que a crença que atribui ao professor maior responsabilidade pela aprendizagem tem sido geralmente constatada em pesquisas na área e talvez possa ser, de fato, entendida como resultado de um sistema educacional tradicional (MENEZES, 2007, p.110).

Segundo os professores, o uso de jogos ou dinâmicas em sala de aula fica prejudicada pela grande quantidade de alunos por turma, pelo pouco tempo de duração das aulas e pelo conteúdo que tem que cumprir. E essa situação acaba por

interferir negativamente no resultado do processo, uma vez que, de acordo com psicólogos e educadores, concordam que os jogos constituem uma atividade essencial no desenvolvimento humano, não importante apenas para o desenvolvimento ontogênico das crianças, mas também para o desenvolvimento humano em geral.

Com base no exposto, pudemos inferir as seguintes crenças presentes no discurso dos educadores:

- ✓ O ensino de inglês na escola particular é sensivelmente melhor do que o da escola pública;
- ✓ É possível aprender inglês na escola pública;
- ✓ O ensino gramatical, por si só, não garante uma aprendizagem satisfatória da língua;
- ✓ O professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno;
- ✓ O uso de estratégias diversificadas é essencial para um ensino eficiente de língua inglesa.
- ✓ Jogos são importantes para um ensino aprendizagem de língua inglesa.

No tocante à crença de que o bom professor de língua inglesa deve dominar as tecnologias de ensino de LE, os participantes defendem o uso diversificado de técnicas e metodologias inovadoras, para os mesmos o bom professor de inglês “domina e usa técnicas de ensino variadas.

## **CONCLUSÃO**

As concepções de jogo enquanto atividade já constituída pela criança em língua materna e de jogos de linguagem específicos - jogos de reconhecimento, nomear e descrever que ocorrem no decorrer da atividade do jogo levando à construção do conhecimento na língua estrangeira - são concepções centrais no nosso trabalho e como tais, suscitam questionamentos de natureza diversa.

Os jogos são vistos pelos alunos como atividades que fogem à rotina normalmente vivenciada por eles na escola, em que a construção do conhecimento se dá principalmente através de atividades escolares, ou seja, atividades características do contexto escolar. Embora os nossos jogos de regra sejam diferentes daqueles jogados pelas crianças no cotidiano na medida em que foram

dedetizados para levar à prática de determinados aspectos da língua estrangeira, a competição inerente aos jogos regrados e a preocupação com o resultado final, ganhar ou perder, estão presentes com a mesma intensidade tanto no cotidiano quanto na sala de aula. Como verificamos através da análise dos dados, o envolvimento com a competição e a preocupação em conseguir um resultado favorável para o grupo garantem o engajamento discursivo dos alunos na língua-alvo. Baseando-nos ainda nos pressupostos vygotskyanos em relação à atividade do brinquedo, verificamos que os jogos de linguagem atuam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando à troca de experiências entre os pares e, portanto, à coconstrução do conhecimento na língua estrangeira.

A conclusão é que os participantes ficaram muito envolvidos em sala, motivados para o aprendizado de Língua Inglesa, quando trabalhados de maneira diferenciada e recebendo todo o material necessário para realização das atividades. Os entraves que desencadearam esse desinteresse surgiram a partir de aulas não planejadas, sem atividades diferenciadas, falta de material didático, professores que não investem em materiais didáticos de apoio e não se preocupam em participar de Congressos, eventos, cursos que os levem à atualização e dinamismo em sua prática pedagógica.

Na realidade os discentes ingressam nas séries finais do ensino fundamental, sem nenhum conhecimento específico na disciplina, e se deparam com 80 aulas anuais para que nós professores repassemos para eles tudo que ele não aprendeu anteriormente e o coloque no 6º ano já seguindo os conteúdos desse segmento. Fica muito complicado para que o profissional consiga desenvolver sua prática docente, e conseguir trabalhar seu plano de curso anual, por completo, já que o mesmo conta com uma clientela sem nenhum vocabulário ou base teórica na disciplina, e muitos não têm condições de adquirir material didático, ou dicionário para pesquisas, e não recebem apoio dos pais, pois muitos não estudaram, ou trabalham o dia inteiro.

Gostaríamos de finalizar este trabalho ponderando sobre um aspecto importante que pudemos observar ao término deste, o qual diz respeito à questão do quão relevante tem se mostrado a investigação acerca do construto crenças no campo do ensino/aprendizagem de línguas. Os resultados obtidos neste estudo

comprovam essa importância, pois, como vimos, as crenças que a professora participante parece possuir sobre o processo de ensino/aprendizagem foram capazes de influenciar suas tomadas de decisões, as estratégias adotadas em sala, ou seja, sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, p. 49-63, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

CARROL, J. B. **O estudo da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1973.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: olhando para o futuro. In.: M. A. A. Celani (org.), **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. EDUC. São Paulo, 1997.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In.: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp. 211-236.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. São Paulo: Pontes: 2007.

PIAGET, Jean. **Psychology and epistemology**. New York: Grossman, 1976.

## ARTIGO 11

### A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINHO, Maria Eulália Medeiros da Costa  
PEIXOTO, Maria de Fátima da Costa Cabral  
LUCENA, Pe. Everaldo Araújo de

#### RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, intitulado como "A importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental", e tem como objetivo geral refletir acerca da importância da leitura, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização se constitui em um processo evolutivo, que depende muitas vezes, do ambiente socioeconômico, do incentivo e motivação, da família e escola nas práticas de leitura. Assim, evidenciou-se através desta pesquisa a importância da leitura, sendo a interação da família com a escola, peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Aprendizagem. Escola. Ensino Fundamental.

#### ABSTRACT

The present work is a bibliographical research, titled "The importance of reading in years Elementary Teaching initial", and has the general objective to reflect about the importance of reading, in the context of the initial years of Elementary Teaching. The being, literacy constitutes an evolutionary process, which often depends, many times, of the socioeconomic environment, encouragement and motivation, family and school in reading practices. Thus, it was through this survey the importance of reading, being the family interaction with school, fundamental piece in the teaching-learning process, especially in the initial years of Elementary Teaching.

**Keywords:** Reading. Teaching. Learning. Family. School. Elementary Teaching

#### INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho é feita uma reflexão sobre a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que é por meio dos conhecimentos adquiridos pela leitura, que o educando pode chegar ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades sociais e cognitivas, tornando-se um ser crítico e reflexivo, com competência de atuar na sociedade letrada.

A leitura é um processo de grande relevância na vida pessoal, social e cognitiva do educando. É por meio dela que se compreende o mundo, se promove a

interação com o outro, seja na forma de se expressar, na comunicação, nos estudos e nos conhecimentos que ela proporciona.

Desse modo, se torna evidente a importância que a leitura tem, tanto na formação como na construção do caráter moral e intelectual do educando. No entanto, se faz necessária a prática constante de leitura para superação da forma mecanizada, que só se resume à decoreba de signos linguísticos. Assim sendo, a leitura não está restrita a reconhecer e decifrar as palavras através do som apenas, mas também para dá significado ao que é lido.

Para a realização de atividades de leitura é necessária à utilização de materiais diversificados, que possam despertar a curiosidade dos discentes, de modo que, venham desenvolver o gosto e o prazer pela leitura.

Diante desse contexto, se evidencia o interesse pela temática, de modo a incentivar cada vez mais, o hábito de leitura com intuito de formar leitores ativos, críticos, reflexivos, conscientes e autônomos. Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir acerca da importância da leitura, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O presente estudo apresenta um enfoque qualitativo e foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores como Abud (2013), Baldi (2009), Cagliari (2009), De Pietri (2009), Solé (1998), dentre outros.

O estudo é de suma importância para que se possa proporcionar o conhecimento acerca do tema, instigando reflexões e curiosidades sobre a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **CONCEITUANDO LEITURA**

Quando se reflete sobre a temática leitura, faz-se necessário analisá-la sob diferentes enfoques, uma vez que esta pode se revelar de maneira variada e complexa. A leitura pode ser conceituada de várias maneiras e depende tanto do enfoque dado, como também do grau de generalidade que se pretenda definir o termo. O conceito de leitura, de forma geral, tem o propósito de oferecer um ponto de partida para conceitos mais específicos. As conceituações específicas de leitura prendem-se a aspectos diferentes uns dos outros (ABUD, 2013).

Tendo em vista essa variação e complexidade que perpassa o termo leitura, buscou-se aqui um conceito que concilie o conceito geral e os específicos com a finalidade de fundamentar melhor o conceito de leitura. No seu aspecto geral, de acordo com Leffa (1996, p.10):

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Compreende-se, dessa forma, a complexidade da definição de leitura, pois a mesma abrange tanto um sentido mais amplo como específico, dependendo ainda, do ponto de vista de cada leitor e de seu mundo. Com relação aos conceitos específicos, o processamento da leitura se dá primeiramente pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, onde passa então por uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. Como num estado de alerta, essa memória é ajudada nesse processo por outra memória intermediária que tornam acessíveis, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na memória de longo prazo, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão (KLEIMAN *apud* ABUD, 2013).

Em outro aspecto, o conceito de leitura muitas vezes está restrito à codificação e decodificação da escrita, pois toda manifestação linguística realizada para a formulação de um pensamento para outro é colocado em forma de escrita. Nesta perspectiva para Cagliari (2009, p.133) “A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação”. Em primeiro lugar, o leitor deverá decifrar a escrita para depois compreender a linguagem, e logo decodificar as implicações da leitura, para em seguida refletir e formar seu próprio conhecimento e opiniões a respeito do que leu. (CAGLIARI, 2009).

A definição de leitura ultrapassa a concepção da decodificação do código escrito, ou seja, não se deve apenas reconhecer e decifrar as palavras através do

som, mas dá significado a tudo que é lido. A leitura é uma atividade de assimilação de conhecimentos, de reflexão que possibilita a interiorização de novos conhecimentos. De acordo com Houaiss (2004, p.451) a leitura é “[...] o ato ou hábito de ler; o que se lê, maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato; ato de decifrar qualquer notação ou o seu resultado”. Por isso, a leitura é um hábito de extrema importância na vida do ser humano, que compreende e aprende o sentido de um texto, ou seja, não basta apenas decifrar sinais gráficos. De acordo com Brasil (2001, p.53) nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Diante do exposto, a leitura não é uma atividade passiva, na qual o leitor só busca informação extraída através da escrita, e sim, um processo ativo de construção de significados, partindo dos objetivos que desejam adquirir através de novos conhecimentos que a leitura proporciona, juntamente com os conhecimentos prévios, e assim compreendendo melhor as coisas do mundo.

Nessa perspectiva, segundo Solé (*apud* SOLÉ, 1998, p.22) afirma que a leitura “[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto [...]”, uma ação que guia os objetivos e finalidades desejadas, pois a leitura proporciona várias informações ou instruções para qualquer realização de atividades, seja para conhecer regras de um jogo, cozinhar, ler um jornal, uma história ou um livro de consultas, entres outras, mas que sempre tem uma finalidade. Conforme Abud (2013, p.46):

Ler, portanto, é interagir com o texto. A leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são componentes essenciais desse processo. À vista disso, para compreendermos o ato de leitura, temos de considerar o papel do leitor, o papel do texto e também o processo entre leitor e o texto, tudo isso em conjunto e não separadamente.

A leitura possibilita ao ser humano a integração com o mundo, a construção de novos conhecimentos, possibilita a aquisição da linguagem de forma que possa ser transmitido de modo prazeroso, espontâneo e com intenções positivas no

convívio social, capacitando sua inteligência com descobertas de novos conhecimentos, facilitando assim sua participação dentro de uma sociedade letrada.

A leitura torna-se imprescindível para o desenvolvimento integral do ser humano. É uma ferramenta essencial para a aprendizagem da criança, desperta a imaginação, fortalece as ideias, enriquece o vocabulário, torna um ser capaz de construir sua própria história, tornando-se um cidadão crítico, que argumenta, questiona assuntos e interesses do mundo ao qual está inserido. De acordo com Freire (1997, p.71):

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo em que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler [...] já estamos “lendo”, bem ou mal. O mundo que nos cerca. Mas este reconhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de conhecer melhor as coisas que não conhecemos.

Diante desse contexto, percebe-se que a criança desde muito cedo já entende o mundo em sua volta, conforme sua própria leitura, através dos seus sentidos como ver, ouvir, pegar, falar, que seja certo ou errado, bem ou mal, mas que essas hipóteses não bastam, precisa conhecer o mundo que ainda não conhece.

Logo, a leitura é indispensável na vida do ser humano, o contato com imagem, desenhos, textos, frases, palavras, sílabas, letras e jogos, tudo isso, tem um sentido para a criança e está dentro do universo de leitura, que vai além da decodificação dos sinais gráficos, e a mesma se configura como a principal forma de adquirir novos conhecimentos, promovendo habilidades, despertando a imaginação, além de enriquecer o vocabulário.

## **A AQUISIÇÃO DA LEITURA**

A literatura do campo pedagógico tem frequentemente revelado, que o processo de aquisição de leitura é inerente ao desenvolvimento sócio cognitivo do indivíduo e se inicia desde muito cedo. Do ponto de vista legal, é na Educação Infantil (creche e pré-escola) que esse processo começa formalmente. Segundo Brasil (1998, p.135) no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI], “As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação

prazerosa com a leitura”. Isto porque, antes de chegar à escola a criança já traz naturalmente conhecimentos prévios, que irão ancorar os princípios metodológicos do processo de aquisição de leitura propriamente dito.

A Educação Infantil se configura em uma etapa de aprendizagem imprescindível para o desenvolvimento integral da criança. Sendo a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997).

Assim, pode-se afirmar que existem vários conhecimentos que merecem muita atenção e que devem ser contempladas nas atividades diárias das crianças nessa primeira etapa da educação básica. Dentre esses conhecimentos se destaca a aquisição da leitura. De acordo com Brasil (1998, p.133) no RCNEI:

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. [...]. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

Além do mais, o aprendizado da leitura de uma criança também vai depender muito do ambiente que ela está inserida, das condições socioeconômicas e culturais, do convívio familiar, do contato com material escrito. Por sua vez, a aquisição da leitura remete a um processo gradativamente evolutivo, no qual cada criança possui seu ritmo de aprendizagem.

A aquisição da leitura e as formas pelas quais as crianças conseguem aprender a ler e a escrever, se dão por um processo evolutivo, ou seja, o caminho que deverá percorrer para aprender e compreender as características, função e valor da leitura e da escrita, nas diversas etapas desse processo, as quais vão contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, intelectual e cognitiva. De acordo com Ferreiro e Teberosky (*apud* RIOS e LIBÂNIO, 2009, p.35):

O processo evolutivo do aprender a ler e escrever, trabalhado na teoria da psicogênese da língua escrita, passa por níveis de conceitualização e revela as hipóteses a que chegou a criança. A caracterização de cada nível é definida como: Hipótese pré-silábica – registros aleatórios sem conexão entre o grafema e o fonema, e sem consciência fonológica. Hipótese silábica – com correspondência quantitativa de grafema em relação a uma

análise sonora (fonema), que leva a criança a descobrir a sílaba: cada sílaba corresponde a um grafema. Hipótese silábico-alfabética - é uma hipótese intermediária em que a criança já começa a perceber uma correspondência qualitativa. A criança entra em conflito cognitivo com hipótese quantitativa. Hipótese alfabética - já ocorre uma correspondência entre a hipótese de escrita e a convenção. Hipótese alfabético - ortográfica - é uma hipótese intermediária em que a criança vai se deparar com as convenções. Nesse momento, o ambiente alfabetizador irá promover situações para a aquisição da língua escrita de maneira convencional. Hipótese ortográfica - aquisição e compreensão das regras ortográficas da língua.

Desse modo, o processo de aquisição da leitura é contínuo, em que a criança utiliza as normas próprias do código linguístico, para construir e reconstruir os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem de ler e escrever.

Atualmente, o aprendizado da leitura e escrita não se resume apenas no domínio entre grafemas e fonemas (a decodificação e codificação), além disso, segundo Solé (1998, p.52) “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” com isso, percebe-se que esse processo é ativo e que por meio do contato com a leitura e escrita, a criança constrói e reconstrói suas hipóteses sobre as coisas que as rodeiam, usando-as em práticas sociais.

A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas ambos indissociáveis, quando se refere à aprendizagem da leitura e escrita. Soares (1998, p.39) define que,

Letramento é o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Com isso, o letramento vem para ampliar o processo de alfabetização, ou seja, como um complemento da alfabetização, que se configura como processo contínuo, o qual tem início quando a criança tem contato com a escrita no seu cotidiano, no ambiente onde a criança tem a chance de conviver com coisas ou materiais que envolvam a leitura como: livros, rótulos, placas, revistas, cartazes, panfletos, jornais, enfim, meios que podem facilitar e contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura.

De acordo com Soares (*apud* RIOS e LIBÂNIO, 2009, p.34) a diferença entre o alfabetizado e o letrado é que,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; o alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive um estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, prática a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita.

A aquisição da leitura é complexa e depende muito do meio social em que a criança está inserida. Segundo Soares; Aroeira; Porto (2010) a construção desse conhecimento não é fácil e também não é simples, porque se trata de uma aprendizagem complexa, individual, subjetiva e não solitária, pois exige ao mesmo tempo, a troca de informação, estímulo e motivação.

Para enfatizar ainda melhor o processamento da leitura, Frith (*apud* MARANHE, 2015), destaca a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, afirmando ser um processo interativo, que passa por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Como detalhadas a seguir:

Na fase logográfica, a criança lê de maneira visual, aprende por memorização, reconhece as palavras pelas formas, cores e o contexto que pertence ao seu vocabulário de visão. Só em ver a imagem ou ouvir alguém falar, a criança já memoriza as coisas e as reconhecem pelas características gráficas das palavras, mas não as reconhecem pela ordem das letras.

Enquanto que na fase alfabética, a criança já começa aprender e atribuir os sons às letras, iniciando o processo de decodificação das palavras, conhecendo o princípio alfabético que compõe a fala. Porém, inicialmente se aprende as regras mais simples, que é a decodificação das palavras isoladas, e então parte para as regras mais complexas, que é as contextuais. Assim, a criança consegue ler uma palavra sem alterar a sonorização dos fonemas, fazendo corretamente a correspondência dos fonemas com os grafemas.

E na fase ortográfica, acontece a junção das duas primeiras fases, pois a criança tem a real competência de analisar os grupos grafemas e morfemas, habilidade cada vez mais eficaz da leitura e escrita das palavras, sem realizar a conversão fonológica das palavras. Com isso pode considerar que a criança se encontra na fase ortográfica.

Assim sendo, a fase ortográfica se dá pelo hábito da leitura e a aquisição das formas ortográficas ocorre pela persistência da leitura e escrita. Igualmente, vale

lembrar que o processo de desenvolvimento de uma criança para outra varia, haja vista que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

## **AS DIFERENTES MODALIDADES DE LEITURA**

São várias as maneiras, tipos e modalidades de leitura, através das quais o ser humano se envolve, seja para obter informação, aprender ou adquirir conhecimentos, seguir instruções ou até mesmo ler por prazer ou entretenimento, todas essas maneiras de leitura tem um objetivo ou finalidade que se deseja alcançar. Dentre as diversas modalidades de leitura que existem, serão abordadas aquelas enfatizadas por Baldi (2009). As quais serão detalhadas mais adiante como: a leitura socializada, biblioteca todos os dias, leitura individualizada e a leitura mediada.

Segundo Baldi (2009) são estas modalidades que os alunos dos anos iniciais estarão envolvidos quase sempre com várias leituras ao mesmo tempo, e que uma ou outra terão diferentes focos a cada trimestre, enquanto outras podem se estender ao longo do ano como atividades permanentes. Essas modalidades são organizadas sob orientações específicas, onde cada professor pode planejar, construir e reconstruir através de suas intervenções didáticas.

Para enfatizar algumas coisas que se pode fazer com a leitura, Solé (1998) explica que, para fazer diferentes coisas com a leitura é necessário articulá-la às diversas situações, seja oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada, enfim, encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. O vínculo com diversas modalidades de leitura é um processo de lançamento e comprovação de previsões que levam à construção da compreensão, do que realmente desejam conhecer e aprender durante o processo de aprendizagem.

A leitura socializada ou compartilhada é entendida como aquela em que alunos e professores juntos lêem um mesmo texto, apresentando e compartilhando suas ideias e impressões acerca do que foi lido. Isso ajuda a atribuir sentido ao texto, ou seja, ao ouvir uma história, conto, reportagem ou mesmo uma lenda, o aluno os interpretam tendo por base seus conhecimentos de mundo e de outros textos já lidos.

Essa forma de leitura propõe a criação de uma rotina diária com o grupo de alunos e professor, onde os mesmos estarão interagindo em um mesmo tempo e espaço, proporcionando uma visão diferente sobre outro universo (mundo da ficção) cheio de imaginações e criatividade.

A modalidade de leitura é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, por proporcionar oportunidade de trocas de informação, estímulo, motivação e uma bagagem de conhecimento única para o grupo, que ampliam e fortalecem os vínculos. Como também a interação com o professor, que através de uma leitura expressiva e clareza, pode conquistar o aluno com os encantos que a mesma proporciona para o desenvolvimento da imaginação da criança, incentivando sempre a curiosidade e a motivação para o mundo da leitura.

O motivo que se leva a escrever sobre a segunda modalidade é o fato de saber de sua importância e prática na vida das pessoas, em especial, das crianças, por se tratar também de uma modalidade pouco utilizada e que tem sido esquecida, devido à chamada “era da informática”, pois o computador com internet tem tomado o lugar das bibliotecas, em grande parte das escolas. Nesse sentido, Brasil (2002, p.15) nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio afirma que,

A denominada ‘revolução da informática’ promoveu mudanças radicais no conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Hoje, devido a essa tendência, grande parte das crianças é conduzida a laboratórios de informática, ao invés da biblioteca escolar. Conforme Gomes (2009, p.111) diz “É muito triste quando encontramos em uma biblioteca vários livros nunca retirados por algum alunos ou professor. Significa que todo o conteúdo ali contido não está sendo aproveitado e que o seu propósito não está sendo atendido”. A biblioteca deve ser um local frequentado diariamente por alunos e professores, mas infelizmente a cada dia, se distanciam do valor que a biblioteca tem para os alunos, professores e comunidade em geral.

A modalidade biblioteca todos os dias proposta por Baldi (2009), tem como objetivo resgatar essa prática nas escolas, propondo que seja um espaço onde as crianças tenham contato diariamente com variedades de livros e materiais dos mais variados, que estarão expostos de forma organizada e dinâmica, para um melhor acesso. Motivando o uso frequente dos alunos na biblioteca, fazendo desse local um ambiente vivo na escola, sendo um espaço claro, limpo e aconchegante para os alunos, professores e comunidade em geral. De acordo com Souza (2009, p.129):

O acervo da biblioteca escolar, para melhor atender às necessidades dos alunos, poderá ser utilizado de duas formas básicas: orientado pelo professor e de forma espontânea. A primeira, pelo professor, acontece integrando o acervo ao conteúdo que é desenvolvido pela escola. Por outro lado, a escola precisa empenhar-se para estimular os alunos à busca espontânea de informações para sanar próprias dúvidas, por isso, a biblioteca deve oportunizar que o aluno possa frequentá-la, independentemente da orientação do professor, obedecendo à sua vontade de saber, de investigar, de ler.

Com isso, o uso diário da biblioteca tem como objetivo atender as reais necessidades dos alunos, com estímulos e motivação do professor que faz a mediação do processo ensino e aprendizagem. Dando continuidade às diferentes modalidades de leitura, é importante expor sobre a leitura individualizada, que requer mais um pouco de conhecimento já adquirido de outros tipos de leitura.

Baldi (2009) propõe nessa modalidade, a leitura individual, onde a criança possa ler sozinha em casa, um determinado texto indicado, uma vez que, o objetivo é que elas realizem a leitura de forma autônoma. Além disso, a leitura individualizada é um meio que ajuda a criança a manter um bom vínculo com livros, ampliando assim seu repertório de leitura, com capacidade de ler para apresentar ou relatar o que realmente aprendeu sobre o que leu. De acordo com Solé (1998, p.121):

Quando os alunos lêem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para qual é preciso ler, devem poder utilizar as estratégias que estão aprendendo.

Percebe-se que para efetuar uma leitura individual é necessário que a criança conheça o código linguístico e tenha contato com variedades de livros e atividades

diferenciadas de leitura, pois se trata de um processo contínuo, em prol da autonomia. Além disso, a leitura individualizada incentiva à independência, proporcionando assim que a criança pratique de forma autônoma suas próprias leituras de texto, para seus devidos fins.

A modalidade leitura mediada proposta por Baldi (2009) procura garantir um trabalho sistematizado, com finalidade de ampliar a capacidade de compreensão de textos, reflexão sobre a linguagem e aspectos formais dos textos literários, envolvendo trabalhos de oralidade e escrita. Para isso, se faz necessária a mediação do professor, para motivar e favorecer a conexão dos alunos com o tema do texto proposto na atividade de leitura. E para se concretizar essa conexão é preciso também que o professor tenha uma estratégia de leitura que facilite a mediação no ensino e aprendizagem.

Conforme Ferraz (2008), a atuação do professor no processo de mediação das escolhas de leitura, haja vista a potencialidade do espaço como a biblioteca, se configura como um fator de grande importância, pois o mesmo pode atuar como modelo de leitor para sensibilizar e preparar os alunos para suas futuras leituras autônomas. De Pietri (2009, p.53-54) afirma que,

A vantagem de a mediação entre o aluno e o texto ser feita pelo professor é que este tem a possibilidade de conhecer previamente o aluno e escolher textos adequados aos interesses e competências que esse leitor em formação possui.

O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem deve saber escolher as atividades de leitura, de acordo com as habilidades e competências dos alunos.

## **CONCLUSÃO**

A leitura em sua complexidade é uma ferramenta indispensável para a formação integral das crianças. Conceituar leitura não é fácil, mas é necessário conhecer seu real sentido. Pois muitas vezes o conceito de leitura está restrito, apenas a codificação e a decodificação da escrita. A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas ambos indissociáveis, quando se refere a aprendizagem da leitura e escrita. O letramento, além de decifrar letra por letra,

palavra por palavra, pode dá o significado de tudo que for lido. Através deste estudo, ficou claro que por meio da prática de leitura se constrói e reconstrói conhecimentos.

Essa pesquisa contemplou em seu aspecto geral, a importância da leitura para a formação das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental. O hábito da leitura proporciona à criança um mundo de imaginação, enriquecem as ideias, o vocabulário, a torna um ser capacitado, com habilidades de construir sua própria história.

No entanto, devido à má formação no processo de alfabetização, ainda hoje, existe a prática formalista e mecânica da leitura, que só se resume em decoreba de signos linguístico. Mas essa realidade está se reestruturando, de forma que a aquisição da leitura se dá por um processo evolutivo, que muitas vezes vai depender do ambiente em que a criança está inserida, das condições econômicas e sociais, da cultura e do acesso com materiais escritos, ou seja, cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento. Quando a mesma chega à escola, traz consigo conhecimentos prévios, então a escola dá continuidade a esses conhecimentos, privilegiando o saber, na formação dos alunos. Porém, através deste estudo também ficou compreendido, que a leitura não é necessariamente uma prática escolar, pois uma criança pode ler sem nunca ter ido à escola, como também pode aprender a ler e escrever na escola e fora dela.

Nesse sentido, a escola como um ambiente alfabetizador, deve utilizar de diversas modalidades de leitura e variedades de livros, que instiguem as práticas de leitura no contexto de ensino, motivando e propiciando diariamente a leitura, oral, silenciosa, compartilhada, mediada pelo professor e que tenham frequentemente o acesso à biblioteca. A leitura e os materiais didáticos são instrumentos que não podem faltar na vida do ser humano, como também, no contexto escolar, logo, é de grande importância na escola para que as crianças possam escolher livremente sua leitura, podendo manusear os livros, de modo que aprendam a importância das práticas de leituras, tornando-se um leitor ativo, crítico e reflexivo.

Portanto, percebe-se que a leitura é uma ferramenta indispensável para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, espera-se com esse estudo, que a mesma possa

contribuir para futuras a reflexão da importância da leitura, para a formação do cidadão pensante, reflexivo, crítico e autônomo.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Adriana Milharezi. A importância dos fatores de contextualização para a leitura. In.: **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 55, pp. 42-53, jan./abr. 2013.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, 3 ed. v. II, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei nº 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996 (LDB), Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. 269 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação – Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, 360p.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DE PIETRI, Émerson. **Prática de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009, 96p

FERRAZ, Marta Maria Pinto. **Leitura mediada na biblioteca escolar**: uma experiência em escola pública. São Paulo, 2008, 150p. (Dissertação).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009, 193p.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário houaiss da língua portuguesa**. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2 ed. Ver. e Aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, 907p.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto Editores, 1996.

MARANHE, Elisandra André. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.** Núcleo de Educação a Distância – UNESP / São Paulo. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40147/1/01d16t12.pdf>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo, Brasiliense, 2007, 95p.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise da psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luzia; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010, 144p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling, 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 194p.

SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

## ARTIGO 12

### **O LÚDICO COMO FACILITADOR DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM JUNTO A CRIANÇA COM DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE [TDAH] NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ARGELDO, Eva Muniz<sup>28</sup>

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca das dificuldades de integração social e aquisição da aprendizagem das crianças como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na Educação Infantil; assim como, refletir em torno da aplicação do lúdico em sala de aula como instrumento metodológico, facilitador para aquisição da aprendizagem e integração social. Além disso, sugere-se algumas propostas de aplicação do lúdico em sala de aula, como jogos, brincadeiras, histórias infantis, teatro, danças, músicas envolvendo a criança com TDAH, potencializando suas capacidades e habilidades. Diante disso, surgiu a seguinte problemática: será que a aplicação do lúdico nas atividades de uma criança com déficit de atenção e hiperatividade facilitará sua integração social e aquisição de aprendizagem em sala de aula? A escolha do tema quanto á aplicação do lúdico, no tocante aos aspectos metodológicos de sala de aula, em especial junto às crianças com TDAH, recai por perceber, com base na experiência da autora e de alguns profissionais da educação que atuam na docência, dificuldades quanto ao trato com as crianças mencionadas, ou melhor, com o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil de algumas escolas evidenciando-se as fragilidades de acordo com fatores, como: ausência de profissionais habilitados para determinadas necessidades, infraestrutura e acessibilidade das escolas, material didático, brinquedoteca, dentre outras. Esta pesquisa se propõe a uma análise bibliográfica a partir do estudo de autores, como: Sapaia (2011), Zapparoli (2012), Cunha (2013), entre outros. Assim sendo, percebe-se que a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil tem se dado de forma desafiadora tanto para professores como para as escolas porque exige muito mais que material didático, mas demanda formação dos professores e da equipe gestora, assim como de infraestrutura, salas de aula específicas e de uma equipe multiprofissional capaz de acompanhar o desempenho psicomotor, psicológico, cognitivo, socioafetivo, entre outros fatores. Ao final, espera-se que esta realidade seja mudada e as crianças tenham uma Educação Infantil voltada para o cuidar, o educar e o brincar com qualidade e compromisso por parte de todos os profissionais responsáveis pela educação.

**Palavras-chave:** Educação infantil. TDAH. Lúdico. Inclusão. Integração social. Aprendizagem.

---

<sup>28</sup> Egressa da Pós-Graduação em Educação Infantil das FIP.

## ABSTRACT

This article aims to discuss about the difficulties of social integration and acquisition of children's learning; as attention deficit hyperactivity disorder in the Infant Education, as well as contemplate the application of ludic in the classroom as a methodological tool and facilitator for the acquisition of learning and social integration. Moreover is suggested some the ludic application proposals in the classroom, as games, plays, children's stories, theater, dance, music involving children with TDAH; enhancing their skills and abilities. Before arose the following problematic: does the application of ludic activities in a child with attention deficit hyperactivity facilitate their social integration and acquisition of learning in the classroom? The choice of the ludic as the application of ludic, with regard to methodological aspects of the classroom, especially children with TDAH, falls to realize, based on the experience of the author and some education professionals who work in teaching, difficulties as to the tract with the children mentioned, or better, with the inclusion of children with special needs process in the Infant Education showing some schools-if the fragilities according to factors such as: absence of skilled professionals for certain needs, infrastructure and accessibility of schools, didactic material, toy library, among others. This search proposes bibliographic analysis from study by authors like: Sapaia (2011), Zapparoli (2012), Cunha (2013), among others. There for ere lease that the inclusion of children with special needs in the Infant Education has given de faintly both teachers and for schools because it requires much more than e aching materials, but needs training of teachers and the managing team, as well as infrastructure, specific classroom sand multidisciplinary tea mable to follow psychomotor performance, psychological, cognitive, socio-emotional, among other factors. In the end expected to that this reality is change dandy children have Infant Education focused on the care process, educate and play with the quality and commitment by all professionals responsible for education.

**Keywords:** Inclusion. Social integration. Learning. Childhood education. ADHD. Playful.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma preocupação que deve ser para todo professor é incluir pessoas com deficiência no currículo escolar buscando acolher, envolver e proporcionar momentos de inclusão no meio em que estão inseridas uma vez que, a inclusão escolar tem como finalidade fazer com que as crianças tenham segurança em si mesma e se sintam seguras com relação às demais pessoas que as envolvem.

É a partir da integração social que as crianças que possuem deficiência poderão sentir-se parte da sociedade, tendo os seus direitos garantidos, suas capacidades valorizadas e, principalmente, tendo a oportunidade de desenvolver suas habilidades diante do que podem fazer. Logo, é no ambiente escolar que

muitas destas crianças poderão desenvolver todas estas capacidades, pois é um direito delas estarem e fazerem parte da vida escolar.

Ao mesmo tempo percebe-se que na realidade o processo de inclusão na escola ainda é muito falho quando a integração da criança com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH], pois muitas escolas contam como a falta de estrutura para acolher esta criança, assim como, a falta de uma equipe pedagógica multiprofissional, vindo a ser composta para prestar acompanhamento da presença de um psicopedagogo, um psicólogo e, principalmente, de professores preparados e atentos às dificuldades da criança em sala de aula para que venha desenvolver sua capacidade de aprender.

Em algumas situações depara-se atualmente com o processo do desenvolvimento da criança na Educação Infantil e a necessidade de se avaliar seu desempenho psicomotor, o uso da linguagem, sua afetividade, a relação com o outro e com a sociedade. Assim sendo, percebe-se o quanto esta criança que demonstra ter este transtorno [TDAH] necessita da atenção do professor, para que venha si integrar e desenvolver suas habilidades na escola.

É através da ludicidade que se pode despertar a atenção, curiosidade, interesse e a participação desta criança com as atividades da escola, fazendo uso de situações, como: brincadeiras criativas, os jogos, o teatro, a música, a contação de história, a arte de pintar e desenhar, uma vez que todas estas atividades poderão envolver a criança com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH].

Portanto, nessa pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir das contribuições de autores, como: Sapaia (2011), Zapparoli (2012), Cunha (2013) entre outros, tem-se como pretensão descobrir quais as contribuições que a escola poderá trazer para a criança com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH] e sua família, para isso na primeira parte desse artigo foi dada ênfase a inclusão na Educação Infantil, em seguida evidenciou-se, especificamente, sobre o TDAH, seguida da apresentação de estratégias lúdicas como atividades facilitadoras para integração social da criança com TDAH.

Ao final, espera-se poder contribuir para que futuras pesquisas sobre essa temática sejam elucidadas como forma de facilitar a inserção e integração das crianças com TDAH tanto na escola como na sociedade em geral.

## **2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todas as crianças com deficiências, valorizando suas peculiaridades no ambiente escolar que prima pelo processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais uma vez que, estas devem receber todo apoio e atenção que precisam para se desenvolver tanto social como intelectualmente.

As condições de inclusão alicerçam-se também, na forma de elaborar o currículo escolar, de como olhar a escola, a criança e o professor, portanto há um longo caminho a seguir, pois a maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada as práticas pedagógicas antigas. De acordo com Cunha (2003, p. 140):

A forma de ensinar e também a forma que se predominou nos bancos escolares durante anos em que o docente de hoje era o discente ontem. Essa maneira de aprender e de ensinar, que é transmitida de geração em geração, no entanto não dá mais conta das diversidades que há nas salas de aula.

Por tudo isso, a inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional porque não atinge apenas as crianças com deficiência e as que apresentam dificuldades em aprender, mas todas as demais para que obtenham sucesso no aprendizado. As crianças com deficiência constituem uma grande preocupação para os professores que não tem uma preparação voltada para incluir esta criança na sala de aula.

Conforme Mantoan (1999) todos sabem, porém que a maioria dos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais que se refere a situações, como: falta de acompanhamento de profissionais que possam facilitar o aprendizado da criança, mediante sua capacidade de se socializar; falta de estrutura ambiental da escola; o despreparo de alguns professores em incluir estas crianças; a falta de políticas educacionais, para manter a criança na escola, para que possam ter seus direitos

garantidos e, principalmente, a falta de recursos e materiais para envolver estas crianças em aulas lúdicas propostas pelos professores.

Imprescindível é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não se pode educar sem atentar para a criança na sua individualidade, no seu papel social, ou seja, na conquista de sua autonomia.

### **3 TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE [TDAH]**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH] é comum na área da Educação Infantil hoje em dia, pois se ouve muito falar sobre a hiperatividade, uma vez que, na realidade, as crianças pequenas apresentam características de desatenção e excesso de agitação, mas quando estes sinais persistem após os cinco anos de idade, é possível ser um distúrbio.

A criança com TDAH tem dificuldade em realizar planejamentos, pois há uma disfunção no lóbulo frontal que é responsável pela realização dos planos e dos programas das ações humanas, bem como pela regulação do comportamento.

Com esta informação, o professor deverá atuar junto à criança como explica Simaia (2011, p.97): “Trabalhando juntos, educador e a criança, com o planejamento das atividades cotidianas, na organização do tempo, na sequência dos trabalhos, ou seja, envolvê-la em todas as atividades, sempre usando a linguagem que irá regular seu comportamento”.

Os principais indicadores do TDAH na vida da criança são a falta de atenção e a agitação extrema, que dificultam o seu desenvolvimento físico, motor, psicológico e social. Outra definição com ênfase no comportamento da criança com TDAH seria a de Facion (1980, p.87) que afirma:

A criança com TDAH pode manifestar apenas a hiperatividade ou a desatenção, sendo em alguns casos podem manifestar os dois. Uma série de mudanças na vida da criança precisa ser feitas, como: reestruturação de seu ambiente, adequação alimentar, eliminar fontes de perigo, entre outras coisas. O TDAH é um transtorno neurológico que pode ou não ser acompanhado de comorbidades, ou seja, outros distúrbios de linguagem, distúrbios alimentares, personalidade anti-social, baixo limite para frustração, impulsividade, emotividade, excesso de atividades e outros distúrbios de aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades [TDAH] se distingue em três comportamentos observáveis no transtorno de atenção por hiperatividade, que são: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Como forma de explicar cada um, Facion (1980, p.85-89) identifica a desatenção e afirma: “[...] para falar de desatenção, seis ou mais dos seguintes sintomas deve haver persistido durante pelos seis meses, com uma intensidade que signifique uma má adaptação e seja incoerente em relação ao nível de desenvolvimento”. Cita-se abaixo os seis sintomas evidenciados pelo autor:

Fracasso com frequência em prestar atenção aos detalhes ou comete erros por descuido numa tarefa escolar, no trabalho ou outras atividades; Frequentemente tem dificuldade para manter a atenção nas tarefas ou no desenvolvimento de atividades lúdicas; Com frequência não parece escutar o que está sendo dito a ela; Muitas vezes evita ou desagrada-lhe muito as tarefas escolares e domésticas que exigem esforço mental continuado; Com frequência perde as coisas necessárias para as tarefas e atividades; Frequentemente, distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes; Frequentemente não cumpre instruções e fracassa ao realizar suas tarefas escolares, domésticas ou obrigações no seu local de trabalho.

Facion (1980, p.85-89) ainda destaca que, “Para poder falar de hiperatividade, cinco ou mais dos seguintes sintomas tem de haver por pelo menos durante seis meses e provocado uma má adaptação”. Sendo esses sintomas:

Levanta-se da cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentada; Frequentemente corre ou escala excessivamente em situações inapropriadas. Esta conduta da criança se limita a sentimentos de subjetivos de impaciência; Frequentemente tem dificuldade para brincar ou conectar-se com tranquilidade em atividades recreativas; Com frequência fala excessivamente; Muitas vezes está em movimento ou costuma agir como se tivesse um motor.

Por último, Facion (1980, p.85-89) apresenta a impulsividade e assegura: “[...] o começo não deve ser posterior aos seis anos de idade, para diagnosticar o TDAH”. Seus sintomas conforme o autor:

Com frequência responde abruptamente a perguntas antes de escutá-la de forma completa; Tem dificuldade para esperar em fila ou aguardar sua vez em jogos ou situações grupais e Frequentemente interrompe ou se intromete nas atividades dos outros.

Mesmo diante das dificuldades encontradas na escola quando a criança é diagnosticada com o TDAH, é de suma importância o professor está ao lado da mesma incentivando-a a seguir com confiança e segurança, procurando vencer seus medos, e possibilitando novos caminhos de como se incluir junto às demais crianças.

#### **4 LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com crianças que tem deficiência e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH], pois estas proporcionam muitas situações de fracasso escolar, assim sendo, o uso da ludicidade poderá contribuir para o desempenho da criança no que concerne à avaliação escolar.

Ao brincar diversas habilidades estão sendo estimuladas, como: atenção, memorização, coordenação motora, linguagem, criatividade, imaginação e, principalmente, a autonomia da criança. Afirma Zapparoli, (2012, p.21) que, “[...] no brincar a criança interage com o meio, neste sentido, aprende como ser e agir no mundo. Aprende sobre as coisas, sobre as regras, aprende a cooperar, a compartilhar experiências, interesses e necessidades”.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância e deve ser trabalhado na Educação Infantil, ou seja, os professores poderão despertar na criança o mundo da imaginação na contação de história, através da leitura de livros, do teatro, pois estas atividades representam uma forma criativa na consciência da criança. De acordo com Prestes, (2008, p.25) “[...] e como todas as funções da consciência, formam-se originalmente na ação”.

Assim sendo, o uso de atividades criativas, incentivos, técnicas de questionamentos eficazes, o uso de CD, data show, de filmes que prendam a atenção da criança, contribui para a colaboração e participação das outras crianças na escola como forma de ajudar no desempenho da criança com TDAH o que é muito importante. Zapparoli (2012, p.22) seguindo essa linha de raciocínio, confirma que,

O lúdico é um instrumento de ensino e aprendizagem para a criança com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade [TDAH]. E que existem alguns jogos que se adequam melhor como estratégias de aprendizagem com destaque para o jogo de memória, quebra-cabeça e a música. Sendo assim, consideram-se o jogo e a brincadeira como atividades de grande relevância para o desenvolvimento da educação infantil e para a integração social da criança com [TDAH].

A atividade com jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento da criança, assim sendo o professor precisa estar atento na hora dos jogos, pois a criança com TDAH necessita de atenção e possibilidades que possam contribuir para o seu desempenho nos trabalhos realizados com o lúdico na escola.

#### **4.1 Estratégias Lúdicas**

Ao trabalhar a ludicidade na escola o professor se encanta com a possibilidade de expandir sua criatividade com as crianças como forma de impulsionar a imaginação até mexer com os movimentos das crianças em atividades, como: no brincar, correr, jogar, enfim, deixar livre um tempo para que a criança possa extravasar suas energias.

Percebe-se que não é fácil conduzir uma sala de aula onde se encontra crianças com o TDAH, pois nela há a necessidade do professor estar sempre atento as suas necessidades, procurando entrar no mundo dessas crianças, por isso que algumas estratégias são fundamentais para ajudar o professor e a criança a interagirem.

Assim, o lúdico possibilita o aprender e o brincar, pois através dele a criança brinca e aprende ao mesmo tempo, uma vez que, com as brincadeiras e os jogos a criança se concentra nos exercícios propostos pelo professor. Desta feita, afirma Zapparoli (2012, p.21):

A brincadeira é um espaço social que supõe uma significação conferida pelas crianças e o acordo sobre as regras, sobre os papéis, sobre os temas etc. Constitui um mundo específico marcado pelo o faz de conta, pelo lúdico, pelo imaginário, pela invenção, pela experimentação e pela criação.

Assim sendo, questiona-se: afinal o que são os jogos? São brincadeiras que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento mental, social e psicomotor da criança. Logo, brincando e jogando a criança exercita o processo de

desenvolvimento mental da linguagem e, principalmente, os hábitos sociais. Segundo Mascruz (2001, p.11):

O jogo, o lúdico, viabilizado através de técnicas de grupos pode possibilitar o surgimento de condições propícias para a constituição e funcionamento do grupo. Ao resgatar o relaxamento, o sorriso, o sentimento pode facilitar a aproximação entre as crianças e o estabelecimento da confiança, diminuindo as resistências e temores e aumentando a autoconfiança.

No contexto da aprendizagem escolar, embora apresente grande quantidade de atividades motoras se faz necessário o professor proporcionar as crianças atividades aonde às mesmas possa liberar suas energias, uma vez que, quando se iniciam na Educação Infantil já são capazes de dedicar parte de seu tempo a realização de jogos de encaixe, rasgar papel, escrever com lápis, pintar figuras, folhear livros, brincar de quebra-cabeça entre outras ações. Logo, afirma Ramos (2014, p. 19-20) que,

Nas atividades realizadas com os jogos a criança desenvolve a motricidade ampla ao mostrar que, ao correr, sente mais firmeza e velocidade. Mostra-se mais equilibrada, domina as paradas e faz giros mais fechados, assim como, pratica pequenos saltos sem dificuldades. No que se refere à evolução da motricidade fina, ainda sente dificuldade para desenvolver esquemas ordenados e de maior complexidade, já em relação à linguagem seu desenvolvimento é bastante proveitoso, pois o seu vocabulário melhora bastante ao se relacionar com as outras crianças.

Ou seja, a título de exemplos, elencam-se abaixo algumas atividades lúdicas que contribuem para a integração da criança com TDAH, como:

✓ Jogo de memória com animais e os habitat, que corresponde a 12 Cartelas com os animais e 12 com suas devidas casas.

Estratégias de como jogar: emborque as fichas de forma ordenada. Cada criança tem a chance de levantar uma ficha para encontrar os pares de animais e sua casa. Se conseguir achar o par, separe-o e faça mais uma tentativa de encontrar outro par. Se não conseguir, emborque novamente as duas fichas no lugar em que estavam e passe a vez para outra criança.

✓ Contação de histórias - é muito importante para o desenvolvimento da inteligência emocional, da criatividade, da imaginação da criança, pois aprendem a

discernir as expressões faciais das pessoas adultas, bem com o tom de voz do adulto ao contar uma história.

É fundamental na Educação Infantil o professor despertar na criança o interesse pela leitura, uma vez que, ao contar, dramatizar e colocar para escutar as histórias a criança prende sua atenção e aprende. Para Zapparoli (2012, p.82) ao participar de atividades teatrais, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, habilidade fundamental para o desenvolvimento do respeito e da tolerância, uma vez que, “Melhora a concentração; melhora a memorização; desperta a iniciativa; favorece a desinibição; favorece a oralidade, a leitura e a interpretação; propicia à cooperação”.

Um exemplo típico da contação de história é a mala da fantasia, que compreende a uma mala cheia de fantasias, máscaras, objetos, sapatos. De possa dela, as crianças escolhem o objeto que querem e se fantasiam. Logo após essa escolha, o professor motiva as crianças a contarem uma historia referente às suas fantasias e questiona-os: porque escolheu esta fantasia? Tendo sempre a preocupação de deixar cada criança contar sua experiência, uma vez que todos devem participar e contar a sua história.

Outra estratégia lúdica importante é a música que é um instrumento de comunicação e como tal pode facilitar a interação do professor com a criança em sala de aula, além de promover uma melhor socialização entre ambos. Representa um recurso dinâmico e expressivo para as aulas mais atrativas e a música na Educação Infantil é indispensável para a relação afetiva entre o professor e a criança. Afirma Andrade (2013, p.33) que,

A música eleva a alma e transporta os pensamentos para diversas situações, típicas das experiências do homem nas fases de sua vida, a música sempre traz uma mensagem, um ensinamento para a vida. A música na sala de aula pode trazer uma certa agitação para as crianças, mas o educador não deve ter receio disso, pois a geração de hoje pede aulas mais movimentadas, e com a música se aprende mais rápido. São crianças acostumadas a lidar com vários tipos de tecnologia ao mesmo tempo.

Através da música a criança se concentra na letra, canta, dança, gasta suas energias, interage com as outras crianças e com o professor. Essa estratégia facilita o aprendizado da letra através da música. Logo, aulas com alegria reforçam o

aprendizado, aumenta à autoestima, desperta bons sentimentos, criam um ambiente de amizade e troca de afetos entre todos da sala de aula.

Um bom exemplo de música a ser utilizada em sala de aula na Educação Infantil é: Foi na loja do mestre André, que eu comprei um pianinho, plim, plim um pianinho. Foi na loja do mestre André, que eu comprei uma guitarrinha, plim, plim, plim uma guitarrinha. Ai, olé, ai olé, foi na loja do mestre André (bis).

Trabalhar com o lúdico em sala de aula onde se diagnostica que existem crianças com TDAH impulsiona ao professor no mais íntimo do ser a vontade de querer ver uma educação transformadora, um sonho de ter todas as ferramentas necessárias para poder envolver a criança nas atividades lúdicas planejadas em sala de aula, uma vez que é gratificante para a família e para o professor poder fazer uso dessas destas ferramentas, seja num espaço físico apropriado, seja o material usado nas atividades, ou mesmo a atenção da escola em nutrir e ajudar o professor a desenvolver seu trabalho.

## **CONCLUSÃO**

Conclui-se essa produção bibliográfica dizendo que, o lúdico é um instrumento de ensino e aprendizagem para as crianças com Transtorno de Dificil de Atenção e Hiperatividade [TDAH], uma vez que, existem alguns jogos que se adéquam melhor como estratégias de aprendizagem como também as histórias contadas de forma que possam prender a atenção da criança, pois as brincadeiras envolventes quando utilizadas de forma correta motivam e desenvolvem a participação ativa da criança, assim como as danças e músicas que, quando bem trabalhadas irão certamente, envolver, despertar a imaginação e a criatividade da criança.

Sabe-se que, ainda há muito que fazer quanto á inclusão na escola, investir na formação dos professores para lidar com estas crianças se faz necessário, assim como cobrar do próprio sistema educacional que precisa melhor sua estrutura, proporcionando uma educação de qualidade para as crianças com deficiências, criando projetos que envolvam jogos, brincadeiras, teatro, músicas entre outras estratégias.

São muitos os desafios que se tem a percorrer, principalmente, no que se refere a trabalhar a família e a escola como parceiras, acompanhando o desempenho, a aprendizagem e as capacidades da criança. Pois, só assim, se terá uma educação de qualidade procurando a realização e a felicidade da criança com deficiência.

A criança que apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH] é uma criança que vai aproveitar muito da ludicidade na escola, pois é lá que vai se desenvolver e construir sua história de vida, no relacionamento com as outras crianças aprendendo a ser paciente e esperando a sua vez de participar das atividades, dos jogos, desenvolvendo sua autoestima e sabendo que é capaz de ir além do que imagina, acreditando em suas capacidades e motivando-se a fim de realizar os seus sonhos.

Em suma, espera-se com esse artigo poder estar contribuindo para que os professores, não só da Educação Infantil, mas de todos os níveis e modalidades de ensino que trabalham com crianças com TDAH, reflitam-se sobre sua contribuição através do lúdico a fim de inserir essas crianças de forma justa e ética numa sociedade que se diz plural e muito mais inclui do que exclui.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. Recife-PE: Editora prazer de ler acreditando no futuro do Brasil. Edição 2013.

CUNHA, Eugenio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

MACRUZ, Fernanda de M. S. (Org.) **Jogos de cintura**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. São Paulo: Editora Moderna, Ltda, 2007.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos, **jogos e brinquedos na escola, orientações psicopedagógica**. São Paulo/SP: Editora Respel Ltda, 2014.

\_\_\_\_\_. Transtornos de aprendizagem e autismo. In.: **Manual de orientações para pais e professores**. São Paulo/SP: Produção Editorial: Equipe Cultura Edição 2014.

ZAPPOROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.



## **RESUMOS**

## RESUMO 1

### INCLUSÃO: direito de todos<sup>29</sup>

Contribuição dos acadêmicos da Pós-Graduação/FIP na 12<sup>o</sup> Semana de Ação Mundial de 2014 e no Dia Internacional da Síndrome de Down 2015.

ARAÚJO, Rejane Maria Lima de<sup>30</sup>.

## RESUMO

A inclusão é um tema que gera discussões e desafios em todo o mundo. Por isso são promovidas estratégias para mobilizar a sociedade entre estas a 12<sup>o</sup> SAM e o Dia Internacional da Síndrome de Down. A 12<sup>o</sup> Semana de Ação Mundial [SAM] teve como objetivo chamar a atenção das autoridades e envolver a sociedade civil em ações de incidência política de modo a exercer pressão sobre os governos para que cumpram os acordos internacionais entre eles o programa educação para todos. O Dia Internacional da Síndrome de Down tem como objetivo de valorizar as pessoas com esta síndrome e conscientizar a população sobre seus direitos. Este trabalho **Inclusão: direito de todos. Contribuição dos acadêmicos da Pós - graduação – FIP na 12<sup>o</sup> SAM 2014 e no Dia Internacional da Síndrome de Down 2015** faz uma abordagem sobre o tema da inclusão na perspectiva de conscientizar todos na escola e na sociedade sobre a efetivação deste processo. Com relação aos direitos já adquiridos e respaldados por leis. Tem como **objetivo** divulgar e esclarecer a 12<sup>o</sup> SAM e o Dia Internacional da Síndrome de Down debatendo na escola e na sociedade o tema da inclusão. Metodologia: Foi realizado com os alunos do curso de pós-graduação das FIP em educação infantil (2014) e psicopedagogia (2015), na disciplina Inclusão: cotidiano na educação infantil e educação especial respectivamente, durante a campanha internacional e nacional, da 12<sup>o</sup> SAM – Semana de Ação Mundial: educação para todos no período de 22 a 27 de setembro de 2014 e no Dia Internacional da Síndrome de Down. Foi desenvolvido em 08 cidades com 15 instituições públicas, privadas e estabelecimentos públicos do município de Patos – PB e cidades circunvizinhas, através de observações durante a aplicação dos recursos didáticos utilizados: como exposições de vídeos, palestras, banners, seminários, debates, entre outros, com alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio, familiares como também professores, diretores das referidas instituições. Considerações finais: Os resultados obtidos através das observações durante a aplicação dos recursos didáticos utilizados demonstram uma participação efetiva de todos os envolvidos durante a 12<sup>o</sup> SAM 2014 e o Dia Internacional da Síndrome de Down 2015 superando as expectativas. Percebendo que apesar dos desafios que envolvem a inclusão todos demonstram uma participação ativa, sensibilidade e atuantes. Contribuindo para o desenvolvimento e responsabilidades social. Portanto, a participação ativa dos alunos da pós- graduação durante a 12<sup>o</sup>

<sup>29</sup> Contribuição dos acadêmicos da Pós-Graduação – FIP na 12<sup>o</sup> SAM 2014 e no Dia Internacional da Síndrome de Down 2015.

<sup>30</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação *lato-sensu* das FIP. Eixo Temático: Inclusão.

SAM - Semana de Ação Mundial foi relevante não só para a divulgação e conscientização, como também, como agentes de transformação e atuantes no processo da inclusão.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Educação. Direito.

## REFERÊNCIAS

STAINBACK, Susan e William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PACHECO, José [et all.] **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escola. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## RESUMO 2

### **AUTONOMIA: caminhos significativos para a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**

SILVA, Viviane Maria da.<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

Nota-se que dá ao aluno autonomia é antes de tudo, proporcionar um espírito mais livre, crítico e sociável, é ajudar-lhes a entender que a instituição não é superficial e que suas correlações são notórias no dia a dia.

Com isto, proporcionar a autonomia de maneira coerente, colocando o aluno como coautor da própria aprendizagem, permitindo-se criar, recriar, se pondo a propiciar as condições em que o educando consiga ser o autor das descobertas e retirar-se as próprias reflexões.

Desenvolver personalidades livres, coesas, coerentes, questionadoras, possibilita ao aluno em seu futuro torna-se capaz de aprender e lidar com os propósitos de vida. Contudo, percebe-se que a escola tem dificuldade em sua complexidade instruir alunos que se torne capaz de ser autônomos nas decisões, que saiba defender os ideais e compromissos diante do exercício da cidadania. Portanto, diante dessa problemática no decorrer da pesquisa em busca de soluções e sugestões diante a temática no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## OBJETIVO

O estudo busca refletir as necessidades de estabelecer autonomia para se obter um caminho significativo para aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa teórica, com enfoque qualitativo, que “[...] serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de

---

<sup>31</sup> Egressa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos, FIP – PB, Endereço Eletrônico: [viviems3@gmail.com](mailto:viviems3@gmail.com)

material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.43).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Educação no sentido amplo refere-se ao processo de formação voltado para os interesses da sociedade, onde constrói a identidade e, conseqüentemente exerce a cidadania no meio social. Pois, é pela a educação que o individuo se coloca coautor do desenvolvimento que necessita para um crescimento pessoal, profissional e social.

A autonomia na sala de aula vem para preencher as lacunas em abertas pelo um ensino, onde o conhecimento é algo inatingível que só acontece dentro da sala de aula, surgindo ali e não podendo ultrapassar as barreiras do muro das escolas, com isso o poder autônomo de uma instituição mais ativa, vem a ser o prodígio de uma educação encaminhadora de futuro, com o qual o aluno não tem mais pouca noção, ou nenhuma noção do mundo, mas a qual o aluno chega na escola preenchido de ideias saturadas, de imagens representativas e de hipóteses e teses próprias como ser humano. Como cita Juif e Legrand (2006, p.37):

Gosto dessas paredes nuas. Não aprovo que se pendurem nelas coisas para olhar, ainda que belas, porque é necessário que a atenção seja orientada para o trabalho. Que a criança leia ou escreva, ou que faça cálculo, essa ação desnudada é o seu próprio pequeno mundo que deve bastar.

A criança vai elaborando conceitos e ideias de tudo aquilo que ela vivencia pelos contatos que vão se formando como paredes nuas, ali ele vai se encorajar a se abrir ao diálogo, a aprender a conviver e a se virar e revirar diante a demanda da sociedade. Segundo Schwartz: “O sujeito tem necessidade de trabalhar com outros que tenham conhecimento, sensibilidade, esquemas de pensamento diferentes. É assim, dentro dessas trocas e dessas diversidades que cada um enriquece.” (SCHWARTZ, 2012, p.175).

É nesse sentido, aonde a autonomia vem criando caminhos significativos e próprios dentro de uma escola mais aberta a interação, ao envolvimento e ao

pensamento ativo de sujeitos que ao mesmo tempo em que começam uma caminhada escolar, já sabem que necessitam de um olhar mais aberto para o futuro, com gestos dedicados a uma liberdade sensata, coerente e cautelosa, onde o professor é o mediador do aprender diante a carência e a necessidade exigida pela sociedade, sendo um profissional multifuncional, arquitetador de estratégias, carregando consigo diversas responsabilidades e compromissos com os educados durante essa caminhada escolar. Nessa perspectiva, Pinto (2003, p.113) afirma que,

[...] compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Com isso, nota-se a necessidade de professores mais abertos a crítica, que tenham em si o desejo de mudança, de busca pelo conhecimento, que seja um produtor de caminhos que sejam significativos para os educandos, que possa conciliar a vida dos discentes fora e dentro da escola, que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam vistos como discentes conhecedores do saber e das práticas diárias diante o contexto vivenciado por eles, para assim o docente ter em si a busca de não quebrar os vínculos escola, família e comunidade, mas um abridor de fronteiras diante um melhor entendimento sobre a real importância do caminho percorrido na caminhada educacional, assim trazendo metodologias que consigam atrair os olhares curiosos dos discentes, seus anseios, medos e carências, mostrando que a escola também é um segundo lar.

Para isso, se volta a uma instituição onde todos se deem as mãos pela necessidade de se encontrar caminhos, onde o aluno se situe crítico e liberto, diante dos seus direitos e deveres, onde o discente se perceba ser íntegro do seu desenvolvimento e da influência de suas ações diante do mundo, pois a educação é a única intervenção para uma sociedade mais livre, pacífica e respeitosa.

De acordo com Freire (1996, p.98) “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento”. Dando assim,

uma ideia da qual é necessário uma autonomia que se quebre paradigmas que só se retraem em preconceitos e desigualdades.

Portanto, a autonomia ela recria os caminhos na educação pela liberdade de expressão, pela sintetização, assimilação e correspondência que o aluno terá diante um caminho pessoal, futuro profissional e social sendo mais aberto a críticas, a mudanças e conseguindo ter pontos de partida e chegada diante uma educação que é ensinada para dentro e fora da escola.

## CONCLUSÃO

Dá-lhe a autonomia no momento oportuno é se recriar pela intervenção da liberdade nas ocasiões precisas, é a criação de caminhos que se abrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que se encontra no indivíduo que produz, reage e se reinventa no mundo onde o que vale é a participação, a interação e o entrosamento do indivíduo na sociedade que aprisiona quem pensa pequeno e liberta pra voar aquele que pensa grande.

## REFERÊNCIAS

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

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

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

## RESUMO 3

### **A SISTEMATIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTRIBUINTE DA FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA**

SOUZA, Iama dos Santos<sup>32</sup>  
ARAÚJO, Edna Ruanna Silva de.  
ANDRADE, Jhennifer Nathanne da Silva.

## RESUMO

O espaço na educação infantil deve ser estruturado de forma que as atividades necessárias às crianças sejam atendidas, e estas vão variando a partir de sua faixa etária. São necessários ambientes lúdicos, acolhedores e com amplo espaço, pois as crianças estão em constante movimento, como também a sala de aula deve estar organizada de forma que chame atenção da criança e que este seja um ambiente em que se queira estar. Os caminhos metodológicos do estudo seguiram os passos de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão literária. Referenciamos-nos em artigos científicos e documentos oficiais do Brasil, que trazem discussões teóricas sobre o tema. Muitas vezes o professor utiliza do espaço como um artifício de controlar os alunos, não os deixa participar da construção da sala, no quesito de preparação de materiais a serem utilizados, por isso em muitas vezes a escola acaba se tornando um ambiente pouco agradável e muitas crianças não querem comparecer às aulas.

**Palavras-chave:** Espaço, Educação Infantil, Organização, Construção, Lúdico

## INTRODUÇÃO

A sistematização do espaço é um fator importante para a educação infantil. O ambiente deve ser preparado se pensando nas necessidades de cada faixa etária. As crianças tem uma grande ânsia em brincar constantemente, com isto, elas não conseguem diferenciar a hora de brincar da hora de aprender. Essa simultaneidade pede que o ambiente seja planejado para proporcionar essa multiplicidade de experiências e o aprendizado constante. Nesse ambiente é aonde as crianças vão se socializar e ganhar sua autonomia, por isso a organização deste é de extrema importância para sua formação pessoal.

É preciso que a criança interaja com o ambiente em que se está trabalhando, participar ativamente da construção do mesmo, como na organização dos materiais, no lugar dos móveis, entre outros. Em muitos casos o educador vê no espaço da sala de aula como uma forma de limitar as crianças, o que não o torna prazeroso,

---

<sup>32</sup> Estudantes egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das FIP.

como também se pode ligar a falta de entusiasmo pela escola da parte das crianças ao ambiente que não os dá o aconchego que necessita.

Este trabalho tem como objetivo apontar a importância do espaço para a formação pessoal da criança e do seu desenvolvimento, hoje se vê que a educação infantil ganha destaque nas discussões e vem-se criando muitas leis a respeito, conseqüentemente haverá a valorização do profissional desta área, sinal de que a tão esperada mudança educacional brasileira se tornará completa.

## **METODOLOGIA**

Os caminhos metodológicos do presente estudo seguiram os passos de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura. Referenciamos-nos em artigos científicos e documentos oficiais do Brasil, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que trazem discussões teóricas sobre o tema.

## **DISCUSSÃO**

O Brasil dispõe de uma série de documentos que indicam as propostas de construção, organização e ampliação dos ambientes no referente à Educação Infantil, estes trazem orientações a nível nacional acerca do tema. É direito da criança, ter um ambiente aconchegante, agradável, estimulante e, além disto, adequado à sua altura, o que se pode perceber é que em muitos casos os ambientes não são adaptados ao tamanho das crianças, como por exemplo, os banheiros que têm pias muito altas, ou bacias sanitárias em tamanho adulto, entre outros. “Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças.” (BRASIL, 2009, p.17)

A sala de aula deve estar organizada de forma lúdica, com cores, brinquedos, assentos apropriados, um lugar para as atividades serem expostas, como também esta organização pode ser construída pelos próprios alunos no decorrer do ano letivo, pois a sala não é propriedade do educador, então esta deve ser pensada

conjuntamente para que as melhorias ocorram a todos que usufruem deste espaço. “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”. (RCNEI, Vol. 3, p.110).

Todos os materiais disponíveis na sala de aula, desde a mobília até os brinquedos devem ser vistos como auxiliares da aprendizagem, além de refletir sobre a identidade da instituição e que tipo de educação promove. Vale ressaltar que a variedade de cores é de extrema relevância, a organização delas deve ser feita de forma variada, misturando os tons pastel e as cores mais fortes.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvido (RCNEI, Vol. 1, p.69).

A sala pode ser organizada conforme a aula do decorrente dia. Nas aulas de música, por exemplo, a sala deve estar equipada com elementos sonoros, instrumentos musicais de brinquedo ou qualquer objeto que possa construir som. Nas aulas de matemática podem ser utilizados recursos visuais como números, brinquedos matemáticos, jogos e etc.

Para a realização dessas atividades, a sala deve dispor de um espaço amplo, pois as crianças estão em constante movimento, e, além disto, na maioria das instituições, as atividades são feitas todas em sala de aula o que pede que o ambiente seja espaçoso, como também é importante a sala ser dividida de acordo com as atividades feitas, por exemplo, ter um cantinho da leitura, cantinho da arte e entre outros. “[...] Uma Organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será um favor decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças’ (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 76)”.

Com as crianças entre um e dois anos de idade, a organização se dá de uma forma diferente, o ambiente deve estar apropriado para que elas possam engatinhar, dar seus primeiros passos, descansar, e etc. É importante saber que o ambiente de

descanso deve ser aconchegante e pequeno, para que quando elas acordarem não se sintam perdidas.

Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. (RCNEI, Vol. 1, p. 69).

No que se refere às atividades que envolvem um campo fora da sala de aula, o ideal é que seja um ambiente amplo, em que as brincadeiras possam ser realizadas livremente, onde possam correr, pular, rolar, se esconder e etc. Que possua um parquinho, área verde para que elas possam ter contato com a natureza.

Esta diversidade de espaços é um marco fundamental para a construção do aprendizado, pois ao sair da sala de aula e explorar novos ambientes, a aprendizagem torna-se mais significativa para as crianças, como por exemplo, aprender sobre os animais em um zoológico há mais probabilidade de fixar o conteúdo. Utilizar de um espaço diferente nas atividades que fazem parte da rotina também é interessante, como por exemplo: desenhos, pinturas, atividades de recortes, piqueniques entre outros, podem ser realizados em um pátio e conseqüentemente vai ser mais divertido para a criança.

## **CONCLUSÃO**

O espaço da sala é fundamental para a formação pessoal da criança, pois em um ambiente em que ela não se sinta bem, em que não lhe há atração, nem acolhimento, conseqüentemente não haverá aprendizagem, por isso a importância de se organizar e planejar o espaço em que será trabalhado.

É preciso que o educador deixe a criança participar ativamente na construção do ambiente, se pensar em cada detalhe, utilizar dos materiais disponíveis em sala, como também saber aproveitar o espaço que se está disponível, assim os alunos ficaram com mais entusiasmo nas aulas, e conseqüentemente teremos melhores índices na educação.

## REFERÊNCIAS

SOUZA, M. G. H. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. A solidaria parceria entre o espaço e o educador.** p.15, Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 01.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Brasília, 1998, vol. 03.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF, 2009a.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MARTINS, R. D. C. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. 33 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em:  
<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/24301>. Acesso em 30 de jul de 2015.

## RESUMO 4

### IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRADE, Jhennifer Nathanne da Silva<sup>33</sup>.  
SOUZA, Iama dos Santos.  
LACERDA, Helena Rayane Barbosa de.  
LIMA, Oliolanda da Silva.

## INTRODUÇÃO

A criança é um sujeito social e histórico que possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito particular.

O brincar faz parte do cotidiano infantil e constitui-se como um direito da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças descobrem o mundo, se comunicam e revelam seus anseios e desejos. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] (BRASIL, 1998), destaca a importância do brincar na educação, em situações formais e informais, considerando-o como uma linguagem infantil que articula a imaginação e a imitação da realidade. Para o RCNEI, o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Além de prática prazerosa, o brincar contribui para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança, constituindo-se assim, instrumento essencial na Educação Infantil, compondo a tríplice indissociável com o cuidar e educar. Para que esta prática lúdica seja significativa para a aprendizagem, as brincadeiras devem ser aplicadas de forma objetiva, planejadas, respeitando os espaços e tempos dos alunos. O professor, nesse contexto, possui papel de extrema importância, pois atua como mediador e possibilitador de interações entre os alunos e entre as crianças e os objetos de conhecimento, que por sua vez, também são objetos de mediação.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva apresentar reflexões sobre a importância do brincar na Educação Infantil. Essa temática é objeto de nossas inquietações, enquanto estudantes de Pedagogia, haja vista, as experiências que a faculdade têm nos proporcionado em nossa formação, oportunizando muitas

---

<sup>33</sup> Estudantes Egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das FIP.

discussões acerca da importância do brincar para processo da aprendizagem e desenvolvimento construtivo da criança.

## **METODOLOGIA**

Os caminhos metodológicos do estudo seguiram os passos de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura. Referenciamos-nos em artigos científicos e documentos oficiais do Brasil, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que trazem discussões teóricas sobre o tema.

## **DISCUSSÃO**

A concepção de criança é historicamente construída e possuiu várias definições ao longo da história, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo em uma mesma sociedade e época. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

A criança passou de miniatura do adulto para sujeito único que sente e pensa o mundo de forma singular. Um ser em constante fase de crescimento capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

A infância é uma fase de descobertas e aprendizagens, onde a criança está em constante desenvolvimento e construção da identidade. O brincar é um importante meio de aprendizagem, pois faz parte do cotidiano infantil e constitui-se como uma fonte de expressão, criatividade e socialização, além de ser uma atividade prazerosa.

A brincadeira é um meio privilegiado de inserção das crianças na realidade da vida, expressa a forma como a criança reflete, ordena, destrói e reconstrói o mundo de sua maneira e como utiliza suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos a partir da experiência da vida (DIAS, 2006). Por meio das brincadeiras as crianças experimentam, compreendem e interpretam o mundo. Para Vygotsky (2007 apud NAVARRO, 2009, p.4), “[...] a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela”.

A educação Infantil é um espaço privilegiado para aprendizagem integral da criança. Nesse contexto, a inserção do brincar pode constituir-se em um elemento importante para o ensino nas instituições educativas. Para tanto, é essencial que o brincar seja elemento fundamental e indissociável dos princípios de cuidar e educar.

Apesar da sua relevância, o brincar, não tem sido bem aplicado e compreendido no contexto escolar infantil. As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas (KISHIMOTO, 2001).

Diante deste cenário, torna-se imprescindível que a instituição proporcione um ambiente rico, com experiências diversas, incluindo as brincadeiras e jogos, favorecendo a capacidade de imaginar, criar e interagir das crianças por meio da atividade lúdica. É necessário proporcionar a brincadeira como uma prática pedagógica e o educador como mediador desta ação, objetivando favorecer o desenvolvimento infantil e a obtenção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa.

Segundo Navarro (2009), o brincar no contexto da educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem intervenção. No brincar também há aprendizagem e as mediações devem ocorrer intencionalmente, pensadas pelo educador, para que as crianças aproveitem ao máximo o tempo de brincadeiras dentro da escola. Para tanto, as brincadeiras devem ser aplicadas de forma objetiva e planejada.

Outro fator a ser destacado é o espaço oferecido pela instituição para o brincar. Teixeira e Volpini (2014) destacam a importância do espaço como lugar de desenvolvimento de várias habilidades e sensações, auxiliando, portanto, na aprendizagem. Junto com o brincar, o espaço físico e social também é fundamental para o desenvolvimento das crianças. É importante que o educador organize e estruture o espaço de forma a estimular na criança a vontade de brincar. De acordo com o RCNEI:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (BRASIL, 1998, p.68).

Para que o brincar tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições escolares, é fundamental a atuação do educador. Silva (2011) salienta que o educando, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, passa a desempenhar o papel de mediador e possibilitador de interações entre as crianças e destas com os objetos de conhecimento. Por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo, o professor organiza a base estrutural do brincar. Além disso, por meio das brincadeiras o professor pode observar o desenvolvimento da criança tanto em conjunto quanto individualmente. Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.177) “[...] por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas”.

Compreendendo o brincar como facilitador da aprendizagem, o professor deve criar situações significativas e permitir que a criança brinque explorando seus saberes, estimulando a linguagem, criatividade e imaginação. Um professor mediador cria um espaço mediador para o brincar e garante diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças através desta prática lúdica. Como Navarro (2009) salienta, as maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são diversas, é necessário apenas que ele reconheça o valor

dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

## CONCLUSÃO

A partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste artigo, conclui-se que o brincar é elemento fundamental na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. Compreendendo o brincar como direito da criança e elemento facilitador da aprendizagem, torna-se indispensável sua utilização no contexto escolar.

A Educação Infantil é um ambiente riquíssimo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e deve proporcionar espaços adequados bem como experiências diversas que possibilitem um brincar significativo e de qualidade. Neste contexto, o professor é de extrema relevância, pois possui papel de mediador e cria possibilidades e interações em que o brincar seja garantido, ampliando e valorizando o tempo, o espaço e as oportunidades para organizar as brincadeiras.

Assim é evidente a importância do brincar na educação infantil, devendo ser considerado como prática pedagógica que se bem aplicado e compreendida poderá contribuir para a qualidade do ensino e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1 e v.2

DIAS, S. T. **A importância do lúdico**. 2006. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. In: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE.**

Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693\\_1263.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf)>.

Acesso em: 17 julho 2015.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista**

**Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em:

<[http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf)>. Acesso em: 18 julho

2015.

SILVA, F. F. **A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora.** 2011. 109 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João

Del-Rei, 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/FABIANA_FERNANDES_DA_SILVA-__DISSERTACAO_MESTRADO_UFSJ_-_Fabiana_Fernandes_Da_Silva(1).pdf)

[repositorio/File/mestradoeducacao/FABIANA\\_FERNANDES\\_DA\\_SILVA-](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/FABIANA_FERNANDES_DA_SILVA-__DISSERTACAO_MESTRADO_UFSJ_-_Fabiana_Fernandes_Da_Silva(1).pdf)

[\\_\\_DISSERTACAO\\_MESTRADO\\_UFSJ\\_-\\_Fabiana\\_Fernandes\\_Da\\_Silva\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/FABIANA_FERNANDES_DA_SILVA-__DISSERTACAO_MESTRADO_UFSJ_-_Fabiana_Fernandes_Da_Silva(1).pdf)>.

Acesso em: 20 julho 2015.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**,

Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014. Disponível em: <

<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>>. Acesso em de 17 de julho de 2015.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e

perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 200. Disponível em:

<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>>.

Acesso em 20 de julho de 2015.